

Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

von Dipl. Psych. Michael Lichtblau

geboren am 29.3.1976 in Hoya a. d. Weser

2013

Referent: Prof. Dr. Rolf Werning

Korreferentin: Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha

Korreferent: Prof. Dr. Michael Urban

Tag der Promotion: 12.7.2013

Abstract (dt.)

Die kumulative Dissertation stellt Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie zur Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Transition vom Kindergarten zur Schule vor. Untersucht wurden Einflüsse der Mikrosysteme „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ auf die Interessenentwicklung. Die theoretische Grundlage bildeten die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (Krapp, 2007), die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2000) und das Ecological and Dynamic Model of Transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Die Ergebnisse beschreiben Unterschiede der Interessenentwicklungsverläufe einzelner Kinder infolge differenter familiärer und institutioneller Unterstützungsbedingungen, die durch die soziokulturelle Belastungssituation der Familien moderiert wurden.

Schlagworte: Interessenentwicklung, soziokulturelle Benachteiligung, Transition.

Interest development of children from socio-culturally disadvantaged families in the transition from preschool to primary school.

Abstract (engl.)

The cumulative thesis discusses the results of a qualitative longitudinal study focusing on the interest development of children from socio-culturally disadvantaged families in the transition from preschool to primary school. Within the project the influences of the different systems “family”, “elementary school” and “primary school” on the interest developmental courses were investigated. The theoretical basis consisted of the person-object-theory of interests (Krapp, 2007), the self-determination-theory of motivation (Deci & Ryan, 2000) and the ecological and dynamic model of transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). The results illustrate distinct differences in the courses of interest development between the children as a consequence of different levels of familial and institutional support and conditions of disadvantage.

Keywords: interest development, socio-cultural disadvantage, transition.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Theoretische Grundlagen.....	3
2.1	Definition von „Interesse“	3
2.2	Historische Entwicklung der Interessenforschung.....	4
2.3	Interesstheoretische Perspektiven.....	5
2.3.1	Strukturorientierte Interessenforschung.....	5
2.3.2	Prozessorientierte Interessenforschung.....	7
2.4	Person-Gegenstands-Theorie des Interesses.....	8
2.5	Interessenentwicklung.....	11
2.5.1	Aktualgenese individueller Interessen.....	12
2.5.2	Ontogenese individueller Interessen.....	15
2.5.3	Interessenentwicklung als Person-Gegenstands-Konzeption.....	20
2.6	Fazit.....	26
3.	Stand der Forschung.....	26
3.1	Forschungsergebnisse zur kindlichen Interessenentwicklung.....	27
3.2	Forschungsergebnisse zu schulischem Lernen und Interessen.....	30
3.3	Forschungsergebnisse zur Strukturorientierung.....	32
3.4	Fazit.....	34
4.	Fragestellung der Untersuchung.....	35
5.	Darstellung der Relation der eingereichten Beiträge	42
6.	Beiträge zur Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule.....	45
6.1	Lichtblau, M. & Werning, R. (2012). Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule.....	45
6.2	Lichtblau, M. (2013). Inklusive Förderung auf Basis kindlicher Interessen - Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zur Interessenentwicklung soziokulturell benachteiligter Kinder.	80
6.3	Lichtblau, M., Thoms, S. & Werning, R. (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung.....	105
6.4	Lichtblau, M. (zur Publikation angenommen). Interessenentwicklung unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive.....	127

7.	Diskussion.....	144
7.1	Diskussion der Untersuchungsergebnisse.....	144
7.1.1	Diskussion zur Fragestellung a: Welche individuellen Interessen besitzen die untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Transition vom Kindergarten in die Schule?.....	144
7.1.2	Diskussion zur Fragestellung b: Welche Interessenentwicklungsverläufe charakterisieren die untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Transition vom Kindergarten in die Schule?.....	149
7.1.3	Diskussion zur Fragestellung c ₂ : Wie gestaltet sich die Unterstützung der Interessenentwicklung in den Mikrosystemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive?.....	151
7.2	Diskussion des Projektdesigns unter methodischer und theoretischer Perspektive.....	155
7.3	Diskussion zukünftiger Forschungsperspektiven in Anbetracht der Untersuchungsergebnisse.....	159
	Literaturverzeichnis.....	162
	Anhang.....	180
	Danksagung.....	180
	Wissenschaftlicher Werdegang.....	181

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Nr.	Bezeichnung	Seite
Abb. 1	Rahmenmodell der Interessengenese.	10
Abb. 2	Drei Phasen des Übergangs vom situationalen zum individuellen Interesse.	12
Abb. 3	Modell der Entwicklung von Interessen nach Todt.	18
Abb. 4	Tätigkeits-/objektbezogener einfacher Person-Gegenstands-Bezug.	22
Abb. 5	Tätigkeits-/objektbezogener komplexer Person-Gegenstands-Bezug.	23
Abb. 6	Hypothetische Verlaufsmodelle: Wachstumsmodell, Kanalisierungmodell und Überlappungsmodell.	24
Tab. 1	Freizeitaktivitäten nach Geschlecht (Mehrfachangaben) in Prozent.	34

1. Einleitung

Die vorliegende kumulative Dissertation setzt sich mit der Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule auseinander. Es wird versucht, mit dieser Arbeit einer Forschungslücke innerhalb der Interessenforschung zu begegnen, die bisher Kinder aus benachteiligten familiären Verhältnissen nicht gezielt berücksichtigt hat. Es besteht daher ein Mangel an Erkenntnissen, wie sich die Interessenentwicklung dieser Gruppe von Kindern in der Transition vom Kindergarten in die Schule darstellt und wie die unterschiedlichen sozialen Kontexte, in denen sich die Interessen der Kinder aktualisieren und entwickeln, aktual- und ontogenetisch auf die Interessenentwicklung auswirken. Zudem kann allgemein festgestellt werden, dass die empirische Befundlage zur Entstehung und Entwicklung von Interessen im Kindesalter ausbaufähig erscheint. So betont Krapp (2010a, S. 319) die hohe praktische Relevanz von empirischen Untersuchungen zur Entstehung und Entwicklung von Interessen.

Entstanden ist die Idee, diese Thematik zu behandeln, bereits im Jahr 2008 innerhalb der Unterstützung der Erstellung eines Drittmittelantrages zur Erforschung von Lernerfahrungen von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule (Arndt, Rothe, Urban & Werning, 2012). In diesem Kontext reifte der Gedanke, die gewonnenen Erfahrungen zu nutzen und mit einem vergleichbaren Projektdesign das Konstrukt „Interessenentwicklung“ zu fokussieren. Im darauf folgenden Jahr erfolgte dann die erfolgreiche Beantragung der Förderung durch das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur der hier vorgestellten Untersuchung zur Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien durch Herrn Prof. Dr. Werning. Die Durchführung dieser Längsschnittstudie (u.a. Werning, Lichtblau, Thoms & Usanmaz, 2010) erstreckte sich von August 2009 bis Dezember 2011. Folgende Fragestellungen lagen dieser Untersuchung zu Grunde:

- (a) Welche Interessen aktualisieren die Kinder im Untersuchungsverlauf?
- (b) Wie gestalten sich die Interessenentwicklungsverläufe in der Transition vom Kindergarten zur Schule?
- (c) Wie wirken sich die unterschiedlichen Systeme „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ auf die Interessenentwicklung der untersuchten Kinder aus?

Untersucht wurden diese Fragestellungen unter ökosystemischer Perspektive an einem Sample von 15 Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien und unter Anwendung eines qualitativen Methodendesigns, das durch quantitative Verfahren zur Deskription der Stichprobe ergänzt wurde. Es handelte sich somit um eine explorative Untersuchung, die darauf abzielte, sich einem bisher nur wenig beachteten Forschungsgebiet einzelfallanalytisch anzunähern, um deskriptive Ergebnisse zu generieren, die erste Hinweise auf mögliche kausale Zusammenhänge einzelner untersuchter Merkmale liefern und die Ableitung differenzierterer Fragestellungen erlauben, die zukünftig unter Anwendung eines quantitativen Methodendesigns hypothesenprüfend untersucht werden können. Unter sonderpädagogischer Perspektive wurde zudem das Ziel verfolgt, Fördermöglichkeiten zur interessenbasierten Unterstützung der Bildungsentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten familiären Verhältnissen im Vor- und frühen Schulalter und speziell zur erfolgreichen Bewältigung der Transition vom Kindergarten in die Schule aus den Ergebnissen abzuleiten.

Zur Darstellung der konzeptionellen Gestaltung der vorliegenden kumulativen Dissertation und zur Unterstützung des Nachvollzugs weiterer Ausführungen soll nun zunächst ein Überblick über die Inhalte der einzelnen Kapitel gegeben werden. Das folgende **zweite Kapitel** setzt sich mit den theoretischen Grundlagen des Projekts auseinander. Dazu wird zunächst eine definitorische Eingrenzung des Interessenbegriffes vorgenommen und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Konstrukt unter historischer Perspektive nachgezeichnet. Anschließend werden unterschiedliche interessentheoretische Konzeptionen diskutiert. Vertieft dargestellt wird dann die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (u.a. Krapp, 2010a) als basisbildende Theorie der Untersuchung. Das **dritte Kapitel** beschreibt den Stand der Forschung zum Interessenkonstrukt und speziell zur Interessenentwicklung in der für diese Dissertation relevanten Phase der Transition vom Kindergarten zur Schule. Anhand dieses Kapitels soll die bereits erwähnte Forschungslücke verdeutlicht und die Relevanz der hier vorgestellten Untersuchung unterstrichen werden. Im **vierten Kapitel** wird vertieft auf die Fragestellung des Forschungsprojektes eingegangen und diese differenziert beschrieben. Im **fünften Kapitel** werden die vier eingereichten Artikel dieser kumulativen Dissertation vorgestellt und deren inhaltliche Relation erläutert. Zudem werden die Publikationsorgane, in denen diese Artikel veröffentlicht wurden, beschrieben und auf die Reviewprozesse eingegangen, die vor Annahme durchlaufen wurden. Das Kernstück bildet das **sechste Kapitel**, das sich aus den einzelnen Artikeln zusammensetzt. Abschließend erfolgt im **siebten Kapitel** die Diskussion der Kernergebnisse der Untersuchung. Zudem wird das Projektdesign unter theoretischer und methodischer Perspektive kritisch reflektiert und

die Praktikabilität der gewählten Konzeption bewertet. Am Ende dieses Kapitels erfolgt abschließend ein Ausblick auf zukünftige Forschungsfragestellungen, die sich aus den Ergebnisse der Untersuchung ableiten.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Definition von „Interesse“

Der Begriffe „Interesse“ stammt ursprünglich aus der alt-lateinischen Sprache, setzt sich aus lat. „inter“ = „zwischen“ und lat. „esse“ = „sein“ zusammen und kann als „dazwischen sein“ übersetzt werden. Zunächst kennzeichnete dieser Begriff im Kontext des römischen Rechts eine Wertdifferenz, die ein Kläger vom Beklagten als Schadensersatz verlangen konnte. Interesse bezeichnete den Zins als Entschädigung eines Wertverlustes (vgl. Prenzel, 1988, S. 14). Ab ca. 1500 erweiterte sich diese begriffliche Verwendung und die Entwicklung hin zu dem für diese Arbeit relevanten Interessenbegriff setzte ein. Interesse bezog sich nun auch auf die psychische Anteilnahme einer Person, die auf einen bestimmten Gegenstandsbereich der Umwelt gerichtet ist. Diese Erweiterung der Verwendung des Interessenbegriffes führte um ca. 1700 zur Entstehung des Adjektivs „interessant“. Als „interessant“ wurde nun allgemeiner das bezeichnet, was für eine Person in seiner Umwelt individuell bedeutsam erscheint und somit von „Interesse“ ist. Deutlich wird hier der Kern der heutzutage geläufigen Wortbedeutung, in dem die Relation einer Person zu einem Ausschnitt der Umwelt qualitativ bestimmt wird. Die interessierte Person setzt sich bewusst mit einem Aspekt von Welt auseinander und widmet sich diesem besonders aufmerksam. „Interesse“ steht also für die „Neigung“, für eine „Vorliebe“, für ein „gerichtet sein der Aufmerksamkeit“ auf einen bestimmten Gegenstandsbereich der Umwelt (Pruisken, 2005, S. 6). Krapp (2010a, S. 312) definiert „Interesse [als] eine besondere, durch bestimmte Merkmale charakterisierte herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“. Die Aktualisierung von Interessen ist merkmalsbezogen dadurch bestimmt, dass der Interessengegenstand subjektiv hoch wertgeschätzt wird, die Beschäftigung durch positive Emotionen begleitet wird und der Wunsch besteht, gegenstandsbezogenes Wissen zu erweitern (vgl. Hartinger, 1995, 1997, 2008; Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986; Krapp, 2003).

2.2 Historische Entwicklung der Interessenforschung

Erste Ansätze einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Konstrukt „Interesse“ erfolgten innerhalb der Philosophie. Nach Prenzel (1988, S. 18f) lassen sich in dieser Disziplin vielfach entsprechende Bezüge verschiedener Autoren finden (u.a. Fichte, 1797; Hegel, 1830; Kant, 1781). Im Kontext der Pädagogik erfährt der Interessenbegriff erstmals gezielte Beachtung durch Rousseau (1762) in seinem Hauptwerk „Emile oder über die Erziehung“. Das kindliche Interesse wird darin erstmals unter pädagogischer Perspektive behandelt und gezielt als Ansatz zur Förderung der Bildungsentwicklung interpretiert. Wie Prenzel (1988, S. 20) betont, „lässt sich [dort] jedoch noch keine systematische Verwendung eines *pädagogischen* Interessenkonzeptes erkennen.“ Dies erfolgt erstmals durch Herbart (1806) in seinem Werk „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“, der damit den Beginn einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung begründet (vgl. Prenzel, 1988, S. 21). Herbart (ebd.) bezieht sich in seinen Ausführungen zur „Interessendoktrin“ gezielt auf die Bedeutsamkeit der Beachtung und Einbindung von Interessen in das Unterrichtsgeschehen und sieht darin gleichsam die Grundlage der Bildsamkeit. Speziell innerhalb der Reformpädagogik wird zu Beginn des 20. Jahrhunderts an diese Perspektive angeknüpft und dem Konstrukt „Interesse“ eine wichtige Bedeutung innerhalb des Lerngeschehens zugesprochen (u.a. Ferriere & Hirschberg, 1928; Freinet, 1928; Kerschensteiner, 1917). So stellt die Beschäftigung mit einem Interessengegenstand im Sinne Deweys (1913) eine besonders gelungene Synthese von affektiven und kognitiven gegenstandsbezogenen Bewertungen dar. Auch innerhalb der Psychologie und hier speziell unter entwicklungspsychologischer Perspektive wird von Autoren dieser Zeit dem Interesse eine wichtige pädagogische Funktion zugesprochen (u.a. Nagy, 1912; Ostermann, 1912). Mit der in der Folgezeit einsetzenden theoretischen Umorientierung hin zu einer behavioristischen Psychologie verliert das Interessenkonstrukt unter pädagogisch-psychologischer Perspektive massiv an Bedeutung (Prenzel, Lankes & Minsek, 2000). Ein ab ca. 1920 sich etablierender berufspsychologischer Forschungszweig ist davon weniger betroffen (u.a. Miner, 1925, Strong, 1926). Auch ein dritter interessenbezogener Forschungsschwerpunkt entsteht ab ca. 1930, in dem Interessen unter differential-psychologischer Perspektive als bedeutsame Merkmale einer Person interpretiert werden, die individuelle Wert- und Handlungsorientierungen beschreiben (vgl. Prenzel, 1988, S. 23). Entsprechende persönlichkeitspsychologische Konzepte stammen u.a. von Allport und Vernon (1931), Cattell (1936) und Guilford (1959). Einen vierten Forschungsbereich zu Beginn des 20. Jahrhunderts sieht Prenzel (ebd.) in vereinzelt phänomenologisch orientierten Interessenkonzeptionen von z.B. Lersch (1938) oder Rubinstein (1958). An Bedeutung gewinnt

das Interessenkonstrukt innerhalb der pädagogisch-psychologischen Forschung erst wieder nach dem Paradigmenwechsel um ca. 1965, der sogenannten „Kognitiven Wende“, und der Überwindung einer vornehmlich behavioristischen Perspektive auf das Erleben und Verhalten des Menschen. Speziell in den 1970er und 1980er Jahren wird die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Interessenkonstrukt unter pädagogisch-psychologischer Perspektive wieder deutlich intensiviert und eine gezielte Weiterentwicklung theoretischer Interessenkonzeptionen vorgenommen (u.a. Deci, 1975; Lepper & Greene, 1978; Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten, 1983; Todt, 1978).

2.3 Interessentheoretische Perspektiven

Im deutschsprachigen Raum haben sich in diesem Kontext besonders Todt (1978, 1995; Todt & Schreiber, 1998) und die Münchener Arbeitsgruppe von Schiefele (1974; Schiefele et al., 1983) der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Interessenkonstrukt gewidmet. Während Todt verstärkt eine entwicklungspsychologische Perspektive verfolgte, versuchte Schiefele das Konzept wieder für die Pädagogik nutzbar zu machen. Auch unterscheiden sich die Ansätze konzeptionell grundlegend. Todts Ansatz ist einer strukturorientierten Interessenforschung zu zuordnen, in der Interessen als dispositionelle Persönlichkeitseigenschaft angesehen werden und deren Zusammenhang z.B. mit schulischen und akademischen Leistungen erforscht wird (vgl. Krapp, 2010a, S. 313f). Die Münchner Arbeitsgruppe wiederum setzte sich mit dem Konstrukt unter der Perspektive einer prozessorientierten Interessenforschung auseinander, fokussierte Auslöse- und Entstehungsbedingungen von Interessen und Effekte von Interessenhandlungen. Weiterführend werden beide Forschungsansätze näher dargestellt und dadurch eine bedeutsame Differenz in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Interessenkonstrukt veranschaulicht.

2.3.1 Strukturorientierte Interessenforschung

Der größte Teil der wissenschaftlichen Interessenforschung befasst sich unter einer strukturorientierten Perspektive mit diesem Konstrukt (vgl. Krapp, 2010a). Es handelt sich dabei um ein differentialpsychologisches Vorgehen mit dem Ziel, stabile Unterschiede zwischen Menschen zu diagnostizieren und diese prognostisch nutzbar zu machen. Interesse wird somit unter dieser theoretischen Konzeption als dispositionales Persönlichkeitsmerkmal gefasst (vgl. Todt, 1986, S. 272). Besonders intensiv findet dieser Ansatz Anwendung innerhalb der Erforschung von beruflichen „Vorläuferinteressen“, die eine Prognose über die

Berufseignung und spätere erfolgreiche Ausübung eines bestimmten Berufs ermöglichen sollen. In diesem Kontext sind eine Vielzahl von Fragebögen entwickelt worden, z.B. die Generelle Interessen-Skala (Brickenkamp, 1990), der Allgemeine Interessen-Struktur-Test (Bergmann & Eder, 2005) und der Berufs-Interessen Test (Irle & Allehoff, 1988), die sich diesem Bereich widmen und in der Berufslaufbahnberatung zum Einsatz kommen. Besondere Bedeutung hat das erstmals 1977 von Holland vorgestellte „RIASEC“-Interessenmodell (Holland, 1996; Holland & Gottfredson, 1992) in diesem Forschungskontext gewonnen und liegt z.B. dem Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (ebd.) zugrunde. Das Modell beschreibt sechs grundlegende Persönlichkeitsorientierungen (1-Realistic, 2-Investigative, 3-Artistic, 4-Social, 5-Enterprising, 6-Conventional). Die individuelle Orientierung entlang dieser Dimensionen bestimmt die Berufswahl bzw. prädisponiert eine Person für bestimmte Berufe, die besonders anschlussfähig an das Orientierungsmuster sind. Ist eine gelungene Passung von Persönlichkeitsstruktur und berufsspezifischer Anforderung vorhanden, ist im Sinne der theoretischen Grundkonzeption von erhöhter beruflicher Zufriedenheit und Erfolg im Beruf auszugehen. Die durch das Modell postulierte Interessenstruktur findet sich hauptsächlich im Erwachsenenalter, konnte jedoch auch für hochbegabte Jugendliche repliziert werden (Lubinski, 1996). Zudem zeigte sich das Modell in kulturvergleichenden Studien weitgehend stabil (Day & Rounds, 1998).

Der Anteil strukturorientierter Interessenforschung für das Kindesalter ist insgesamt gering ausgeprägt. Dies ist sicher einerseits dadurch bedingt, dass diese Forschungsrichtung von Beginn an intensiv an das Thema „Berufseignung“ adaptiert war, ist andererseits aber auch dadurch begründbar, dass die Haupterhebungsmethode auf Fragebögen basiert und somit bei noch nicht lesefähigen Kindern im vorschulischen Bereich und in den ersten Grundschuljahren nicht oder nur bedingt eingesetzt werden kann. Die wenigen vorhandenen Verfahren für das Kindesalter setzen daher ab ca. der vierten Klasse an, z.B. das Themen-Wahl-Verfahren für 4.-9. Klassen (André, 1980) und der differentielle Interessen-Test für Kinder im Alter von 9 bis 12 Jahren (Todt, 1978). Kritisiert wird der strukturorientierte Ansatz vornehmlich aufgrund seiner relativ starren Konzeption, in der Interessen als weitgehend stabile Persönlichkeitseigenschaften angesehen werden, die auf eine ebenfalls weitgehend determinierte Umwelt treffen und dadurch die transaktionale Entwicklung von Interessen im Sinne eines wechselseitigen prozessualen Geschehens in sozialen Bezügen zu wenig berücksichtigt wird.

2.3.2 Prozessorientierte Interessenforschung

Die prozessorientierte Interessenforschung fokussiert wiederum genau diesen, in der strukturorientierten Forschung vernachlässigten Aspekt der Entstehung, Aktualisierung und Entwicklung von Interessen infolge der Interaktion des Individuums mit der gegenständlichen Umwelt (Prenzel, 1988; Krapp, 1992a, 1998, 2002a). Dieser Forschungsansatz unterscheidet sich also von einer differentialpsychologischen Konzeption (z.B. der Berufsinteressenforschung) darin, dass Interesse nicht als stabiles Merkmal oder Einstellung einer Person, sondern vielmehr als ein Phänomen interpretiert wird, das eingebettet in Person-Umwelt-Interaktionen entsteht, sich entwickelt und erweitert oder auch zurück geht und wieder verschwindet (vgl. Krapp, 1998, S. 186). Diese theoretische Fassung des Interessenkonstrukts geht maßgeblich auf die Arbeiten der Arbeitsgruppe von Hans Schiefele und seinen Mitarbeitern, u.a. Andreas Krapp, Manfred Prenzel und Alfred Heiland, zurück und mündet in der Formulierung der „Person-Gegenstands-Theorie des Interesses“ (Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986). Diese auf die pädagogische Anwendung fokussierte Theorie, die auch als „Münchener Interessentheorie“ bezeichnet wird, entstand in den 1970er Jahren im Kontext der Entwicklung „einer auf die pädagogischen Belange abgestimmte Theorie der Lernmotivation [...], da die damals vorherrschende Theorie der Leistungsmotivation diesem Anspruch in wesentlichen Punkten nicht gerecht [wurde].“ (Krapp, 2013) Der „Initialpunkt“ der Entstehung wird von Prenzel (1988, S. 109) in den Ausführungen von Schiefele (1974) verortet, der darin die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt „Interesse“ unter pädagogischer Perspektive anhand von zwei Argumentationssträngen einfordert: (1) In Anbetracht einer auf Selbstbestimmung abzielenden Erziehung, bedürfe es Motivations-Konzepten, die selbstbestimmte Handlungs- und Lernveranlassungen erfassen und zu diesem Zeitpunkt vorliegende Konzeptionen nicht leisten würden. (2) Motivations-Konzepte behandeln nur unzureichend die Bedeutung der Lerninhalte für die Lernmotivation. Als Reaktion auf diese Forderung werden in der Folgezeit die Arbeiten an einer entsprechenden Theoriekonzeption aufgenommen und erste Veröffentlichungen verfasst (Heiland & Prenzel, 1979; Schiefele, 1974; Schneider, Hausser & Schiefele, 1979). Die konzeptionelle Gestalt der Person-Gegenstands-Theorie wurde nachfolgend erstmals in Gänze von Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland und Kasten (1983) dargelegt und ist seitdem im Kontext einer Vielzahl von empirischen Untersuchungen weiter ausdifferenziert worden. Die grundlegende Rahmenkonzeption ist bis heute jedoch weitgehend unverändert geblieben, hat sich innerhalb der empirischen Überprüfung bewährt und dominiert bis heute die pädagogisch-psychologische Interessenforschung.

2.4 Person-Gegenstands-Theorie des Interesses

Zentraler Ausgangspunkt der Theorie ist die Vorstellung von Interessen als Relation zwischen Person und Gegenstand. „Human activity and human development is only analyzable and understandable in the interaction and engagement of Man and Environment.“ (Schiefele et al., 1983, S. 7) Diese Konzeptionalisierung des Interessenkonstrukts geschieht unter Bezugnahmen auf den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (1978, 1981, 1993) und Arbeiten von Piaget (1930, 1950, 2000). Die Theorie setzt sich aus den beiden Teilen „Person“ und „Gegenstand“ zusammen. Die „Person“ steht in dieser Theorie für den Menschen, der mit Handlungskompetenzen ausgestattet ist, die ihn dazu befähigen, rational und intentional die Auseinandersetzung mit der Umwelt zu steuern (Prenzel, 1988, S. 114). Der „Gegenstand“ wiederum ist Teil einer komplexen Umwelt und darin verortet. Unterteilt wird diese Umwelt in eine objektiv gegebene ökologische Umwelt bzw. ontische Wirklichkeit und eine subjektive psychologische Umwelt bzw. individuelle Wirklichkeitskonstruktion. Die Theorie folgt mit dieser Interpretation einer konstruktivistischen Perspektive (vgl. Werning, 2007, 2010). Weiterhin wird die Umwelt unterteilt in eine soziale Umwelt, die sich aus anderen Personen bzw. Subjekten konstituiert, und eine gegenständliche Umwelt, die sich aus Objekten zusammensetzt und alles das ist, was nicht „Person“ ist, z.B. ein Bild oder ein Tier, bis hin zu abstrakten Gegenständen, wie z.B. Kulturgütern oder Ideen (vgl. Prenzel, 1988, S. 115). Strukturiert wird die psychologische Umwelt durch das Subjekt, das die Gesamtheit in ein- und voneinander abgrenzbare Umweltbereiche untergliedert. Auf jeden dieser Umweltbereiche kann sich potentiell das Interesse einer Person richten und dadurch „Gegenstand“ des Interesses werden (Krapp, 2003). Für einige Gegenstandsbereiche, z.B. Musik oder Literatur, können bestimmte Objekte besondere Bedeutung besitzen und eine elementare Funktion in der Ausübung des Interesses einnehmen. In diesen Fällen wird von Referenzobjekten gesprochen (vgl. Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986, S. 166). Interessen können sich grundsätzlich auf Objekte (z.B. Autos, Computer), auf Tätigkeiten (z.B. Musizieren, Malen) oder auf Themen (z.B. Tierwelt, Piraten) beziehen (Krapp, 2002a, 2010b; Prenzel, Lankes & Minsel, 2000).

Setzt sich eine Person aktiv mit einem Gegenstand des Interesses auseinander („Gegenstandsauseinandersetzung“), aktualisiert sich die zwischen der Person und dem Gegenstand ausgebildete „Person-Gegenstands-Beziehung“. Im Kontext dieser Arbeit und speziell den eingereichten Artikeln wird weiterführend zum besseren allgemeinen Verständnis synonym von „Interessenhandlungen“ oder der „Aktualisierung von Interessen“ gesprochen. Aber wodurch unterscheiden sich Interessenhandlungen von anderen Person-Umwelt-

Interaktionen? Was kennzeichnet die Aktualisierung eines Interesses abgesehen von der bereits vorgestellten Gegenstandsspezifität, die allein keine entsprechende Differenzierung zulässt? Um dies zu ermöglichen, bedarf es einer theoretischen Konzeption der Relation zwischen Person und Gegenstand hinsichtlich ihrer spezifischen Qualität. Innerhalb der Person-Gegenstands-Theorie erfolgt diese Differenzierung einerseits aktualgenetisch anhand der Beschreibung charakteristischer Merkmale einer Interessenhandlung und zum anderen unter einer ontogenetischen Perspektive anhand von Merkmalen des Interessenentwicklungsgeschehens. Weiterführend wird zunächst auf aktualgenetische Merkmale eingegangen.

Interessenhandlungen sind grundsätzlich durch drei Merkmale charakterisiert (vgl. Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986; Krapp, 1998, 2004c, 2010a):

(1) Positive Emotionen: Interessenhandlungen werden von positiven Gefühlen, von einer angenehmen, emotionalen Tönung des Erlebens begleitet. Vereinfacht ausgedrückt: Die Beschäftigung mit einem Interesse bereitet der Person Freude und macht ihr Spaß. Dieses Erleben kann von einer angenehmen Spannung bis hin zum Flow-Erleben reichen (Csikszentmihalyi, 1985, 2003). Neben konkreten physischen Handlungen, z.B. Musizieren oder Sport treiben, ist bereits die psychische Beschäftigung, z.B. das Denken an oder das Gespräch über ein Interesse, emotional positiv konnotiert. Interessenhandlungen sind somit durch emotionale Valenz gekennzeichnet.

(2) Subjektive Wertschätzung: Das Interesse ist subjektiv hoch bedeutsam, wird von der Person wertgeschätzt und innerhalb der individuellen Wertehierarchie hoch eingeordnet. Die Aktualisierung von Interessenhandlungen bedarf keiner externen Verstärkung, sondern erfolgt selbstintentional. Die Beziehung der Person zum Gegenstand ist insofern selbstintentional, da die Auseinandersetzung als solche eine Anreizfunktion besitzt, bewusst gesucht wird und im Sinne der wertbezogenen Valenz identitätsstiftend ist (vgl. Deci, 1998; Prenzel, 1988, 2002; Renninger, 2009). Die Verwirklichung von Person-Gegenstands-Beziehungen steht daher in einer engen Verbindung zur Entwicklung des Selbstkonzeptes im Sinne einer zentralen Organisationseinheit, die innere und äußere Erfahrungen einer Person strukturiert, differenziert und integriert (vgl. Fend, 1994; Friedlmeier, 1993; Krapp, 2010a).

(3) Erweiterung kognitiver Strukturen: Interessenhandlungen haben zum Ziel, die Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf den Interessengegenstand zu erweitern. Im Verlauf der Auseinandersetzung und Durchdringung des Gegenstandes werden immer komplexere und differenziertere kognitive Strukturen ausgebildet und ebenfalls die gegenstandsbezogenen

Handlungskompetenzen erweitert. Die Komplexität interessenbezogenen Wissens ist intraindividuell und durch den Vergleich mit Wissensbeständen über nicht interessierende Gegenstände für jede Person individuell zu bestimmen (vgl. Prenzel, 1988, S. 121).

Weiterhin unterscheidet die Person-Gegenstands-Theorie in situationales und individuelles Interesse (vgl. Krapp, Hidi & Renninger, 1992; Krapp, 1992b, 2002b). Gegenstandsauseinandersetzungen auf Basis eines situationalen Interesses richten sich auf bisher weitgehend unbekannte Gegenstände, die aufgrund bestimmter Merkmale eine Anreizfunktion besitzen. Sie wecken sozusagen das Interesse einer Person, die dadurch angeregt dem Gegenstand dauerhafter selektive Aufmerksamkeit widmet. Nach Holodynski und Oerter (2002, S. 559) liegen die ontogenetischen Wurzeln des Interesses im Neugierverhalten. Während Neugier eine aktuelle Aktivierung darstellt und sozusagen die Startphase einer Person-Gegenstands-Beziehung bestimmt, kann von situationalem Interesse erst gesprochen werden, wenn eine dauerhafte Exploration des Gegenstandes folgt.

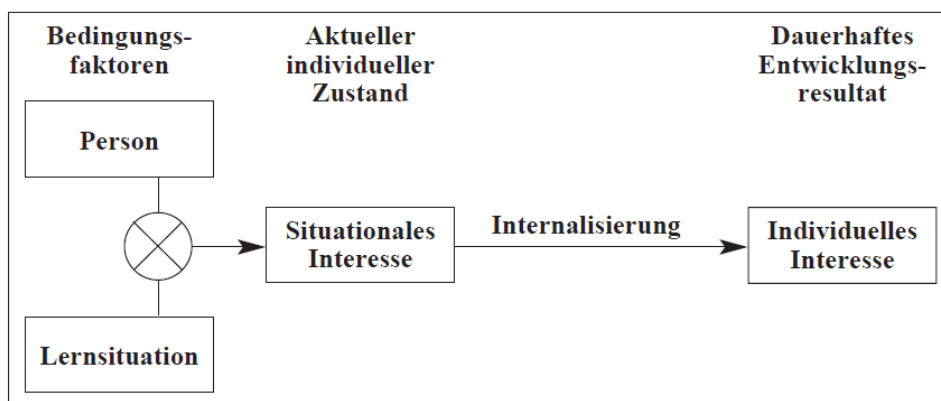


Abb. 1: Rahmenmodell der Interessengenese (Krapp, 1998, S. 191).

Mitchell (1993, S. 426f) spricht in diesem Kontext von einer „catch“-Komponente des situationalen Interesses bzw. der situativen Umweltbedingungen und damit der Gegenstandsbeschaffenheit. Wirksame Faktoren können Überraschung oder auch Diskrepanzerlebnisse sein (Krapp, 1998). Diese Faktoren alleine reichen jedoch nicht aus, ein Interesse dauerhaft aufrecht zu erhalten, denn gleichzeitig müssen ebenso Faktoren der „hold“-Komponente erfüllt sein (Mitchell, 1993). „Hold“-Faktoren sind einerseits emotionale Valenz und andererseits ein gegenstandsspezifischer Wertbezug. Ist diese Konfiguration gegeben, kann sich ein situationales Interesse stabilisieren und ein dauerhaftes individuelles Interesse an dem Gegenstand entstehen (Krapp, 1998, S. 192). Ein individuelles Interesse ist als eine latente, überdauernde Persönlichkeitsdisposition definiert, die sich strukturierend auf die Person-Umwelt-Interaktion auswirkt. Die Person sucht immer wieder die

Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und zielführend sind die tiefere Durchdringung des Gegenstandes und die Erweiterung damit verbundener individueller Kompetenzen. Individuelle Interessen sind somit „selektiv persistent“ (vgl. Prenzel, 1988, S. 139). Persistent, in dem spezifische Gegenstandsbezüge dauerhaft aufrechterhalten werden, und selektiv, in dem sie auf konkrete Gegenstände und Umweltbereiche bezogen sind. Gleichzeitig sind individuelle Interessen keine starren Konstrukte, sondern unter epistemischer Perspektive einem ständigen Wandel unterworfen (Krapp, 2010a, S. 312). Aufgrund der kontinuierlichen Erweiterung von Wissen und Kompetenzen durch interessenbezogenes Handeln werden neue Weltbereiche erschlossen (Prenzel, Lankes & Minsel, 2000). Nach Krapp (1998, S. 186) steht das Konzept in einer engen Verbindung zu (lern-)motivationalen Theorien (Schiefele & Schreyer, 1994; Rheinberg & Fries, 1998) und speziell der Theorie der Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 1985, 1993), die im vierten Kapitel näher vorgestellt wird. In diesem Kontext erfolgt eine differenzierte Diskussion der Relation der Konstrukte „Interessen“ und „Motivation“.

2.5 Interessenentwicklung

Die Entwicklung von Interessen kann prinzipiell unter verschiedenen Perspektiven untersucht werden (vgl. Renninger & Hidi, 2011). Nach Krapp (2005, S. 25) kann sich der Fokus auf die Aktualgenese eines Interesses richten und die Genese innerhalb einer konkreten Lernepisode erforscht werden. Ebenso können aber auch langfristige Interessenentwicklungsverläufe in den Blick genommen und die Ontogenese individueller Interessen über einen längeren Zeitraum analysiert werden. Insgesamt muss festgestellt werden, dass die theoretische, wie auch die empirische Fundierung zur kindlichen Interessenentwicklung ausbaufähig ist und nur sehr wenige konkrete entwicklungstheoretische Konzeptionen existieren (vgl. Krapp, 2002a, S. 394). Umfangreicher theoretisch fundiert ist hingegen die berufsbezogene Interessenentwicklung, auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen wird (u.a. Barak, 1981, 2001; Gati, 1979; Gottfredson, 1981; Holland, 1973; Roe & Siegelmann, 1964). Überblicksartig vorgestellt werden weiterführend Theorien zur Aktualgenese und zur Ontogenese von Interessen in der Kindheit. Vertieft wird auf die hypothetischen Verlaufsmodelle zur kindlichen Interessenentwicklung von Fink (1989, 1991, 1992; Krapp & Fink, 1992) eingegangen, da diese der entwicklungstheoretischen Rahmung der hier vorgestellten Untersuchung dienen. Einen umfassenden Überblick zu diesem Thema unter historischer Perspektive bieten Prenzel (1988) und Todt (1990).

2.5.1 Aktualgenese individueller Interessen

Wie bereits ausgeführt, differenziert die Person-Gegenstands-Theorie in situationale und individuelle Interessen. Der ebenfalls bereits in Ansätzen beleuchtete Prozess der Entwicklung eines individuellen Interesses (vgl. Abb.1) aus einem situationalen Interessen wird von Krapp (2002a) durch ein drei-phasiges Modell (vgl. Abb. 2) näher beschrieben:

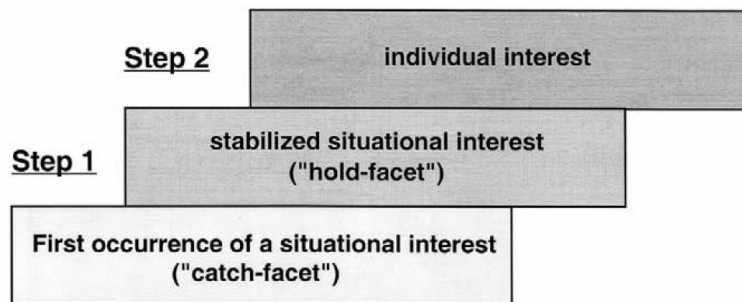


Abb. 2: Drei Phasen des Übergangs vom situationalen zum individuellen Interesse (Krapp, 2002a, S. 399).

In der ersten Phase widmet die Person erstmals aufgrund situations- bzw. gegenstandsspezifischer Merkmale („catch“-Komponenten) ihre Aufmerksamkeit selektiv dem Gegenstand und ein situationales Interesse entsteht (vgl. Mitchell, 1993). Aufgrund ebenfalls notwendig vorhandener „hold“-Komponenten stabilisiert sich in der zweiten Phase das situationale Interesse im Verlauf einer intensiven und dauerhaften Gegenstandsauseinandersetzung. In der dritten Phase wird dann aus einem situationalen Interesse ein überdauerndes, individuelles Interesse. Nach Krapps Auffassung (2002a, S. 398) handelt es sich in der ersten Phase um ein aktualgenetisches Geschehen, während die darauffolgenden beiden Phasen für die Ontogenese eines individuellen Interesses von zentraler Bedeutung sind: „They include two qualitative different steps of interest development (Krapp, 1998): First, the shift from the transitional state of actual attraction or curiosity to a more stable motivational state which is a necessary condition for effective learning; and second, the shift from rather stabilized situational interest to a more or less enduring individual interest.“ Voraussetzung zur Entwicklung eines dauerhaften individuellen Interesses ist es, dass die Beschäftigung mit dem Gegenstand mittelfristig zu einer positiven emotionalen Bilanz führt und bedeutsam ist (Wertbezogene Valenz) hinsichtlich der Verwirklichung aktueller und ebenso längerfristiger Motive und Ziele.

Hidi und Renninger (2006) erweitern diese drei Phasen auf Basis der Vorarbeiten von Krapp (2002a) und beziehen sich entsprechend ihres Forschungsschwerpunktes speziell auf das schulische Setting. Im Rahmen des „Four-Phase Model of Interest Development“ (Hidi &

Renninger, 2006, S. 114) gleichen die Phasen eins, zwei und vier der Konzeption von Krapp. Neu ist die eingefügte dritte Phase dieses Modells, die den Übergang von einem situationalen zu einem individuellen Interesse weiter ausdifferenziert. Zudem werden die Phasen insgesamt deutlicher umrissen und die postulierten Merkmale jeder Phase anhand umfangreicher empirischer Ergebnisse fundiert (ebd.):

Phase 1 – Triggered Situational Interest

„Triggered Situational Interest“ steht für einen psychologischen Zustand des Interesses („psychological state of interest“), der aus einer kurzfristigen Veränderung affektiver und kognitiver Prozesse resultiert. Ausgelöst werden diese durch äußere Reizbedingungen einer Situation die inkongruent, überraschend oder besonders intensiv sind und mit denen sich die Person identifiziert bzw. die sie persönlich wertschätzt (Renninger & Hidi, 2002; Sadoski, 2001). Maßgeblich wird das Interesse durch äußere Reize hervorgerufen (Sosniak, 1990). Lernsettings die Gruppenarbeit, Puzzle oder Computer mit einbeziehen, konnten als geeignete Auslösebedingungen identifiziert werden (Cordova & Lepper, 1996). Somit kann „Triggered Situational Interest“ ein Vorläufer der Disposition sein, sich wiederholt mit spezifischen Gegenständen zu beschäftigen und weiterentwickelte Formen von Interessen im Sinne des „Four-Phase Model of Interest Development“ zu aktualisieren (Renninger, Sinclair, Hand, Stohl, Alejandre & Underwood, 2004).

Phase 2 – Maintained Situational Interest

„Maintained Situational Interest“ beschreibt einen psychologischen Zustand des Interesses, der durch eine persistente Aufmerksamkeitsfokussierung über einen erweiterten Zeitabschnitt („extended episode of time“) charakterisiert ist. Das situationale Interesse wird in dieser Phase aufgrund besonderer Bedeutung der Handlung und/oder des persönlichen Bezuges aufrechterhalten (Mitchell, 1993). Auch diese Form des Interesses wird vornehmlich durch eine subjektiv reizvolle Umwelt unterstützt (u.a. Wolters, 1998). Förderliche unterrichtliche Bedingungen, die sich positiv auswirken und zu einer Aufrechterhaltung führen, sind z.B. projektbasiertes Lernen, kooperative Gruppenarbeit und Peertutoring (Hoffmann, 2002; Mitchell, 1993; Schraw & Dennison, 1994; Schraw, Flowerday & Lehman, 2001; Sloboda & Davidson, 1995). Ein „Maintained Situational Interest“ kann Vorläufer der Disposition sein, sich wiederholt mit spezifischen Gegenständen zu beschäftigen (Lipstein & Renninger, 2006).

Phase 3 – Emerging Individual Interest

„Emerging Individual Interest“ bezieht sich einerseits auf einen psychologischen Zustand des Interesses und ist gleichzeitig der Beginn des Entstehens einer überdauernden Persönlichkeitsdisposition, wiederholt die Auseinandersetzung mit diesem Interessengegenstand zu suchen. Diese Form des Interesses ist durch positive, gegenstandsbezogene Emotionen, Wissen und persönlichen Wertbezug gekennzeichnet (vgl. Renninger, 2000). Stehen verschiedene Unterrichtsinhalte zur Wahl, werden sich Schüler für einen Inhalt entscheiden, der anschlussfähig an das sich entwickelnde individuelle Interesse ist (Renninger & Shumar, 2002). Eine spezifische Wissbegierde des Schülers am Gegenstand entsteht, individuelle Fragen werden formuliert und Perspektiven erweitert (Renninger, 1990; Renninger, Sinclair, Hand, Stohl, Alejandre & Underwood, 2004). Ein entstehendes individuelles Interesse ist vornehmlich selbstgeneriert. Unterstützend wirken sich positiv bewertete Vorbilder, z.B. Experten, aus, von denen gelernt und durch die ein vertieftes Verständnis vom Gegenstand erlangt werden kann (Bandura, 1977, 1986, 2002; Krapp & Lewalter, 2001). Spezifische Lernbedingungen können zudem förderlich wirken (Hoffmann, 2002; Schraw, Flowerday & Lehman, 2001). Die Aktualisierung dieser Form des Interesses ist ebenfalls kein Garant dafür, dass sich ein überdauerndes individuelles Interesse entwickelt, sondern lediglich eine notwendige Voraussetzung (Lipstein & Renninger, 2006).

Phase 4 – Well Developed Individual Interest

Die Phase „Well Developed Individual Interest“ beschreibt einen psychologischen Zustand und ebenso eine zeitlich überdauernde Persönlichkeitsdisposition, die dazu führt, sich immer wieder mit einem bestimmten Gegenstand der Umwelt auseinanderzusetzen. Diese Form des Interesses ist durch stärker ausgeprägte positive, gegenstandsbezogene Emotionen und durch umfangreicheres Wissen und höheren persönlichen Wertbezug gekennzeichnet, als bei einem „Emerging Individual Interest“ (vgl. Renninger, 2000). Derart weit(er) entwickelte individuelle Interessen erlauben die Bearbeitung und Bewältigung sehr umfangreicher Projekte (Izard & Ackermann, 2000) und führen zu anspruchsvolleren Lösungsstrategien (Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993; Schiefele & Krapp, 1996). Zudem führt diese Form des Interesses zu einer erhöhten Fähigkeit der emotionalen Selbstregulation (Sansone & Smith, 2000) und zeitlich ausgedehnte und wiederkehrende Frustrationserfahrungen in der Gegenstandsauseinandersetzung können dauerhafter ausgehalten werden (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993).

2.5.2 Ontogenese individueller Interessen

Behandeln aktualgenetische Theorien speziell kurz- und mittelfristige Phänomene der Interessenentwicklung, richten sich die Foki ontogenetischer Interessenentwicklungstheorien auf langfristige Entwicklungsverläufe und unter strukturorientierter Perspektive auf Interessen als dispositionelle Persönlichkeitseigenschaften. Eine lange Tradition besitzt letztere Perspektive in dem bis heute sehr produktiven Forschungszweig zur Entwicklung beruflicher Interessen (u.a. Meir, Sohlberg & Barak, 1973; Gottfredson, 1981; Miner, 1925; Roe, 1957; Super & Crites, 1962). Aktuellere theoretische Konzeptionen zur beruflichen Interessenentwicklung stammen u.a. von Barak (2001) und Holland (1997). Theoretische Konzeptionen zur (früh-)kindlichen Interessenentwicklung sind hingegen kaum vorhanden, überwiegend nicht empirisch fundiert und stellen somit eine deutliche Forschungslücke dar. In Kürze vorgestellt werden einleitend theoretische Ansätze von Nagy (1912), Travers (1978) und Todt (1990, Todt & Schreiber, 1998). Weiterführend wird dann vertieft auf unterschiedliche Verlaufsmodelle der kindlichen Interessenentwicklung aus Sicht der Person-Gegenstands-Theorie eingegangen (Fink, 1991, 1992; Krapp & Fink, 1992).

Nagys (1912) Stufentheorie der Interessenentwicklung stellt unter historischer Perspektive einen der ersten Versuche dar, dieses Phänomen zu konzeptionalisieren (vgl. Todt, 1990, S. 213). Ähnlich wie später auch Piaget (1930, 1950) entwickelt Nagy seine Konzeption auf der Grundlage umfangreicher Beobachtungen einer kleinen Gruppe von mit ihm verwandter Kinder und deren Freunden über eine Altersspanne von ca. 3 bis 14 Jahren. Die erste *Stufe des sinnlichen Interesses* erstreckt sich über das erste und zweite Lebensjahr. Das Interesse in dieser Phase ist bestimmt durch die Ausrichtung des Kindes, die Welt über die Sinne „Sehen“ und „Hören“ wahrzunehmen und sich besonders reizintensiven Umweltinhalten zu widmen. Im weiteren Entwicklungsverlauf werden dann auch sensorische und olfaktorische Sinneseindrücke fokussiert. In der zweiten *Stufe der subjektiven Interessen*, die vom dritten bis zum siebten Lebensjahr reicht, richtet sich das Interesse auf konkrete Objekte der Umwelt, die zur Selbsttätigkeit anregen. Vom siebten bis zum zehnten Lebensjahr bestimmt in der *dritten Stufe* das *objektive Interesse* die interessenbezogene Kind-Umwelt-Interaktion. Die Handlungen des Kindes richten sich gezielter und intentional auf bestimmte Gegenstände. Auch wird die soziale Umwelt in die Aktualisierung von Interessen bewusst miteinbezogen. Das Kind ist motiviert, tiefere gegenstandsbezogene Kenntnisse zu erlangen. In der *vierten Stufe des stetigen Interesses*, ab dem 11. Lebensjahr, bilden sich nun gezielt individuelle Interessen heraus, die auch im Kontext der individuellen Identitätsentwicklung reflektiert werden. Interessenorientierungen werden dadurch auch als soziales Selektionsmerkmal

erkannt. Ab dem 15. Lebensjahr in der *fünften und letzten Stufe des logischen Interesses* ist das Interesse auf abstrakte Inhalte gerichtet und die Handlungsorientierung der vorhergehenden Stufen wird überwunden. Themen des Interesses können sich z.B. auf eine Religion oder eine Wissenschaft richten und sind durch eine geistige Auseinandersetzung geprägt. Wie Pruisken (2005, S. 27) zu Recht betont, ist diese Theorie speziell unter historischer Perspektive relevant und aufgrund des methodischen Vorgehens, das die vorgenommenen Generalisierungen nicht zulässt, und des starren Stufenkonzepts kritisch zu bewerten. Zudem wird in dieser Theorie, im Unterschied zu aktuellen empirischen Erkenntnissen (vgl. Kapitel 3) und darauf basierenden theoretischen Konzeptionen (vgl. Fink, 1991,1992), erst in der späten Kindheitsentwicklung von der Genese individueller Interessen ausgegangen. Trotz dieser Einschränkungen weist Todt (1990, S. 216) auf eine Reihe innovativer Aspekte dieses Konzeptes (u.a. Beschreibung der Interessenentwicklung in Verbindung zur allgemeinen sozial-kognitiven Entwicklung) hin, die bis heute unbestritten gültig und theoretisch bedeutsam sind.

Travers (1978, zitiert nach Prenzel, 1988, S. 91f), der sich auf Piaget (1930, 1950) und Dewey (1913) bezieht, befasst sich ebenfalls auf Basis von Fallanalysen mit der Interessenentwicklung im Vorschul- und frühen Schulalter. Interesse wird als eine Kanalisierung des Verhaltens auf einen bestimmten Gegenstand interpretiert. Diese Auseinandersetzung ist von positiven Affekten begleitet und intrinsisch motiviert. Die Aktualisierung von Interessen versteht Travers (ebd.) als das Bemühen des Kindes, sich die Welt zu erschließen und somit als eine „Suche nach Struktur“. Speziell im Vorschulalter richten sich die Interessen weniger fokussiert auf eingrenzbarer Gegenstandsbereiche der Umwelt und diese Entwicklungsphase ist von einem „universellen Interesse“ an der Umwelt bestimmt. Eine Kanalisierung der Interessen in dieser Phase ist die Ausnahme und dann eine Folge besonderer Begabung und damit verbundener Fähigkeiten oder spezieller Bedürfnisse eines Kindes. Universelle Interessen dienen zudem dazu, die Umwelt in der Breite zu erschließen und eine allgemeine Strukturierung zu realisieren. Diese ist wiederum Voraussetzung zur Entwicklung überdauernder individueller Interessen. Aufrechterhalten und stabilisiert wird ein Interesse durch weiterführende Fragestellungen, die sich im Kontext der Durchdringung des Gegenstandes auf immer höheren Niveaustufen ergeben. Die interessenbasierte Auseinandersetzung des Kindes mit bestimmten Gegenständen ist für Travers (1978, zitiert nach Prenzel, 1988, S. 92) nicht external durch die Umwelt, sondern maßgeblich selbstintentional angeregt und motiviert. Betont wird unter dieser Perspektive eine durch das Kind selbstorganisierte und selbstmotivierte Interessenentwicklung, die durch die Schule unterstützt und begleitet werden sollte. Schule habe in diesem Sinne Raum zu bieten und

anzuregen, sich mit der Umwelt interessenbasiert auseinanderzusetzen, anstatt diese Kind-Umwelt-Interaktionen restriktiv zu kanalisieren. Schule ist nach Auffassung Travers im Jahre 1978 (S. 125, zitiert nach Prenzel, 1988, S. 93) dazu nicht der Lage: „School is more likely to be a killer of interest than the developer.“ Die theoretische Konzeption der Interessenentwicklung von Travers (ebd.) widmet sich speziell der Erklärung universeller Interessen und behandelt nur unzureichend die Entwicklung längerfristiger individueller Interessen. Im Sinne moderner Theorien zur kindlichen (Lern-)Entwicklung, die speziell den Aspekt einer selbstorganisierten Kind-Umwelt-Interaktion betonen, erscheinen Travers Beschreibungen jedoch hoch aktuell.

Todt (1990; Todt & Schreiber, 1998) beschreibt innerhalb seiner theoretischen Konzeption die Interessenentwicklung von der Geburt bis hinein in das Erwachsenenalter (vgl. Abb. 3). Dazu greift er auf verschiedene Autoren zurück, die den Entwicklungsspannen zugeordnet sind und besonders relevante bzw. charakteristische Entwicklungsaspekte der jeweiligen Phase durch ihre Forschungsbeiträge theoretisch oder empirisch fundieren sollen.

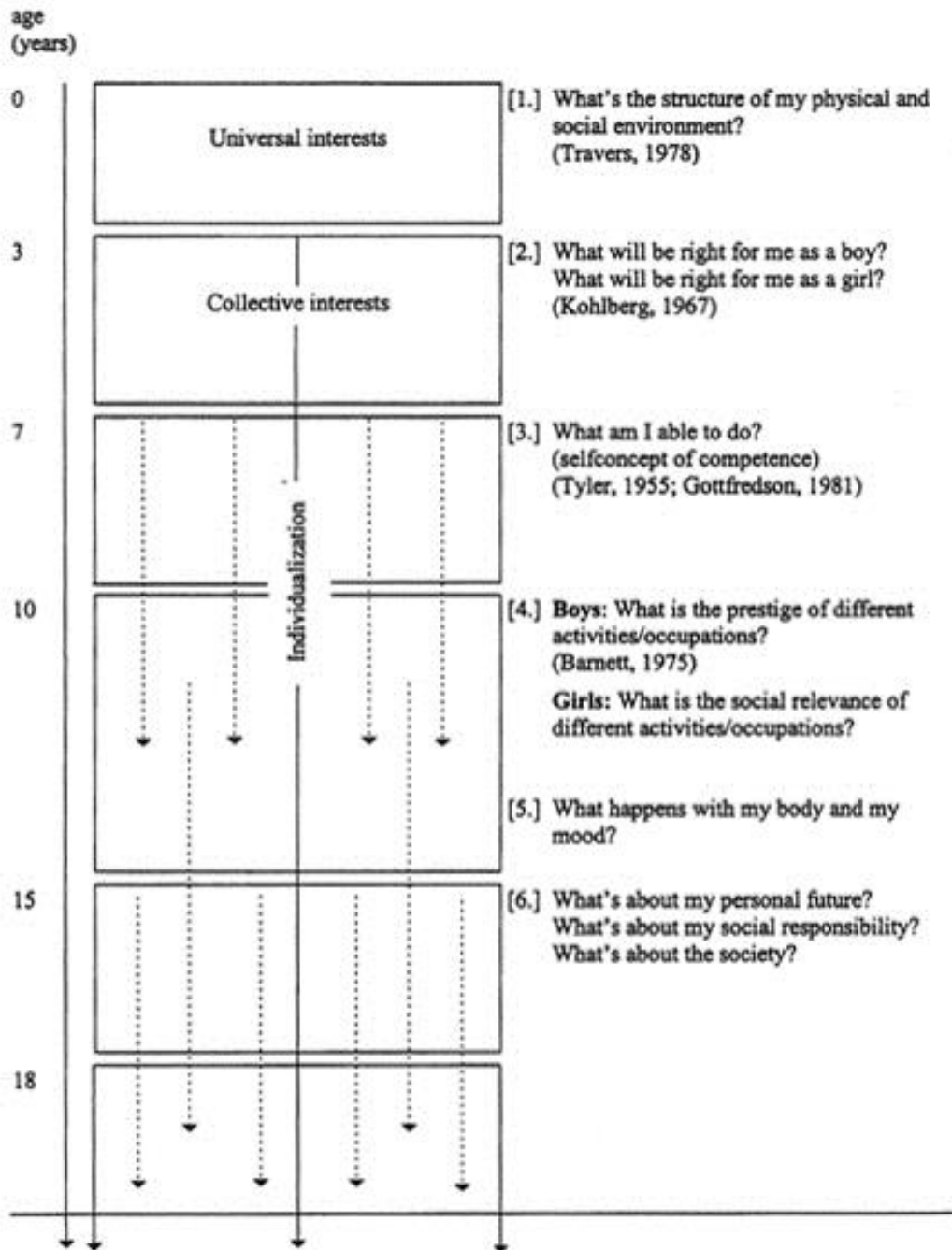


Abb. 3: Modell der Entwicklung von Interessen nach Todt (Todt & Schreiber, 1998, S. 29)

Die erste Entwicklungsphase (1.-2. Lebensjahr) interpretiert Todt (vgl. Todt & Schreiber, 1998, S. 30) unter Bezugnahme auf Travers (1978) als eine Phase universellen Interesses („Universal interests“). Bereits mit drei Jahren erfolgt eine geschlechtsspezifische Differenzierung der Interessen („Collective interests“) im Sinne kulturspezifischer Genderstereotypen (Kohlberg, 1967; Gottfredson, 1981). Diese Orientierung der Interessen an individuellen Konstruktionen der Geschlechtsidentität ist nicht auf diese Phase beschränkt, sondern ein kontinuierlicher Prozess über die gesamte Lebensspanne. In der Schule tritt die Bewertung individueller

Kompetenz stärker in den Fokus, das Selbstkonzept differenziert sich weiter aus und individuelle, dispositionale Interessen entstehen. Dabei bildet sich die Interessenstruktur auch unter dem Einfluss individueller Abneigungen gegenüber bestimmten Gegenständen heraus, die aufgrund negativer Vorerfahrungen z.B. Misserfolgserlebnisse in Gegenstandsauseinandersetzungen entstanden sind (vgl. Vogt & Upmeyer zu Belzen, 2001; Vogt, 2007). Mit ca. 10 Jahren werden Interessen von Jungen dann auch in Anbetracht des damit verbundenen gesellschaftlichen Prestiges bewertet. Für Mädchen ist diese Prestigefrage weniger bedeutsam und sie bewerten ihr Interesse speziell hinsichtlich sozialer Relevanz. In der Phase der Pubertät treten bisherige Interessen in den Hintergrund und ein Interesse, die innerpsychischen und physiologischen Veränderungen wahrzunehmen und zu verstehen, dominiert. Für Todt und Schreiber (1998, S. 30) ist die Interessenentwicklung bis zum Alter von etwa 15 Jahren durch Abspaltungen und häufige Wechsel des Interessengegenstandes bestimmt. Nach dem 15. Lebensjahr und im weiteren Lebensverlauf werden dann die bewusste Erweiterung individueller Interessen und die Exploration neuer sozial-gesellschaftlicher Lebensbereiche relevant. Wie auch von den Autoren selbst angemerkt, handelt es sich um ein sehr einfaches Modell, das jedoch bezogen auf die unterschiedlichen Entwicklungsphasen mit Partialmodellen übereinstimmt (Todt & Schreiber, 1998, S. 31). Darüber hinaus kann die stark genderspezifische Differenzierung kritisch hinterfragt werden. Auch wenn die Tendenz, im Kindesalter geschlechtsstereotype Interessen zu entwickeln, empirisch gestützt wird (u.a. Alexander, Johnson & Kelley, 2012), so ist die Reduktion einer gesamten Entwicklungsphase auf diesen Aspekt doch fraglich. Diese kritische Einschätzung gilt ebenso für die Phase der Pubertät und deren simplifizierende Konzeption (vgl. Prenzel, Lankes & Minsel, 2000).

Insgesamt kann für alle drei vorgestellten theoretischen Konzeptionen (Nagy, 1912; Travers, 1978; Todt, 1990) festgehalten werden, dass die Interessenentwicklung im Kindesalter nicht umfassend erschlossen wird. So erscheinen die Stufenkonzeptionen von Nagy (ebd.) und Todt (ebd.) zu reduktionistisch und undifferenziert und werden der Variabilität individueller Entwicklungsverläufe kaum gerecht. Travers (ebd.) widmet sich differenzierter speziell der Phase der Interessenentwicklung im Vorschulalter und frühen Schulalter und betont die Selbstorganisation dieser Entwicklung durch das Kind. Die Lücken in dieser Konzeption: Die Entwicklung individueller Interessen wird relativ allgemein beschrieben und nicht differenziert behandelt. Zudem wird auch in dieser Theorie für das frühe Kindesalter bzw. die vorschulische Entwicklungsphase nur in Ausnahmefällen, die durch besondere individuelle Begabung erklärt werden, von der Existenz individueller Interessen ausgegangen. Wie eine Vielzahl von Untersuchungen (vgl. Kapitel 3) belegen, muss jedoch bereits in der frühen Kindheit von der

Genese und Entwicklung individueller Interessen gesprochen werden (Prenzel, Lankes & Minsel, 2000). Kindliche Interessen sind somit schon in der frühen Kindheit wesentlich spezifischer und nicht ausschließlich universell auf die Umwelt gerichtet, wie von Travers (1978) unterstellt.

2.5.3 Interessenentwicklung als Person-Gegenstands-Konzeption

Der Ansatz von Fink (1991, 1992) beschreibt die Interessenentwicklung aus Sicht der Person-Gegenstands-Theorie. Diese Konzeption basiert auf einer differenzierten Analyse der Interessenentwicklungsverläufe einer Gruppe von zwölf Kindern, die im Kontext des Interessen-Genese-Projektes von Kasten & Krapp (1986; Kasten, 1991) über einen Zeitraum von fünf Jahren im Kindergarten und in der Schule längsschnittlich untersucht wurden. Es handelt sich daher, wie Fink (1992, S. 82) selbst einräumt, auch bei dieser Konzeption nicht um eine interferenzstatistisch abgesicherte Entwicklungstheorie kindlicher Interessen. Jedoch stellt sich allgemein die Frage, inwiefern eine quantitative Untersuchung eines derart komplexen Geschehens wie der kindlichen Interessenentwicklung überhaupt möglich ist, und ob die Erfassung dieses Konstrukts nicht zwangsläufig ein qualitativ und damit sehr ressourcenintensives Methodendesign erfordert (vgl. Prenzel, Lankes & Minsel, 2000, S. 11). Diese Problemstellung könnte auch ein wichtiger Grund dafür sein, dass bis heute keine quantitativ abgesicherte Theorie der kindlichen Interessenentwicklung vorgestellt werden konnte. Auf diesen Punkt wird in der abschließenden Diskussion noch näher eingegangen (vgl. Kapitel 7.2).

Kindliches Interesse wird im Ansatz von Fink (1991, 1992) auf Basis der Person-Gegenstands-Theorie (vgl. Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986; Prenzel, 1988; Krapp, 1999b, 2002a, 2010a) eingeordnet und als herausgehobene Beziehung eines Kindes zu einem nichtpersonalen Gegenstandsbereich seiner erfahrbaren Umwelt definiert. Diese Beziehung ist durch spezifische Merkmale gekennzeichnet und grenzt sich dadurch von anderen, nicht interessenbezogenen Gegenstandsbeziehungen ab (vgl. Kapitel 2.1.3). Bereits im Kindesalter weisen Interessen unterschiedliche Komplexitätsgrade auf (vgl. Fink, 1992, S. 54). Strukturiert werden die Interessen durch eine hierarchische Ordnung von präferierten Objekten und darauf bezogene Handlungsmöglichkeiten. Diese Struktur manifestiert sich in einer überdauernden dispositionalen Interessenorientierung des Kindes, die seine Auseinandersetzung mit der Umwelt lenkt und als kognitive Repräsentation gedeutet wird (vgl. Fink, 1991). Diese ist Ergebnis gespeicherter Erfahrungen aus bereits abgeschlossenen Person-Gegenstandsauseinandersetzungen und dadurch erworbener Wissensbestände und

Handlungskompetenzen. Selten richtet sich das Interesse auf einen eng begrenzten Gegenstandsbereich bzw. einzelne Objekte oder Handlungen. Interessen sind vielmehr als komplexes Bezugssystem zu verstehen, das sich jedoch aus grundlegenden Komponenten zusammensetzt. Dies sind konkrete materielle Objekte (Referenzobjekte), gegenstandsbezogene Tätigkeiten und Themen, die als Suchraster fungieren und die interessenbezogene Kind-Umwelt-Interaktion strukturieren und organisieren (vgl. Fink, 1992, S. 55). Die Operationalisierung einer interessenorientierten Person-Gegenstands-Beziehung erfolgt anhand folgender Merkmale:

Dauerhaftigkeit und Häufigkeit: Wie bereits im Kontext der Ausführungen zur Aktualgenese von Interessen dargestellt, wird erst dann ein individuelles Interesse angenommen, wenn eine dauerhafte und wiederholte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erfolgt. Individuelle Interessen sind somit persistent und aktualisieren sich zeitlich sowie situativ übergreifend (vgl. Prenzel, 1988).

Subjektive Wertschätzung: Das Interesse und damit verbundene Objekte, Handlungen oder Themen werden vom Kind positiv bewertet und hoch geschätzt. Nach Fink (1992, S. 56) zeigen sich diese subjektiven Einstellungen und Wertüberzeugungen im Kindesalter zunächst in abgeschwächter Form als Bevorzugung bestimmter Gegenstände der Umwelt.

Beliebtheit: Interessenhandlungen sind von positiven Gefühlen begleitet. Es handelt sich hierbei um ein Merkmal, das nicht zwangsläufig bei jeder Interessenhandlung auftreten muss, denn auch negative Gefühle z.B. Frustration aufgrund einer erfolglosen Interessenhandlung (z.B. Verlieren eines Spiels) können durch eine Interessenhandlung hervorgerufen werden. Über alle aktualisierten Person-Gegenstands-Bezüge hinweg überwiegt jedoch ein positives emotionales Erleben (Positive Bilanz).

Gegenstandskontinuität: Dieses Merkmal ist speziell unter Entwicklungsperspektive relevant und bezieht sich auf die relative Stabilität des Interesses über einen längeren Zeitraum. Charakterisiert ist die Gegenstandskontinuität dadurch, dass bestimmte strukturelle Komponenten (Objekte, Tätigkeiten, Themen) wiederkehrende Bestandteile der Interessenhandlungen sind. Ebenso können auch neue Komponenten in das vorhandene Interesse integriert werden, dieses erweitern und ausdifferenzieren, ohne die Gestalt des ursprünglichen individuellen Interesses grundlegend zu verändern (Strukturelle Umorganisation) (Fink, 1992, S. 57).

Auf Basis der Daten einer Längsschnittstudie (N=12) entwickelt Fink (1991, 1992) eine theoretische Konzeption der kindlichen Interessenentwicklung, die vornehmlich ontogenetisch orientiert ist, jedoch ebenso aktualgenetische Facetten enthält. Detailliert wird die Entstehung und Entwicklung im Sinne der kontinuierlichen Erweiterung bis hin zur grundlegenden Umstrukturierung kindlicher Interessen anhand der Fallbeispiele für das Vorschul- und frühe Schulalter nachgezeichnet und verallgemeinernd in typische Verlaufsmodelle übertragen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder der Untersuchung bereits im Vorschulalter eine Vielzahl unterschiedlich komplexer interessenorientierter Person-Gegenstands-Bezüge besitzen können. Unterschieden werden einfache und komplexe Person-Gegenstands-Bezüge. Ein einfacher Person-Gegenstands-Bezug (PG-Bezug) besteht aus einer einzigen hochpräferierten Komponente (z.B. Objekt = Puppe, Tätigkeit = Malen oder Thema = Tiere), die nicht oder nur relativ unsystematisch mit anderen strukturellen Komponenten verbunden ist und die primäre Struktur jeder interessenorientierten Person-Gegenstands-Relation darstellt (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Tätigkeits-/objektbezogener einfacher Person-Gegenstands-Bezug (Fink, 1992, S. 61).

Beispielhaft für einen einfachen PG-Bezug wird der Fall eines Kindes dargestellt, dessen Interesse sich auf die hochpräferierte Tätigkeit „Malen“ bezieht. In den Akt des Malens werden verschieden Materialien (O₁-O₄) einbezogen, die Mittel zum Zweck und für sich selbst weniger bedeutsam sind als die eigentliche Tätigkeit. Anders verhält es sich bei einem einfachen PG-Bezug, der auf ein Objekt z.B. eine Puppe gerichtet ist. Hier sind die Tätigkeiten, z.B. Puppe ankleiden oder Puppenrollenspiel, dem eigentlichen hochpräferierten Objekt untergeordnet.

Komplexe PG-Bezüge setzen sich aus mehreren einfachen PG-Bezügen zusammen, die als komplexe Struktur verbunden einer übergeordneten Ankerdimension zugeordnet sind.

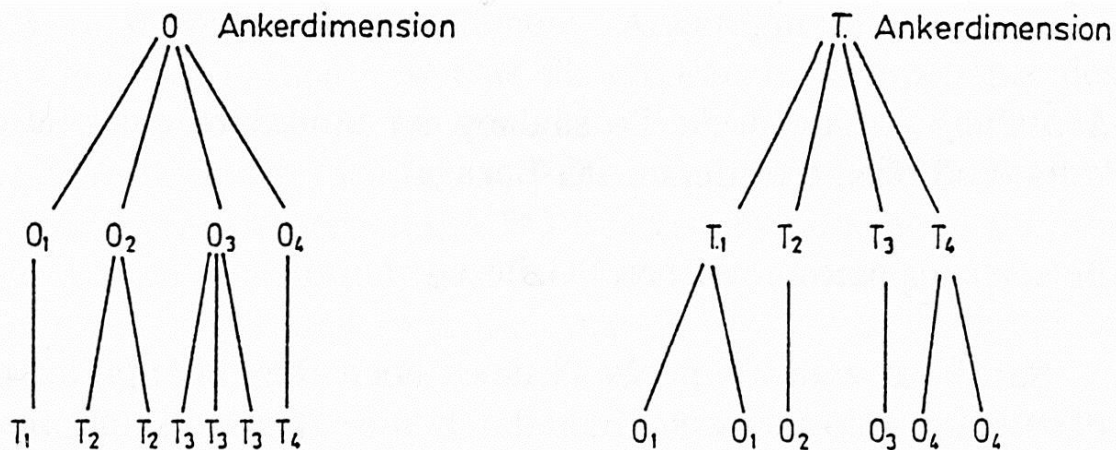


Abb. 5: Tätigkeits-/objektbezogener komplexer Person-Gegenstands-Bezug (Fink, 1992, S. 62).

Eine solche übergeordnete Ankerdimension kann objekt-, tätigkeits-, themen- oder situationszentriert gestaltet sein. Ankerdimensionen fungieren als übergeordnete, abstrakte Bezugspunkte, auf die alle einfachen PG-Bezüge ausgerichtet sind. Beispielhaft geht Fink (1992, S. 63) auf den Fall eines Jungen ein, der sich intensiv und im Rahmen einer Vielzahl von einfachen PG-Bezügen (z.B. Tiere beobachten, Haustier füttern) mit dem Thema „Tiere“ (Ankerdimension) auseinandersetzt.

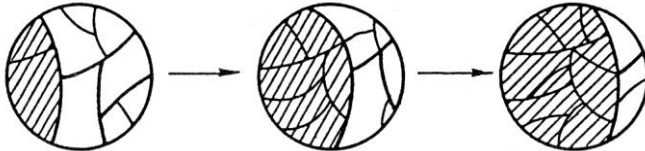
Die Interessenentwicklung ist bestimmt von den zwei elementaren Prinzipien der Ein- und Ausgliederung. Unter Eingliederung wird der Einbezug einfacher PG-Bezüge in bereits vorhandene komplexe PG-Bezüge oder zumindest der Zusammenschluss zweier einfacher Bezüge zur Bildung eines neuen komplexen PG-Bezuges verstanden. Ausgliederung bezieht sich speziell auf ein Entwicklungsgeschehen, in dem ein einfacher PG-Bezug aus einem komplexen Interesse herausgelöst wird und in ein anderes komplexes Interesse überführt wird. Potentiell können diese beiden Mechanismen zu folgenden Entwicklungsergebnissen führen (Fink, 1992, S. 65): Reorganisation bestehender komplexer PG-Bezüge, Aufbau neuer komplexer PG-Bezüge, strukturelle Verknüpfung einfacher/komplexer PG-Bezüge, Transformation einfacher in komplexe PG-Bezüge und umgekehrt.

Auf Basis dieser theoretischen Vorannahmen zur strukturellen Entwicklung von Interessen im zeitlichen Verlauf postuliert Fink (1991, 1992) drei hypothetische Verlaufsmodelle der kindlichen Interessenentwicklung:

(a) Wachstumsmodell



(b) Kanalisierungsmodell



(c) Überlappungsmodell

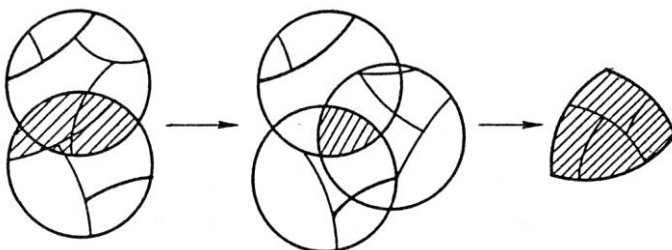


Abb. 6: Hypothetische Verlaufsmodele: (a) Wachstumsmodell, (b) Kanalisierungsmodell und (c) Überlappungsmodell (Fink, 1992, S. 76).

Wachstumsmodell: Dieses Modell beschreibt eine Interessenentwicklung, die durch stetige strukturelle Reorganisation eines komplexen PG-Bezuges gekennzeichnet ist. Diese führt zu einer kontinuierlichen Ausdifferenzierung des Interesses. Neue einfache PG-Bezüge werden in das bestehende System integriert, ohne dass die übergeordnete Ankerdimension in ihrer inhaltlichen Ausrichtung grundlegend verändert wird. Beispielsweise werden einem komplexen Interesse unter der Ankerdimension „Tiere“ immer neue Referenzobjekte, Tätigkeiten und Themen hinzugefügt und die Gegenstandsauseinandersetzung dadurch immer vielfältiger und differenzierter. Gegenstandsbezogenes Wissen und Handlungsrepertoire werden umfangreicher und die kognitive Repräsentation gewinnt an Komplexität.

Kanalierungsmodell: Unter diesem Modell wird ein Verlauf verstanden, der dadurch charakterisiert ist, dass die strukturelle Reorganisation des Interesses speziell auf die Ausdifferenzierung eines Teilbereiches eines komplexen Interesses gerichtet ist. Dabei tritt die Bedeutung der Ankerdimension immer weiter in den Hintergrund. Die progressive Entwicklung des Teilbereichs geschieht sozusagen auf Kosten anderer Teilbereiche. Immer neue einfache PG-Bezüge werden in diesen eingegliedert, während in anderen Teilbereichen eine Ausgliederung dominiert und diese an Komplexität verlieren. „Auf diese Weise wird die

Differenzierung auf einen interessenspezifischen Strukturausschnitt konzentriert und führt in der Folge zu einer zunehmenden Kanalisierung.“ (Fink, 1992, S. 77). Beispielsweise kann im Kontext eines komplexen PG-Bezuges, der sich auf „Puppen“ bezieht, der darunter subsummierte einfache PG-Bezug „Kochen“ immer stärker an Dominanz gewinnen und das komplexe Interesse an Puppen ablösen.

Überlappungsmodell: Bei diesem Verlaufsmodell entwickelt sich ein neues komplexes Interesse aufgrund der strukturellen Überlappung verschiedener eigenständiger komplexer Interessen. Der Umstand, dass sich verschiedene Interessen in einem bestimmten Teilbereich überschneiden, führt zu einer Fokussierung eben dieses Bereichs. Dadurch werden neue teilbereichsspezifische Strukturelemente entdeckt, entwickelt und dieser Bereich immer stärker ausdifferenziert. Im Entwicklungsverlauf kann dies dazu führen, dass sich dieser Bereich aus den einzelnen komplexen Interessen herauslöst, diese an Bedeutung verlieren und ein neues eigenständiges komplexes Interesse daraus entsteht. Um an das vorherige Beispiel anzuknüpfen, könnte ein einfacher PG-Bezug „Kochen“ als Überschneidungsbereich der komplexen Interessen „Puppen“ (Objektzentrierung), „Hausarbeit“ (Tätigkeitszentrierung) und „Sandkastenspiele“ (Tätigkeitszentrierung) im Verlauf der Entwicklung herausgelöst und in eine eigenständiges komplexes Interesse transformiert werden.

Fink (1992, S. 80) betont, dass sich innerhalb der Interessenentwicklung verschiedene Verlaufsformen abwechseln können. Die Entwicklung von Interessen kann somit singulär durch ein Modell, als auch durch ein Zusammenspiel und Ineinandergreifen unterschiedlicher Verlaufsmodelle bestimmt sein.

Auch wenn, wie bereits angemerkt, die theoretischen Aussagen dieses Ansatzes zur Interessenentwicklung von Kindern ebenfalls nicht generalisierbar sind, so stellt dieser doch den bisher differenziertesten und am deutlichsten theoretisch fundierten Zugang zur Erfassung der Entwicklung von Interessen dar. Zudem beziehen sich die Modelle gezielt auf das Entwicklungsgeschehen im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Aus diesen Gründen wurde der von Ansatz von Fink (1991,1992) in die vorliegende Untersuchung einbezogen und zur Analyse der Daten verwandt.

2.6 Fazit

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konstrukt „Interesse“ besitzt eine lange Tradition (u.a. Dewey, 1913; Herbart, 1806; Nagy, 1912). Nachdem die pädagogisch-psychologische Interessenforschung durch die Dominanz des Behaviorismus weitgehend zum Erliegen gekommen war, wurde das Konstrukt speziell durch die Münchner Arbeitsgruppe um Hans Schiefele wieder aufgegriffen und eine pädagogische Interessentheorie entwickelt (u.a. Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986). Die so entstandene Person-Gegenstands-Theorie des Interesses betont die Entstehung und Entwicklung von Interessen in der Auseinandersetzung der Person mit seiner gegenständlichen Umwelt. In den Folgejahren wurde diese Theorie weiterentwickelt und empirisch fundiert (u.a. Krapp, 1998, 2002a, 2004b, 2004c). Während die Forschung zu beruflichen Interessen verstärkt eine strukturorientierte Perspektive einnimmt, erfolgt die pädagogische Interessenforschung maßgeblich prozessorientiert. Konkrete entwicklungspsychologische Theorien zur kindlichen Interessenentwicklung im Vorschul- und Schulalter stellen bis heute leider eine Forschungslücke dar. Unter prozessorientierter Forschungsperspektive und einer gezielten theoretischen Bezugnahme auf die Person-Gegenstands-Theorie kann einzig auf die Arbeiten von Fink (1991, 1992) verwiesen werden, der eine differenzierte theoretische Konzeption der Interessenentwicklung für diese Entwicklungsphase vorstellt. Unter Interessenentwicklungsperspektive knüpft das hier vorgestellte Forschungsprojekt daher an diese Arbeit an und stellt somit auch einen Versuch dar, die theoretische Auseinandersetzung mit der Interessenentwicklung von Kindern unter Person-Gegenstands-Konzeption fortzuführen und zu erweitern.

3. Stand der Forschung

Ein Grund für diese Forschungslücke ist sicher auch die geringe Anzahl substantieller Untersuchungen zu diesem Phänomen (Neitzel, Alexander & Johnson, 2008). Nach Prenzel, Lankes und Minsel (2000, S. 11) richtet sich der Großteil der empirischen Interessenforschung auf Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 und Studierende (u.a. Bittner, 2003; Bonderup Dohn, 2011; Daniels, 2008; Dietze, 2007; Frenzel, Pekrun, Dicke & Goetz, 2012; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia & Tauer, 2008; Hirsch, 2005; Lechte, 2008; Müller, 2001; Wild, 2011), während der Forschungsgegenstand „Kindliche Interessenentwicklung im Vorschulalter“ wenig Beachtung findet. Aus Sicht der Autoren ist

dies erstaunlich, da frühe Studien sich gezielt diesem Phänomen widmeten (z.B. Claparede, 1911; Lunk, 1927; Nagy, 1912; Ostermann, 1912). Ein Grund für diese Vernachlässigung könnte nach Prenzel et al. (2000, S.11) sein, dass der Anspruch hinsichtlich der empirischen Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes gestiegen ist, und daher Forscherinnen und Forscher davor zurückschrecken, ein derart komplexes und methodisch anspruchsvolles Konstrukt zu untersuchen. Weiterführend werden nun zunächst Forschungsergebnisse zur kindlichen Interessenentwicklung vorgestellt. Anschließend wird dann auf Ergebnisse zum Zusammenhang von Interessen und schulischem Lernen eingegangen. Abschließend werden Ergebnisse strukturorientierter Forschung dargestellt, die sich auf präferierte Interessengegenstände im Kindesalter beziehen.

3.1 Forschungsergebnisse zur kindlichen Interessenentwicklung

Die bis heute umfangreichste Studie im deutschen Sprachraum zur Entstehung und Entwicklung von kindlichen Interessen im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule stammt von Kasten und Krapp (1986) und liegt bereits mehr als 25 Jahre zurück. Die theoretische Grundlage der Untersuchung bildete die Person-Gegenstands-Theorie und ein wichtiges Ziel war es, die theoretischen Annahmen dieser Theorie empirisch zu überprüfen und gleichzeitig Erkenntnisse zur Interessengenese zu erlangen, die eine weitere Ausdifferenzierung ermöglichen (vgl. Fink, 1991,1992). Im Rahmen dieser vielfach rezipierten Studie mit dem Titel „Interesse-Genese-Projekt“ wurden dazu quantitative Querschnittuntersuchungen (N=220) durchgeführt und zusätzlich eine Gruppe von 15 Kinder über einen Untersuchungszeitraum von fünf Jahren längsschnittlich anhand qualitativer Methoden untersucht (Fink, ebd.; Kasten, 1991). Der Untersuchungszeitraum umfasste eine Phase vor Eintritt in den Kindergarten, die gesamten drei Jahre im vorschulischen Bereich sowie das erste Grundschuljahr. Erstmals konnten in dieser Studie für Kinder im Kindergartenalter zeitlich überdauernde individuelle Interessen empirisch nachgewiesen werden, wobei der Grad der Ausdifferenzierung dieser Interessen nicht dem Niveau im Erwachsenenalter entsprach (Prenzel, Lankes & Minsel, 2000, S.16). Wenn auch nicht durchgängig für alle Kinder und Teilbereiche, konnte ein Entwicklungszuwachs der Interessenvielfalt über den Untersuchungszeitraum nachgewiesen werden (Fink, 1991, 1992). Ein besonderer Fokus der Untersuchung war auf Konvergenzen und Divergenzen der materiell-ökologischen und der sozial-institutionellen Bedingungsfaktoren von Elternhaus und Kindergarten gerichtet. Im Verlauf der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die Interessenentwicklung der Kinder durch die spezifischen Umweltbedingungen der einzelnen Systeme und speziell durch die Relationen dieser Systeme zueinander maßgeblich beeinflusst

wurde. Konvergenzen zwischen den Systemen wirkten sich entwicklungsförderlich aus, während Divergenzen die Interessenentwicklung der Kinder negativ beeinflussten. Der hohe Einfluss der familiären Bedingungen konnte bereits in Vorläuferstudien nachgewiesen werden (Einsiedler, Mühlhausen & Wiefel, 1982; Einsiedler & Mühlhausen, 1983).

Auch in den Studien von Vogt, Wieder und Schwaab (2000), Vogt und Wieder (1999) und Wieder (1999, 2010) wurden bei Kindern im Kindergarten und in der Grundschule überdauernde individuelle Interessen im Sinn der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (u.a. Krapp, 2002) nachgewiesen. Dabei zeigte sich auch, dass Kinder, die bereits im Kindergarten vielfältige Interessen entwickelt hatten, in der Folgeinstitution Schule leichter neue Interessen erschließen konnten. Auch der erhebliche Einfluss eines interessenförderlichen familiären Umfeldes auf die Interessengenese und -entwicklung konnte repliziert werden (Vogt & Wieder, 1999; Wieder, 1999, 2010). Neben dem Elternhaus wurde die Interessenentwicklung der Kinder auch durch Peers beeinflusst (Wieder, 1999, 2010). Dem Kindergarten und explizit den Erzieherinnen kam wiederum nur eine untergeordnete Bedeutung für die Interessenentwicklung der Kinder zu und konkrete Förderung individueller Interessen wurde in diesem Kontext nicht dokumentiert (Vogt & Wieder, 1999). Auch zeigte sich, dass die Einflüsse der Schule, respektive der Lehrkraft, auf die Interessen der Kinder nur sehr gering ausgeprägt waren (Vogt, Wieder & Schwaab, 2000; Wieder, 1999, 2010). Der geringe Einfluss der Lehrkraft wurde auch in der Studie von Furtner-Kallmünzer, Janke, Kellermann und Lipski (2002) festgestellt, die sich mit den Freizeitinteressen von Kindern (N=1700) im Alter von 10-13 Jahren befassten. Kinder mit vielfältigen Interessen in unterschiedlichen Bereichen zeigten auch in dieser Studie in der Schule mehr Lernfreude und Interesse am Lernstoff. Angeregt wurden die Interessen nach Auskunft der Kinder überwiegend durch Peers. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sprechen dafür, dass mit zunehmendem Alter der Einfluss des Elternhauses auf die Interessenentwicklung zugunsten der Peers abnimmt. Vergleichbar gestalten sich die Ergebnisse der Längsschnittstudie von Upmeier zu Belzen, Vogt, Wieder und Christen (2002) und stützen speziell die Beschreibung einer untergeordneten Rolle der Schule für die Interessenentwicklung von Kindern.

Differenziert werden können diese Ergebnisse durch internationale Studien zur Interessenentwicklung von Kindern. DeLoache, Simcock and Macari (2007) untersuchten die Entwicklung frühkindlicher Interessen an 177 Kindern im Alter zwischen 11 Monaten und sechs Jahren. In der Gruppe der fünf bis sechsjährigen Kindern zeigte ein Drittel intensive Interessen, die ihre alltäglichen Handlungen deutlich dominierten und in vielfältigen situativen

Kontexten aktualisiert wurden (vgl. Lösch, 1995). Bereits bei den jüngsten Kindern der Untersuchung konnten teilweise intensive Interessen für z.B. Fahrzeuge dokumentiert werden (vgl. DeLoache, Simcock & Macari, 2007, S. 1582). Die Ausprägung intensiver Interessen war in der Gesamtstichprobe deutlich genderbeeinflusst. Drei Viertel aller untersuchten Kinder mit intensiven Interessen waren Jungen. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen Johnson, Alexander, Spencer, Leibham und Neitzel (2004) für eine Gruppe von 211 vierjährigen Kindern. In dieser Untersuchung wurde das individuelle Interesse an spezifischen Domänen („conceptual“, „sociodramatic“, „creative arts“, „constructive“, „sports“, „games“, „literacy“, „skill“, „activity“, „TV/radio“, „play with others“) untersucht. Jungen zeigten dabei sechsmal häufiger „conceptual interests“ (thematische Interessen) als Mädchen. In dieser Untersuchung konnte zudem ein hoher Einfluss familiärer Unterstützungsbedingungen auf die kindliche Interessenentwicklung nachgewiesen werden. Kinder mit komplexen, thematischen Interessen kamen in dieser Untersuchung aus Familien, die gezielt die kindlichen Interessen z.B. mit Material anregten und diese bewusst förderten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Alexander, Johnson, Leibham & Kelley (2008) auch in einer Folgeuntersuchung an 215 vier- bis sechsjährigen Kindern. Die herausgehobene Bedeutung unterstützender familiärer Verhältnisse für die kindliche Interessenentwicklung weisen ebenfalls Swanson, Miller und Pickett (2007) im Rahmen einer Längsschnittstudie im Primarbereich nach.

Speziell die familiären Einflüsse auf vier bis fünf Jahre alte Kinder wurden von Leibham, Alexander, Johnson, Neitzel & Reis-Henrie (2005) fokussiert. Unterschieden werden konnte eine Gruppe von Kindern, die überdauernde individuelle Interessen besaßen, von einer Gruppe, die noch keine entsprechenden Gegenstandsbeziehungen ausgeprägt hatten. Die Elternhäuser der Kinder mit individuellen Interessen waren dadurch gekennzeichnet, dass eine gezielte Unterstützung der Interessen im Sinne eines akademischen Lernverständnisses unter der Betonung von Neugier beim Lernen und konkrete interessenbezogene Materialien angeboten wurden.

Den Einfluss von elterlichen Angeboten zum Themenbereich „Naturwissenschaft“ in der vorschulischen Phase auf die spätere interessenbasierte Auseinandersetzung mit entsprechenden Themen behandelt eine Längsschnittstudie von Alexander, Johnson und Kelley (2012). Dazu wurden die Eltern einer Gruppe von 192 Kindern ab dem vierten und bis zum siebten Lebensjahr einmal jährlich zu den naturwissenschaftlichen Handlungsangeboten und den individuellen Interessen ihrer Kinder befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass frühkindliches Interesse am Thema „Naturwissenschaft“ ein guter Prädiktor für die spätere Auseinandersetzung mit informellen naturwissenschaftlichen Handlungsangeboten ist.

Umgekehrt konnte aber kein Einfluss des elterlichen Angebots naturwissenschaftlicher Inhalte auf das naturwissenschaftliche Interesse der Kinder nachgewiesen werden. In dieser Studie zeigten sich zudem ein Zusammenhang zwischen den Merkmalen „Geschlecht“ und „Naturwissenschaftlicher Förderung im Elternhaus“. So erhielten Jungen unabhängig von ihrer Interessiertheit am Thema „Naturwissenschaft“ alle ein vergleichbares Level an Angeboten, während in der Gruppe der Mädchen nur besonders interessierte Kinder spezifisch naturwissenschaftlich gefördert wurden.

3.2 Forschungsergebnisse zu schulischem Lernen und Interessen

Im Gegensatz zur grundlagenorientierten Forschung zur Interessenentwicklung, stellt sich die empirische Datenlage zum Zusammenhang von Interessen und schulischem Lernen umfangreicher dar (vgl. Hidi & Harackiewicz, 2000). Der hohe Einfluss (fach-)spezifischer Interessen und daraus resultierender, inhaltsbezogener Vorerfahrungen auf den Lernerfolg konnte deshalb auch in Metaanalysen nachgewiesen werden (Hattie, 2009, 2012; Schiefele, Krapp & Winterler, 1992; Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993). Dabei zeigten sich übereinstimmend signifikante Differenzen der Einflüsse in Bezug auf das Unterrichtsfach, nicht jedoch auf die Klassenstufe. Weiterhin konnten signifikante Genderunterschiede nachgewiesen werden (vgl. Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993). Insgesamt verbindet die Studien das Ergebnis, dass interessierende Themen effizienter und nachhaltiger gelernt werden (Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993). Dabei beziehen sich diese positiven Effekte für das Lernergebnis weniger auf einen bloßen Wissenszuwachs im Sinne des Auswendiglernens, sondern vielmehr auf ein tieferes Verständnis des Lerninhalts aufgrund der Verwendung elaborierterer Lernstrategien (Schiefele, 1996). Daher wirken sich Interessen auf den Lernerfolg in offenen Lernformen, in denen die Schüler selbstorganisiert(er) ihre Lernwege planen und aktualisieren können, stärker aus, als in frontalen und instruktiven Lernsettings (vgl. Krapp, 2005, S. 5).

Wie Kölbl, Faber, Tiedemann und Billmann-Mahecha (2012) betonen, stellt sich die Forschungslage zum Grundschulalter trotzdem noch recht lückenhaft dar. Untersuchungen zu fachspezifischen Interessen beziehen sich vornehmlich auf den mathematischen und den naturwissenschaftlichen bzw. sachunterrichtlichen Bereich (u.a. Christen, 2004; Köller, Schnabel & Baumert, 2001; Upmeyer zu Belzen, Vogt, Wieder & Christen, 2002; Streller, 2009). Kölbl et al. (2012) untersuchten daher gezielt den Anstieg von Wissen und Interessen an Geschichte im Verlauf der zweiten, dritten und vierten Klassenstufe. Die Ergebnisse der fragebogenbasierten Untersuchung belegen einen Anstieg des geschichtsbezogenen Wissens

und Interesses über den Untersuchungsverlauf, der durch die Lesekompetenz beeinflusst wurde. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede wurden nachgewiesen. Geschichtsbezogenes Interesse und Wissen nahm in der Gruppe der Jungen stärker zu als in der Gruppe der Mädchen.

Hidi, Berndorff und Ainley (2002) kommen zu ähnlichen Ergebnissen in Bezug auf die lernförderliche Wirkung von Interessen und den Einfluss des Geschlechts. In dieser Untersuchung wurde eine Intervention zur Verbesserung der Fähigkeit zum argumentierenden Schreiben („Argument Writing“) durchgeführt. Es zeigte sich dabei, dass sich das individuelle Interesse an dieser Beschäftigung positiv auf den Fähigkeitszuwachs infolge der Teilnahme an der Intervention auswirkte. Zudem profitierten Jungen in höherem Maße von dem Angebot.

Auch in einer der wenigen Einzelfallstudien von Renninger, Ewen und Lasher (2002) werden die positiven Effekte individueller Interessen auf das Lernen beobachtet. Untersucht wurde das Vorgehen bei der Lösung spezifischer textbezogener und mathematischer Aufgaben von drei 11-jährigen Schülern, die sich in den Interessen und Fähigkeiten deutlich voneinander unterschieden. Individuelles Interesse unterstützte die erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Problemstellung. Das Vorwissen der Schüler wirkte sich förderlich aus und wurde gezielt zur Strukturierung („Scaffolding“) der Lernsituation verwandt. Zudem wurden Schwierigkeiten bei der Lösung der subjektiv bedeutsamen Aufgaben besser kompensiert, als in den Fällen ohne ein entsprechendes Interesse.

Eder und Bergmann (2004) untersuchten den Einfluss von Interessen auf die Lehrer-Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass Schüler mit ausgeprägten fachspezifischen Interessen das Verhalten des entsprechenden Fachlehrers unterstützender und förderlicher einschätzen, als Schüler, die kein Interesse für dieses Fach bekunden. Letztere beschrieben das Lehrerverhalten deutlich restriktiver und weniger unterstützend. Dieser Effekt wurde maßgeblich durch die Fachspezifität des Interesses hervorgerufen und nicht durch das allgemeine Interessenniveau. Zusätzlich wirkten sich unterschiedliche Interaktionsmuster auf die Schulleistung aus.

Betrachtet man die Lernfreude an einem Unterrichtsfach als Indikator für die Ausprägung eines fachspezifischen Interesses (vgl. Prenzel, Lankes & Minsel, 2000, S. 22), scheint dieses bereits in der Grundschule über die ersten vier Schuljahre hinweg zurückzugehen. Zu diesem Ergebnis kommen Weinert und Helmke (1997; Helmke, 1997) im Rahmen der Scholastik-Studie (Scholastik = „Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten,

Interessen und Kompetenzen“). In dieser sehr datenintensiven Längsschnittuntersuchung wurden 54 Klassen mit ca. 1200 Schülern bezüglich ihrer Lernfreude an den Fächern Mathematik und Deutsch untersucht. Die Abnahme der Lernfreude an diesen Fächern setzte sich auch nach Verlassen der Grundschule in der Sekundarstufe 1 und bis zum Austritt aus der Schule fort. Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben sehr große Aufmerksamkeit erfahren und werden häufig zitiert. Aufgrund des Alters der Untersuchung wäre jedoch eine erneute Überprüfung interessant.

3.3 Forschungsergebnisse zur Strukturorientierung

Strukturorientierte Interessenforschung fokussiert gezielt die Interessengegenstände und setzt sich mit der Frage auseinander, womit sich Kinder interessenbasiert in einem bestimmten Alter beschäftigen und worin sich diese Interessen strukturell unterscheiden. Während Forschungsergebnisse zu den Interessen von Kindern im Grundschulalter etwa ab der dritten Klasse relativ umfangreich vorhanden sind, muss für den frühkindlichen Bereich bis zur Einschulung auch unter dieser Forschungsperspektive ein Mangel an empirischen Daten attestiert werden (vgl. Tracey, 2001, S. 100). Ein Grund für diese ungleiche Verteilung der Forschungsaktivitäten dürfte auch in diesem Fall darin liegen, dass Forschung in der frühen Kindheit besondere Ansprüche an das methodische Design stellt. So können den Kindern in diesem Alter keine Fragebögen zu ihren Interessen vorgelegt werden. Kinderinterviews gestalten sich wiederum alternativ dazu interindividuell anspruchsvoll und unterschiedlich ergiebig (vgl. Andresen, 2012; Billmann-Mahecha, 1994a; Fuhs, 2000; Heinzl, 2002). Daher werden in Forschungsprojekte zu den frühkindlichen Interessen meist Eltern- und Erzieherinnenbefragungen durchgeführt, die individuelle Perspektive des Kindes im Sinne einer „verstehenden kinderpsychologischen Forschung“ bleibt dadurch jedoch leider ausgespart (vgl. Billmann-Mahecha, 1992, 1994b).

Eine der wenigen Studien zu frühkindlichen Interessen unter strukturorientierter und längsschnittlich-prospektiver Perspektive stammt von Neitzel, Alexander und Johnson (2008). In dieser wurde der Einfluss individueller Interessen von vierjährigen Kindern (N=109) in der vorschulischen Phase auf ihr späteres Verhalten im Klassenraum mit sechs bis sieben Jahren untersucht. Auf Basis der Ergebnisse konnte die Stichprobe hinsichtlich der strukturellen Gestaltung der individuellen Interessen in der Vorschule in vier Gruppen unterteilt werden. Eine Gruppe von Kindern zeigte „conceptual interests“ (n=27) und präferierte themenzentrierte Explorationen (z.B. Tiere, Astronomie) zur Erschließung relevanter Informationen und zur Ausdifferenzierung des Interesses. Kinder mit „procedural interests“

(n=30) wiederum beschäftigten sich überwiegend mit konstruktiven Tätigkeiten, mit Regelspielen oder im sportlichen Bereich. Die Gruppe der Kinder mit „creative interests“ (n=24) widmete sich intensiv musikalisch-künstlerischen Inhalten und Kinder mit „social interests“ (n=28) suchten gezielt interaktive und soziodramatische Beschäftigungsformen, wie z.B. Rollenspiele. Bezüglich des späteren Verhaltens in der Schule konnten keine Gruppenunterschiede hinsichtlich der Frequenz der verschiedenen Zielverhaltensweisen, z.B. Wortbeiträge und Nutzung von Lernangeboten als Indikatoren für die Unterrichtsbeteiligung, nachgewiesen werden. Sehr wohl zeigten sich aber Differenzen in Form unterschiedlicher Verhaltenspräferenzen in Abhängigkeit zur Interessenorientierung. So konnte bei prozessorientiert („creative interests“ & „procedural interests“) interessierten Kindern häufig beobachtet werden, dass Vermutungen in Diskussionen eingebracht und Aufgaben über „try and error“ zu lösen versucht wurden. Kinder mit „social interests“ lieferten in Diskussion wiederum signifikant häufiger verbindende und assoziative Beiträge. Auch suchte diese Gruppe am deutlichsten sozialnormative Informationen. Kinder der Gruppe „conceptual interests“ brachten in Unterrichtsdiskussionen gezielt faktenorientierte und detailreiche Informationen ein. Weiterhin verfolgten diese Kinder gezielt den Ausbau ihres Wissens in unterschiedlichen Domänen und nutzten dazu vielfältige Formen der Informationsbeschaffung z.B. Lernmaterial, Bücher, Medien. Nach Neitzel, Alexander und Johnson (2008) hatte diese Gruppe im Rahmen zurückliegender interessenbasierter Handlungen metakognitive Fähigkeiten und elaborierte Lernstrategien entwickelt, die sich positiv auf die schulische Situation auswirkten.

Deutlich umfangreicher gestalten sich die Forschungsergebnisse zu Interessen bzw. dem Freizeitverhalten von Kindern im Grundschulalter (u.a. Fölling-Albers & Hopf, 1995; Furtner-Kallmünzer, Janke, Kellermann & Lipski, 2002; Posner & Vandell, 1999). Pruisken (2005, S. 36) weist jedoch völlig zur Recht darauf hin, dass die überwiegende Mehrheit der Untersuchungen keine gezielte interessentheoretische Fundierung aufweisen. Die Studien erheben vornehmlich unter deskriptiver Perspektive und unter Anwendung relativ unstrukturierter Fragebögen eine Vielzahl von kindlichen Beschäftigungen und berechnen absolute prozentuale Häufigkeiten für die untersuchten Stichproben. Beispielhaft sei hier auf Dees (2008) Bezug genommen, der das Freizeitverhalten von 348 sieben- bis neunjährigen Kindern der Stadt Nürnberg untersucht hat. Die folgende Tabelle gibt die Ergebnisse dieser Erhebung wieder:

Tab. 1: Freizeitaktivitäten nach Geschlecht (Mehrfachangaben) in Prozent (Dees, 2008, S. 4).

Freizeitaktivitäten	gesamt (<i>n</i> = 348)	Mädchen (<i>n</i> = 162)	Jungen (<i>n</i> = 186)
Sport/Ballsport/Skaten	96,8	96,9	96,8
Fernsehen/Video	95,0	93,7	96,1
Kassetten/CD hören	90,1	90,7	89,6
Lesen/Vorlesen lassen	87,2	91,9	83,2
Basteln, Malen, Zeichnen*	87,2	94,4	80,8
Computerspiele/Playstation*	76,1	63,6	87,0
Bauklötze/Lego spielen*	66,2	52,8	77,7
nichts tun, faulenzten	59,1	55,3	62,4
mit Puppen spielen*	39,2	74,4	8,2
Instrument spielen*	36,5	45,0	29,1

* $p < .01$

In dieser, wie auch in anderen vergleichbaren Untersuchungen (u.a. Fölling-Albers & Hopf, 1995; Furtner-Kallmünzer, Janke, Kellermann & Lipski, 2002), ist eines der Hauptergebnisse ein Effekt des Geschlechts. Jungen beschäftigen sich demnach häufiger mit Konstruktions- oder Computerspielen, während Mädchen häufiger kreativen Tätigkeiten nachgehen oder mit Puppen spielen. Zudem wirkt sich die soziale Lage der Familie in Bezug auf Umfang und Gestalt des Freizeitangebots aus (vgl. Dees, 2008). Kritisch zu betrachten ist an vornehmlich strukturorientierten Untersuchungen jedoch, dass leider nicht über die deskriptive Dimension der Daten hinaus Wechselwirkungen der präferierten Handlungen mit entwicklungsrelevanten Variablen, z.B. in Bezug auf schulischen Erfolg infolge eines bestimmten Lernverhaltens, untersucht werden. Rückschlüsse auf sinnvolle Konsequenzen für die Förderung der kindlichen Entwicklung in Anbetracht der Ergebnisse, z.B. die Einbindung außerschulischer Interessen in unterrichtliche Settings (vgl. Kapitel 3.2), können daher nicht abgeleitet werden.

3.4 Fazit

Insgesamt stellt sich die Ergebnislage der Interessenforschung zur Phase der frühkindlichen Entwicklung im vorschulischen Bereich lückenhaft dar. Speziell die theoretische Fundierung der Interessenentwicklung erscheint ausbaufähig. Während in internationalen Studien gezielt auch Wechselwirkungen der unterschiedlichen Umweltbedingungen, z.B. in der Familie und den Bildungseinrichtungen, mit der Entwicklung von kindlichen Interessen untersucht und wichtige Erkenntnisse generiert wurden, liegt die letzte Untersuchung unter ökosystemischer

Perspektive im deutschsprachigen Raum von Kasten und Krapp (1986) bereits mehr als 20 Jahre zurück. Aufgrund dieser Situation existieren insgesamt nur wenige empirisch fundierte Erkenntnisse zu Interessenentwicklungsprozessen in der für die weitere Bildungsentwicklung hoch bedeutsamen Phase der Transition vom Kindergarten in die Schule (vgl. Fabian & Dunlop, 2002; Griebel & Niesel, 2004; Kratzmann & Schneider, 2009). Bisher, und das auch international, völlig unberücksichtigt ist die Erforschung von Interessenentwicklungsverläufen von Kindern aus sozial benachteiligten Verhältnissen. In Anbetracht der umfangreichen Ergebnisse zu positiven Effekten individueller Interessen auf den Lernerfolg im Setting „Schule“ ist dies besonders bedauerlich. Aus diesen Gründen widmet sich die hier vorgestellte Untersuchung der Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule.

4. Fragestellung der Untersuchung

Nachdem bereits in der Einleitung ein kurzer Überblick über die Fragestellungen der Untersuchung geliefert wurde, soll an dieser Stelle differenzierter darauf eingegangen werden. Angedeutet werden soll darüber hinaus, wie die Datenerhebung und Auswertung in Bezug auf jede Fragestellung operationalisiert wurde. Zudem wird eine Subfragestellung erläutert, zu deren Bearbeitung die Theorie der motivationalen Selbstbestimmung von Deci und Ryan (2000) verwandt wurde. Diese Theorie wird an entsprechender Stelle im Rahmen eines Exkurses vorgestellt und deren Operationalisierung beschrieben.

Insgesamt gliedern sich die Fragestellungen des Projektes in zwei Perspektiven auf. Unter interessentheoretischer Perspektive subsumieren sich Fragen (a, b) zu den Interesseninhalten und zu den Interessenentwicklungsverläufen der untersuchten Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien. Unter ökosystemischer Perspektive wiederum werden Fragestellungen (c, c₁, c₂) verfolgt, die sich auf Relationen der Wahrnehmung und Förderung der Interessen in den untersuchten Mikrosystemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ und deren wechselseitige Anschlussfähigkeit beziehen (vgl. Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Ist das Ziel der ersten Perspektive maßgeblich die Deskription, werden unter der zweiten Perspektive verstärkt Einflüsse der Systeme auf die Interessenentwicklung exploriert und hemmende, sowie förderliche Bedingungen analysiert. Bestimmt wird die Studie grundsätzlich durch ein qualitativ-fallanalytisches Vorgehen, mit dem Ziel

fallübergreifende Muster und Relationen im Sinne einer Typenbildung abzuleiten, die in zukünftigen Forschungsprojekten dann auch hypothesenprüfend untersucht werden können.

a) Welche individuellen Interessen besitzen die untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Transition vom Kindergarten in die Schule?

Diese Fragestellung richtete sich auf die Erfassung individueller Interessen der Kinder in den unterschiedlichen Mikrosystemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ über den Untersuchungsverlauf, der sich in drei Erhebungsphasen gliederte. Anhand leitfadengestützter Interviews mit den Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräften, sowie im Rahmen von Kinderinterviews, wurden umfangreiche Beschreibungen der kindlichen Interessen und damit verbundener Interessenhandlungen erhoben. Die Analyse individueller Interessen unter strukturorientierter Perspektive erfolgte auf Basis der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (u.a. Krapp, 1998, 2002a). Fokussiert wurden unter dieser Fragestellung die inhaltlichen Orientierungen der kindlichen Interessen und deren Anschlussfähigkeit an die Mikrosysteme „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“.

(b) Welche Interessenentwicklungsverläufe charakterisieren die untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Transition vom Kindergarten in die Schule?

Der Fokus dieser Fragestellung des Projekts richtete sich auf die Analyse der Entwicklung kindlicher Interessen in Anbetracht familiärer soziokultureller Benachteiligung in der Phase der Transition vom Kindergarten zur Schule. Untersucht wurden Veränderungen der Konstruktionen zu den kindlichen Interessen über die drei Erhebungsphasen in den untersuchten Systemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“. Die Analyse der Daten orientierte sich dazu an den hypothetischen Interessenentwicklungsmodellen von Fink (1991, 1992). Die dokumentierten Interessenentwicklungsverläufe der untersuchten Kinder wurden dazu mit den unterschiedlichen Verlaufsmodellen von Fink (ebd.) verglichen. Im Vordergrund standen dabei detaillierte, fallspezifische Darstellungen individueller Interessenentwicklungsverläufe unter ontogenetischer Perspektive. Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung bildeten weiterführend die Datengrundlage für die Analyse interessenförderlicher, sowie die Interessenentwicklung hemmender mikrosystemischer Einflüsse unter ökosystemischer Entwicklungsperspektive (c, c₁, c₂).

(c) Wie werden die Interessen der untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien in den Systemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ wahrgenommen und gefördert?

Richtete sich der Fokus der Fragestellungen a und b verstärkt auf die Deskription unterschiedlicher Interessenorientierungen und differenter Interessenentwicklungsverläufe, zielte diese Fragestellung auf die Analyse der Anschlussfähigkeit der untersuchten Systeme „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ an die Interessen der Kinder, sowie deren wechselseitige Anschlussfähigkeit im Sinne einer kooperativen Gestaltung der Förderung der Interessenentwicklung, ab. Der Auswertungsprozess bezog sich darüber hinaus speziell auf Einflüsse soziokultureller Benachteiligung der Familien auf die Interessenentwicklung der Kinder. Dazu wurden die Konstruktionen zu den kindlichen Interessen in den Systemen und über die drei Erhebungsphasen vergleichend analysiert. Einerseits im Hinblick auf die Qualität der Konstruktionen im Sinne mehr oder weniger detaillierter Beschreibungen der Interessen infolge different ausgeprägter Fokussierung der Wahrnehmung der kindlichen Interessen. Andererseits wurde untersucht, wie die Interessenentwicklung in den Systemen unterstützt und gefördert wurde. Diese Fragestellung widmete sich somit der Zielperspektive des Projekts, entwicklungsförderliche, sowie entwicklungshemmende systemische Bedingungen zu dokumentieren, um auf dieser Grundlage Hinweise zur Förderung der Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule ableiten zu können. Aufgrund der Komplexität dieser Fragestellung wurde sie durch folgende Subfragestellung weiter differenziert.

(c₁) Wie wirkt sich die Transition vom Kindergarten in die Schule auf die Interessenentwicklung der untersuchten Kinder aus?

Unter dieser Subfragestellung erfolgte ein Vergleich der Systeme „Kindergarten“ und „Schule“ unter der Perspektive der Transition. Untersucht wurde die institutionsspezifische Wahrnehmungs- und Handlungspraxis in Bezug auf die Interessen der Kinder des Samples. Analysiert wurde, inwiefern die Systeme die Interessen bewusst wahrnehmen, den Kindern Raum zur Aktualisierung ihrer Interessen einräumen und diese als Ansatzpunkt zur pädagogischen Förderung interpretieren. Zudem fokussierte die Datenauswertung die Relation der Systeme im Sinne einer anschlussfähigen Gestaltung der Transition, die es den Kindern erlaubt, ihre im Elementarbereich entwickelten Interessen auch in der Schule einbringen und weiterentwickeln zu können. Untersucht wurde in diesem Kontext ebenfalls,

ob interessenspezifische Informationen zu den Kindern zwischen den Systemen transferiert und in die strukturelle Gestaltung des Übergangs einbezogen werden.

(c₂) Wie gestaltet sich die Unterstützung der Interessenentwicklung in den Mikrosystemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive?

Richteten sich die Analysen zu den Fragestellungen c und c₁ auf Konstruktionen zur Wahrnehmung und Förderung der Interessen, wurden unter dieser Subfragestellung die interessenbezogenen Unterstützungsbedingungen in „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ vertieft unter einer motivationspsychologischen Perspektive untersucht. Dies erfolgte auf Basis der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1991, 1993, 2000), die an dieser Stelle im Rahmen eines Exkurses näher dargestellt und in ihrer Anwendung begründet wird. Im Anschluss daran wird zur Beschreibung der Subfragestellungen zurückgekehrt und diese beendet.

Exkurs

Motivationale Theorie der Selbstbestimmung

Wie bereits eingehend dargestellt, bildet die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (u.a. Krapp, 2005) die Bezugstheorie zur Analyse der individuellen Interessen der untersuchten Kinder. Aufgrund der kognitionspsychologischen Ausrichtung ist diese Theorie deutlich individuumzentriert gestaltet. Merkmalsbezogene Aussagen über spezifische Umweltbedingungen, die sich förderlich auf die Entstehung und Entwicklung von Interessen auswirken, werden in dieser Theorie nur sehr bedingt z.B. im Kontext der Aktualgenese von Interessen vorgenommen (vgl. Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002a). Postuliert wird allgemein, dass individuelle Interessen selbstintentional und somit tendenziell intrinsisch motiviert sind. Zudem wird auf die Überschneidung dieser Theorie mit motivationspsychologischen Konzeptionen hingewiesen und in diesem Kontext als Abgrenzungskriterium der konkrete Gegenstandsbezug der Interessentheorie genannt (vgl. Krapp & Ryan, 2002, S. 65ff). Diese definitorische Abgrenzung der Person-Gegenstands-Theorie ist auch insofern nachvollziehbar, als dass diese gezielt infolge der Kritik, lernmotivationale Theorien (u.a. Bandura, 1986, 2002) seien zu gegenstandsunspezifisch, entwickelt wurde (vgl. Schiefele, 1974; Krapp & Ryan, 2002). Gleichwohl spielt die Gestaltung der Umwelt, in der ein Interesse aktualisiert wird, natürlich eine wichtige Rolle. Speziell unter der ökosystemischen Perspektive der hier vorgestellten Untersuchung, erschien es daher

angebracht, die theoretische Konzeption zu erweitern und durch eine motivationspsychologische Theorie zu ergänzen, die Aussagen über situative Kontextfaktoren erlaubt, die sich motivierend auf die Aktualisierung und Entwicklung von Interessen auswirken. Der Bedeutung des sozialen und kulturellen Kontextes für die Entstehung und Entwicklung von Interessen wird daher durch den zweiten Theoriestrang der hier vorgestellten Untersuchung betont – der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1993, 2000). Anhand dieser Theorie kann die Beziehung zwischen Person und Umwelt in Bezug auf Interessenhandlungen unter motivationspsychologischer Perspektive beschrieben und forschungsmethodisch operationalisiert werden. Dadurch werden äußere Unterstützungsbedingungen des sozialen Umfeldes berücksichtigt, die in der Interessentheorie vernachlässigt werden. Die Selbstbestimmungstheorie (ebd.) geht davon aus, dass die Erfüllung grundlegender psychologischer Bedürfnisse des Individuums durch die soziale Umwelt eine Voraussetzung für die optimale Funktionsweise des psychischen Systems eines Menschen ist (Deci & Ryan, 1985; Nuttin, 1984; Ryan, 1995). Diese optimale Funktionsweise des psychischen Systems kann wiederum als Voraussetzung für die Entwicklung komplexer und vielfältiger individueller Interessen interpretiert werden (Deci, 1998; Krapp, 1999a, 1999b, 2002b). Die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse („Basic Needs“) gliedern sich in drei inhaltliche Dimensionen:

(1) Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit: Explorative Suchbewegungen zur Erweiterung und Vervielfältigung von Interessen bedürfen einer sicheren sozialen Basis, eines Gefühls sozialer Geborgenheit. Kinder benötigen diesen „sozialen Rückhalt“ um sich neuen, anspruchsvollen oder sogar aversiven Aufgaben stellen zu können. Verbunden ist damit jedoch auch das Bestreben, sich mit anderen Individuen zu identifizieren, von diesen akzeptiert und anerkannt zu werden. Dieses Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit besitzt für die kindliche Phase besondere Bedeutung und knüpft an Sichtweisen der Bindungstheorie (u. a. Bowlby, Ainsworth & Seeman 2005, Bowlby & Hillig, 2008) an.

(2) Bedürfnis nach Kompetenzerleben: Die Person ist bestrebt, sich handlungsfähig zu erleben und Anforderungen standhalten zu können. Neue Aufgaben oder Problemstellungen müssen durch eigene Anstrengung gelöst werden können. Das Erleben von Kompetenz im Sinne von Deci und Ryan (1993) steht damit in einer engen Verbindung zum Selbstwirksamkeitskonzept von Bandura (1977, 1986, 2003).

(3) Bedürfnis nach Autonomie: Die Person möchte sich eigenständig und selbstbestimmt in der Wahl ihrer Handlungen und ebenso in der Erfüllung der damit verbundenen Aufgaben erleben. Denn die Bewältigung einer Aufgabe wird nur dann als Bestätigung eigenen Könnens verbucht, wenn sie weitgehend selbstständig gelöst wurde (Lewalter, Krapp, Schreyer & Wild, 1998). Speziell auf das Kindesalter bezogen, ist damit jedoch nicht die totale kindliche Autonomie gemeint (Krapp, 1998), sondern eine an den Kompetenzen des Kindes ausgerichtete Begleitung und Unterstützung bei der Realisierung von Interessenhandlungen.

Alle drei Basic Needs bilden gemeinsam ein ganzheitliches System, das die motivationale Beziehung der Person zur Umwelt erklärt und auf dessen Grundlage Unterstützungsbedingungen in den untersuchten Systemen zur Realisierung und Entwicklung von Person-Gegenstands-Beziehungen evaluiert werden können. Einflüsse unterschiedlicher Konfigurationen der Systeme auf die Interessenentwicklung der Kinder werden dadurch im Rahmen der vorgestellten Untersuchung theoretisch strukturiert analysiert und nicht nur allgemein beschrieben.

Weiterführend wird auch im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993, 2000) davon ausgegangen, dass die Qualität der Motivation durch die Befriedigung der Basic Needs durch die soziale Umwelt moderiert wird. Deci und Ryan (2000) unterscheiden fünf unterschiedliche Stufe der Motivation anhand eines Kontinuums (extrinsisch – intrinsisch) zwischen vollständig fremdbestimmter und vollständig autonomer Handlungsregulation. Während die motivationale Qualität der vier Stufen der extrinsischen Motivation (externale, introjezierte, identifizierte und integrierte Regulation) in abnehmendem Ausmaß von mit den Handlungen verbundenen Konsequenzen für die Person (z.B. Belohnung, Vermeidung von Strafe, Erreichen eines Zielzustandes) abhängig ist, bedürfen Handlungen auf der fünften Stufe, der intrinsischen Motivation, keinerlei äußerer Anreize und Konsequenzen und sind somit selbstintentional. Deziert sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass diese Differenzierung motivationaler Zustände in der hier vorgestellten Untersuchung aufgrund der schwierigen Operationalisierung nicht untersucht wurde, und sie hier lediglich im Sinne der vollständigen theoretischen Darstellung ausgeführt wird.

Maßgeblich in die Untersuchung eingegangen ist das Konzept der Basic Needs zur theoretisch fundierten Operationalisierung der Unterstützungsbedingungen und dies unter der Hypothese, dass die Entstehung eines individuellen Interesses, das selbstintentional aktualisiert und entwickelt wird, eines sozialen Kontextes bedarf, der eine adäquate Befriedigung der Basic Needs gewährleistet (vgl. Deci & Ryan, 1993, 2000; Ryan, 1995; Krapp

& Ryan, 2002). Natürlich kann diese Hypothese auf Basis der einzelfallanalytischen Konzeption der vorgestellten Studie nicht valide beantwortet werden, der Einbezug der Selbstbestimmungstheorie erfolgt daher unter explorativer Perspektive und ebenfalls mit dem Ziel, nähere Erkenntnisse zum Zusammenhang der kindlichen Interessenentwicklung mit der Befriedigung der Basic Needs durch das soziale Umfeld zu generieren. Dies erscheint vor allem daher sinnvoll, da innerhalb der fachwissenschaftlichen Diskussion schon mehrfach dieser Zusammenhang diskutiert, jedoch bisher in keiner Untersuchung gezielt erforscht wurde (vgl. Deci, 1998; Krapp, 2002b; Krapp & Ryan, 2002).

Forschungsergebnisse zu den Basic Needs

Insgesamt konnten Untersuchungen zur Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) übereinstimmend belegen, dass die Befriedigung der Basic Needs sich förderlich auf die Entwicklung von intrinsischer Motivation und damit verbundenen selbstorganisierten Aneignungsprozessen von Umweltinhalten auswirken (vgl. Deci & Ryan, 1993). Hierbei scheint speziell die Autonomieunterstützung von Bedeutung zu sein. Unter stärker kontrollierenden Umweltbedingungen zeigten sich negative Effekte auf diese Dimension. Selbstorganisierte Aneignungsprozesse, die für die individuelle Interessenentwicklung elementar sind, konnten weniger häufig verzeichnet werden (Grolnick, Deci & Ryan, 1997; Black & Deci, 2000; Chirkov & Ryan, 2001; Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005). Speziell im schulischen Kontext konnte nachgewiesen werden, dass Lehrerverhaltensweisen im Sinne der Befriedigung der Basic Needs zu einer erhöhten intrinsischen Lernbereitschaft führten und von den Lernenden überhäufig intrinsische Motive für die Lernhandlungen mitgeteilt wurden. Unter überwiegend kontrollierenden Lernbedingungen sank die intrinsische Motivation deutlich ab und selbstbestimmte Handlungsregulationen wurden seltener verzeichnet (Wild, Hofer & Pekrun, 2001). Die Ergebnisse von Grolnick, Ryan und Deci (1991) legen nahe, dass diese Befunde auch auf häusliche Umweltbedingungen übertragen werden können und Kinder aus Familien mit überkontrollierendem Erziehungsverhalten weniger häufig intrinsisch motivierte Handlungen initiieren. Leider muss auch im Kontext der Forschung zur Selbstbestimmungstheorie ein Mangel an Untersuchungen zur vorschulischen Entwicklungsphase attestiert werden. Zudem sind keine Untersuchungen bekannt, die diese Theorie auf die Situation von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Verhältnissen anwenden.

Fortsetzung der Darstellung der Fragestellung c₂

Im Rahmen der Subfragestellung c₂ richtete sich der Fokus unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive auf die Erfüllung der Basic Needs in den untersuchten Systemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“. Dazu wurde das Datenmaterial kategorial auf Konstruktionen zu den Dimensionen „Soziale Eingebundenheit“, „Kompetenzerleben“ und „Autonomie“ untersucht. Ziel war es, zu analysieren, inwiefern die untersuchten Systeme „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ auf diese Dimensionen eingehen und deren Berücksichtigung beschreiben. Evaluieren sollten dadurch die systemischen Unterstützungsbedingungen auf Basis einer konkreten theoretischen Konzeption. Fallvergleichend wurden dazu die unterschiedlichen Interessenentwicklungsverläufe der Kinder vor dem Hintergrund individueller, an den Basic Needs orientierter Unterstützungsbedingungen analysiert. Neben einer allgemeinen Beschreibung der Wahrnehmung und Förderung (z.B. Darstellung konkreter Angebote) der Interessen, war das Ziel der Subfragestellung c₂ die vertiefte Analyse von Einflüssen der sozialen Kontexte, die sich unterstützend auf die selbstmotivierte und selbstorganisierte Interessenentwicklung der Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien auswirken. Diese Fragestellung und die zur Analyse gewählte theoretische Konzeption ist, wie bereits erwähnt, ein Novum, da auch nach eingehender Recherche keine Untersuchung eruiert werden konnte, die sich bisher mit der kindlichen Interessenentwicklung unter dieser Perspektive auseinandergesetzt hat.

5. Darstellung der Relation der eingereichten Beiträge

Im Folgenden wird auf die einzelnen Beiträge der vorliegenden kumulativen Dissertation eingegangen und deren inhaltliche Relation beschrieben. Deutlich werden soll, welche der vorgestellten Fragestellungen der Untersuchung die einzelnen Beiträge fokussieren und wie sie unter dieser Perspektive kontextualisiert werden können. Zudem wird am Ende jeder Beitragsdarstellung auf das Begutachtungsverfahren eingegangen, das vor der Veröffentlichung durchlaufen wurde.

(1) Lichtblau, M. & Werning, R. (2012). Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik Band 5, Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung - Begegnung mit Dingen und Phänomenen* (S. 211-244). Freiburg: FEL.

Der Beitrag bietet zunächst eine ausführliche Darstellung des Projektdesigns. Intensiv widmet sich der Beitrag dann den Fragestellungen a und b und geht speziell auf Ergebnisse zu den Interesseninhalten und den Interessenentwicklungsverläufen der untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien ein. Abschließend wird ein Überblick über die Ergebnisse zur Fragestellung c geliefert.

Begutachtungsverfahren: Es handelte sich um ein mehrstufiges Begutachtungsverfahren. Auf der ersten Stufe konnten Beiträge in Form einer Skizze eingereicht werden. Nach Auswahl der Skizze durch das Herausgeberteam erfolgte die Aufforderung zur Erstellung eines Vollbeitrags. Zudem wurden bereits erste kritische Anmerkungen rückgemeldet. Nach Abgabe des Vollbeitrags durchlief dieser einerseits ein peerbezogenes „blind review“ und wurde zudem von zwei Herausgebern (Prof. Dr. K. Fröhlich-Gildhoff (Mentor des Beitrags) & Prof. Dr. I. Nentwig-Gesemann) begutachtet. Nach Überarbeitung in Anbetracht der Rückmeldung erfolgte eine erneute Begutachtung durch das Herausgeberteam und nach erneuter Überarbeitung und anschließendem Lektorat dann die Veröffentlichung.

(2) Lichtblau, M. (2013). Inklusive Förderung auf Basis kindlicher Interessen - Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zur Interessenentwicklung soziokulturell benachteiligter Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung - Themenschwerpunkt Inklusion*, 6 (1), 72-87.

Nach Ausführungen zum Projektdesign und einer kurzen Ergebnisdarstellung zu den Interessen und Interessenentwicklungen widmet sich der Beitrag vertieft den Fragestellungen c und c₁ und stellt Ergebnisse zur Wahrnehmung und Förderung der Interessen in den Systemen „Kindergarten“ und „Schule“ sowie Ergebnisse zur Interessenentwicklung im Kontext der Transition dar. Kontextualisiert und gerahmt wird dieser Beitrag durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion. Diskutiert wird unter dieser Perspektive die Bedeutung individueller Interessen als Ansatzpunkt einer inklusiven Förderung.

Begutachtungsverfahren: Der Beitrag durchlief vor Annahme und letztendlicher Veröffentlichung ein „double-blind review“. Dazu wurden von dem Herausgeberteam der Zeitschrift für Grundschulforschung zwei FachexpertenInnen bestellt.

(3) Lichtblau, M., Thoms, S. & Werning, R. (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 200-220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dieser Beitrag widmet sich ebenfalls den Fragestellungen c und c₁ und damit den Systemen „Kindergarten“ und „Schule“. Darüber hinaus wird speziell auf Ergebnisse zur kooperativen Gestaltung der Transition im Sinne einer anschlussfähigen institutionellen Förderung der kindlichen Interessenentwicklung eingegangen. Dargestellt wird in diesem Kontext auch, wie der Informationstransfer zwischen den Systemen „Kindergarten“ und „Schule“ inhaltlich gestaltet wurde und in welchem Umfang interessenbezogene Informationen transferiert wurden.

Begutachtungsverfahren: Dieser Beitrag durchlief ein Review, das von dem Herausgaberteam durchgeführt wurde. Nach Rückmeldung der Ergebnisse der Begutachtung erfolgte die Überarbeitung des Beitrags und nach dem sich anschließenden Lektorat die Veröffentlichung.

(4) Lichtblau, M. (zur Publikation angenommen). Interessenentwicklung unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte der Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse zur Fragestellung c₂ dar und widmet sich somit der Unterstützung der Interessenentwicklung unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive. Referiert werden die Ergebnisse zur Analyse der Basic Needs Dimensionen „Soziale Eingebundenheit“, „Kompetenzerleben“ und „Autonomie“ in den Systemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“. Neben einem Vergleich der Systeme „Kindergarten“ und „Schule“ erfolgt für das System „Familie“ eine gezielte Auseinandersetzung mit Einflüssen soziokultureller Benachteiligung, die sich im Rahmen von Fallvergleichen andeuteten.

Begutachtungsverfahren: Dieser Beitrag durchlief ein Review durch das Herausgaberteam und wurde von Herrn Prof. Dr. T. Klauß begutachtet. Der Beitrag wird zurzeit vom Herausgaberteam lektoriert. Der Vorabveröffentlichung des Beitrages im Rahmen der hier vorgelegten kumulativen Dissertation wurde vom Herausgaberteam zugestimmt. Ein entsprechendes Schreiben liegt vor und kann bei Bedarf eingesehen werden.

6. Beiträge zur Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule

- 6.1 Lichtblau, M. & Werning, R. (2012). Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik Band 5, Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung - Begegnung mit Dingen und Phänomenen* (S. 211-244). Freiburg: FEL.

9 Interessenentwicklung von Kindern aus sozio-kulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Ergebnisse eines qualitativen Längsschnittprojektes vor, das die Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Transition vom Kindergarten zur Schule fokussierte. Im Rahmen der Untersuchung wurden Kinder, Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräfte interviewt und unter deskriptiver Perspektive quantitative Verfahren eingesetzt. Die Datenerhebungen erfolgten zu drei Messzeitpunkten im letzten Kindergartenjahr und nach Einschulung der Kinder. Ziel der Untersuchungen war es, Erkenntnisse über relationale und transaktionale Einflüsse der Mikrosysteme auf die kindliche Interessenentwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Schule zu generieren, um daraus Förderansätze für Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien ableiten zu können. Nach einer theoretischen Einführung und Darstellung des Methodendesigns werden die Ergebnisse zu (a) unterschiedlichen inhaltlichen Orientierungen der Interessen und deren Anschlussfähigkeit an Familie, Kindergarten und Schule, zu (b) unterschiedlich komplexen und kontinuierlich entwickelten Interessen im Verhältnis zur Unterstützungsqualität der Mikrosysteme und (c) zur Transition als Wechsel von einer spiel- zu einer lernzentrierten Umwelt dargestellt und diskutiert. Im Zentrum dieses Beitrags stehen somit interessenbezogene Kind-Umwelt-Interaktionen und deren soziale Einbettung in die Mikrosysteme Familie, Kindergarten und Schule.

Schlüsselworte: Interessenentwicklung, soziokulturell benachteiligte Kinder, Transition vom Kindergarten zur Schule.

Abstract

The article discusses the main results of a qualitative longitudinal research project which focused on the interest development of children from socio-culturally disadvantaged families in the transition from preschool to primary school. Within the project, children, parents and teachers were interviewed and, under a descriptive perspective, quantitative assessments were used. In the course of the project two data collection periods took place in preschool and one data collection period after enrollment in school. The study had two main goals, firstly to earn a better insight in environmental influences that facilitate the interest development and secondly to derive possibilities of

supporting the interest development especially of children from socio-culturally disadvantaged families. After a theoretical introduction and a description of the method design the results of the study will be discussed. The results refer to (a) different contents of interests in relation to the children's connectivity to the microsystems family, preschool and primary school, to (b) different complex and continuous developed interests in relation to the support of the microsystems and to (c) the transition from preschool to primary school as a change from a play-centered to a learning-centered environment. Thus, the article focuses interest-based child-environment-interactions and their social embedding into the microsystems family, preschool and primary school.

Keywords: interest development, socio-culturally disadvantaged children, transition from preschool to school.

9.1 Einleitung

Im Verlauf der frühkindlichen Entwicklung richtet sich die Aufmerksamkeit von Kindern immer differenzierter auf konkrete inhaltliche Bereiche der Umwelt und damit verbundene Handlungen. Individuelle Interessen z. B. für technische Gegenstände, Tiere, für Sport oder Musik entstehen und beeinflussen die weitere Entwicklung des Kindes. Im Kontext einer selbstorganisierten Kind-Umwelt-Interaktion kommt den kindlichen Interessen eine strukturierende Funktion zu, indem sie „diese Austauschprozesse von Aneignung und Vergegenständlichung in feste und zugleich sinnstiftende Bahnen [lenken]“ (Krapp, 2006, S. 561). Die soziale Umwelt, in der das Kind aufwächst, nimmt dabei eine entscheidende Rolle ein. Interessen entstehen, aktualisieren und entwickeln sich eingebettet in soziale Systeme (Bruner, 1996; Fthenakis, 2002; Wygotski, 1987) und werden durch die spezifische Konfiguration der Systembedingungen gefördert oder auch gehemmt und blockiert (Deloache, Simcock & Macari, 2007; Leibham, Alexander, Neitzel & Reis-Henri, 2005).

Betrachtet man den Stand der Forschung zur Interessenentwicklung, muss man feststellen, dass Untersuchungen zu diesem Konstrukt im frühkindlichen bzw. vorschulischen Bereich insgesamt rar gesät sind. Speziell längsschnittliche Untersuchungen in der Transition vom Kindergarten zur Schule, die Aussagen über prozessuale Interessenentwicklungsverläufe zulassen und Einflüsse sich verändernden (Lern-)Umwelten beachten, stellen eine Forschungslücke dar. Die letzte Untersuchung in Deutschland zur Interessenentwicklung in dieser Transitionsphase, die sich gezielt dem Vergleich der Systeme „Elternhaus“, „Kindergarten“ und „Schule“ gewidmet hat, war das Interessen-Genese-Projekt von Kasten und Krapp (1986; Kasten,

1991). Seitdem sind mehr als 20 Jahre vergangen, in denen sich die Lebensverhältnisse verändert haben und kindliche Interessengebiete z. B. aufgrund technologischer Entwicklung (Computer, Internet) hinzugekommen sein dürften. Auch war die Stichprobe dieser Untersuchung mittelschichtorientiert zusammengesetzt und es fehlen bis dato konkrete Forschungsergebnisse zu den Interessenentwicklungsverläufen von Kindern aus soziokulturell benachteiligten familiären Verhältnissen und damit einer Gruppe von Kindern, die überhäufig von negativen Bildungsverläufen bedroht ist (Prenzel, Lankes & Minsel, 2000). Dies ist bedauerlich, da „Interessen eine zentrale motivationale Komponente im schulischen und außerschulischen Lehr-/Lerngeschehen darstellen [...] und einflussreiche Bedingungsfaktoren des Lernens und somit aussagekräftige Prädiktoren der schulischen und akademischen Leistung [sind]“ (Krapp, 1998, S. 185). Entsprechende lernförderliche Effekte sind empirisch nachgewiesen (vgl. u. a. Fölling-Albers & Hartinger, 1998; Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann & Lipski, 2002; Hattie, 2009, 2012; Krapp & Fink, 1992; Schwaab, Wieder & Vogt, 2000). Nach Prenzel et al. (2000) fungieren Interessen in institutionellen Übergangsphasen als „Sicherheitsanker“ und Kinder mit komplexen Interessen bewältigen die Adaption an die neue Umgebung erfolgreicher. Interessen können somit als ein wirkstarker Resilienzfaktor interpretiert werden, der im Rahmen der Entwicklungsförderung von Kindern und speziell in Transitionsphasen gezielt berücksichtigt und in die pädagogische Arbeit einbezogen werden sollte.

Um dem beschriebenen Forschungsbedarf zu begegnen, wurde von 2009 bis 2011 an der Leibniz Universität Hannover ein Forschungsprojekt durchgeführt. Im Rahmen dieser Längsschnittstudie (Werning, Lichtblau, Thoms & Usanmaz, 2011; Lichtblau & Werning, 2012, 2012a) wurden die Interessenentwicklungsverläufe von 15 Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule untersucht. Ziel dieser Untersuchung war es, detaillierte Erkenntnisse über die mikrosystemischen Einflüsse auf die Interessenentwicklung von Kindern aus belasteten familiären Verhältnissen zu generieren, um daraus gezielt Ansätze zur Förderung ableiten zu können.

9.2 Theoretische Grundlagen des Interessenentwicklungsprojektes

Die theoretische Einordnung der kindlichen Interessen erfolgte in diesem Projekt auf Basis der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986; Krapp, 1999, 2007) und ist damit theoretisch anschlussfähig an relevante Vorläuferstudien zur kindlichen Interessen-

twicklung in Vorschule und Schule (vgl. Kasten, 1991; Krapp & Fink, 1992). In dieser Theorie wird ein Interesse als eine herausgehobene und sich anhand spezifischer Merkmale charakterisierende Beziehung einer Person zu einem Gegenstand definiert. Gegenstände des Interesses können konkrete Objekte (z. B. Modellautos, Spielfiguren), spezifische Tätigkeiten (z. B. Malen, Rollenspiele) und Themen (z. B. Tierwelt, Technik) sein (Prenzel et al., 2000). Interessengeleitete Person-Gegenstands-Beziehungen sind bestimmt durch positives emotionales Erleben (emotionale Valenz), eine hohe subjektive Wertschätzung (wertbezogene Valenz) und Selbstintentionalität (Krapp, 1998, S. 186). Die Beschäftigung mit dem Gegenstand besitzt als solche eine Anreizfunktion (Csikszentmihalyi, 1985, 2003; Deci, 1998) und kann als eine besonders gelungene Synthese von affektiven und kognitiven gegenstandsbezogenen Bewertungen charakterisiert werden (Hidi, Renninger & Krapp, 2004). Die Verwirklichung von Person-Gegenstands-Beziehungen steht in einer engen Verbindung zur Entwicklung des Selbstkonzeptes als einer zentralen Organisationseinheit, die innere und äußere Erfahrungen einer Person strukturiert, differenziert und integriert (Krapp, 2006; Prenzel, 1988; Todt, 1990).

Unterschieden wird ferner zwischen situationalen und individuellen Interessen. Situationales Interesse richtet sich auf einen bisher unbekanntem Gegenstand und bezieht sich auf ein konkretes situatives Geschehen, das erstmals oder nur kurzfristig die Aufmerksamkeit des Kindes bindet. Individuelle Interessen werden hingegen kontinuierlich aktualisiert und langfristig entwickelt. Infolge dieser dauerhaften Auseinandersetzung werden immer komplexere kognitive Strukturen zum Interessengegenstand ausgebildet, Wissen und (Meta-) Kompetenzen des Kindes erweitert und neue Weltbereiche erschlossen (Prenzel et al., 2000; Renninger, 1998). Theoretisch ist die Entstehung und Entwicklung von Interessen in der frühen Kindheit bisher wenig fundiert und vorhandene Entwicklungstheorien beziehen sich meist auf das Berufsinteresse (Pruisken, 2005, S. 25). Die entwicklungstheoretische Basis dieser Untersuchung lehnt sich an Finks (1991, 1992) hypothetische Verlaufsmodelle an, die im Kontext des Interessen-Genese-Projektes (Kasten & Krapp, 1986) entwickelt wurden und ebenfalls auf der Person-Gegenstands-Theorie basieren. Fink (1991, S. 197) postuliert auf Basis explorativer Fallstudien (N=12) drei verschiedene Verlaufsmodelle der Interessenentwicklung („Growth Model“, „Channeling Model“, „Overlap Model“) für die Entwicklungsphase im Kindergarten und im Übergang zur Schule, auf die im Rahmen der Auswertung der hier vorgestellten Interessenentwicklungsverläufe Bezug genommen wird.

Die Aktualisierung und Entwicklung individueller Interessen vollzieht sich eingebettet in soziale Interaktionen des Kindes. Interessenentwick-

lungsprozesse werden unter dieser Perspektive sozialkonstruktivistisch als individuell selbstorganisierte Strukturbildung verstanden, die über strukturelle Kopplungen (Maturana & Varela, 1987) mit prozessbeteiligten Mikrosystemen ermöglicht wird (Werning, 2003, 2007, 2008). Person-Gegenstands-Beziehungen aktualisieren sich somit immer im Kontext interaktionaler und kokonstruktiver Prozesse, die von Geburt an in soziale Systeme eingebettet sind (Bruner, 1996; Fthenakis, 2001, 2002; Palinscar, 1998; Wygostky, 1987; Werning, 2010). Um dieser theoretischen Perspektive im Kontext der Transition forschungspraktisch gerecht zu werden, war das Erhebungsdesign des Projektes ökosystemisch ausgerichtet und orientierte sich an dem „Ecological and Dynamic Model of Transition“ (vgl. Abbildung 1) von Rimm-Kaufman & Pianta (2000).

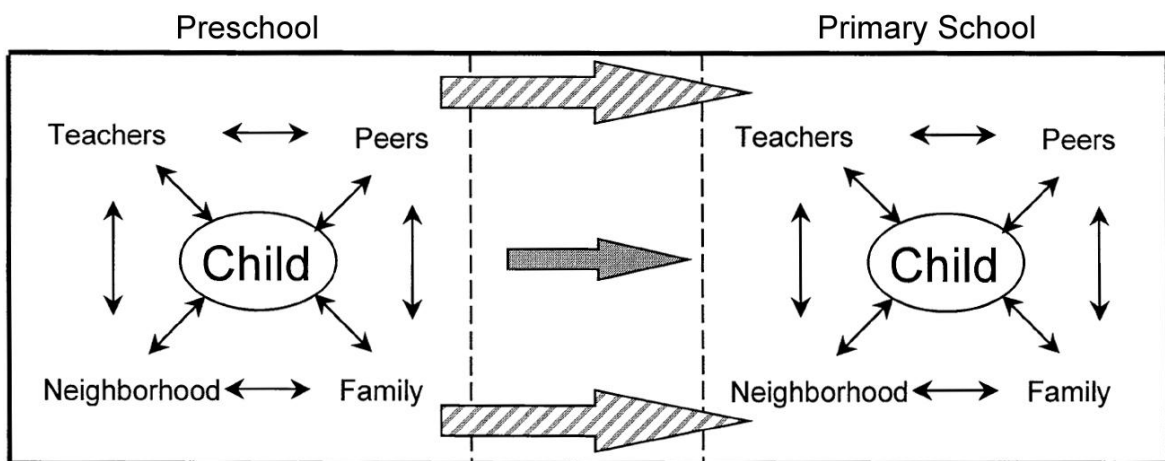


Abbildung 1: Ecological and Dynamic Model of Transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000)

Dieses Entwicklungsmodell basiert auf dem „Contextual Systems Model“ von Pianta & Walsh (1996) und dem bioökologischen Modell von Bronfenbrenner & Morris (1998). Die Transition von einer elementarpädagogischen Einrichtung zur Primarschule wird darin als ein Prozess beschrieben, der durch die Wechselwirkungen der beteiligten Mikrosysteme (Familie, (Vor-) Schule, Peergroup, Nachbarschaft) bestimmt ist und sich unmittelbar auf das Kind auswirkt. Die Entwicklung des Kindes und speziell die erfolgreiche Bewältigung des „kritischen Lebensereignisses“ (vgl. Filipp, 1990) der Transition zur Schule gestaltet sich dem Modell folgend als direkter und indirekter transaktionaler Prozess der einzelnen Mikrosysteme (vgl. Griebel & Niesel, 2004; Roßbach, 2006).

9.3 Fragestellungen

In Anschluss an ein ökosystemisches Verständnis von Interessenentwicklung wurden im Rahmen des Forschungsprojektes folgende Fragestellungen explorativ untersucht:

1. Welche individuellen Interessen besitzen die untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Transition vom Kindergarten in die Schule?

Fokussiert werden unter dieser Fragestellung die inhaltlichen Orientierungen der kindlichen Interessen und deren Anschlussfähigkeit an die Mikrosysteme „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“.

2. Welche Interessenentwicklungsverläufe charakterisieren die untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Transition vom Kindergarten in die Schule?

Diese Fragestellung behandelt die Entwicklung der kindlichen Interessen über den gesamten Untersuchungsverlauf. Im Rahmen dieser Fragestellung richtet sich der Fokus auch auf die Analyse interessenförderlicher sowie die Interessenentwicklung hemmender mikrosystemischer Einflüsse.

3. Wie wirkt sich die Transition vom Kindergarten in die Schule auf die Interessenentwicklung der untersuchten Kinder aus?

Unter diese Fragestellung fällt der Vergleich der Mikrosysteme „Kindergarten“ und „Schule“ und deren institutionsspezifische Wahrnehmung und Förderung der kindlichen Interessen. Werden diese in die Gestaltung der Transition einbezogen und wird eine Anschlussfähigkeit der Systeme unterstützt?

9.4 Untersuchungsdesign

Das Forschungsprojekt wurde als Längsschnittstudie mit drei Erhebungsphasen¹ konzipiert; die Transition vom Kindergarten in die Schule wurde fokussiert. Die erste und zweite Erhebungsphase im letzten Kindergartenjahr erstreckten sich von Oktober 2009 bis Januar 2010 und von April bis Juli 2010. Die Erhebungen in der Grundschule fanden ca. vier Monate nach der Einschulung von November 2010 bis Februar 2011 statt. Im Sinne des ökosystemischen Untersuchungsdesigns fanden zu jeder der drei Phasen Datenerhebungen in den Mikrosystemen „Familie“, „Kindergarten“

¹ Anzahl und Verteilung der Erhebungsphase waren durch den vom Drittmittelgeber festgelegten Förderungszeitraum (08/2009-08/2011) bestimmt.

bzw. „Grundschule“ statt. Aus forschungsökonomischen Gründen konnten die im „Ecological and Dynamic Model of Transition“ (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) enthaltenen Mikrosysteme „Neighborhood“ und „Peers“ leider nicht untersucht werden. Konstruktionen zu diesen Systemen und hier speziell zu den „Peers“ wurden jedoch in den Interviews aktualisiert und entsprechende Bezüge sind daher zumindest indirekt in dieser Untersuchung enthalten.

Im Zentrum des Methodendesigns standen qualitative Interviews, mit denen die unterschiedlichen Perspektiven der Eltern, ErzieherInnen, Lehrkräfte und der Kinder selbst auf die kindlichen Interessen für jede Phase erfasst werden sollten. Unter einzelfallanalytischer Perspektive zielte dieses Vorgehen auf die Rekonstruktion alltäglicher interessenbezogener Wahrnehmungs- und Handlungspraxis in den untersuchten Mikrosystemen und deren prozessuale und transaktionale Bezüge im Kontext der Interessenentwicklung von Kindern im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Haderlein, 2008).

Die Datenauswertung und -interpretation hinsichtlich der Fragestellungen des Projektes erfolgte auf Basis der Interviews. Flankierend wurden darüber hinaus quantitative Verfahren zur Beschreibung des Samples eingesetzt. Durch diesen Zugang wurde ermöglicht, die untersuchten Mikrosysteme auch normbezogen zu beschreiben und quantitative Aussagen zur sozialkulturellen Situation der Familien vornehmen zu können, die in Interviews nur schwer vergleichbar strukturiert erhoben werden können. Das Vorgehen dieser Studie ist somit von vergleichender Fallarbeit (Fatke, 2010) geprägt, das andere Datenarten zur Beschreibung des Samples mit einbezieht (vgl. Friebertshäuser & Panagiotopolou, 2010). Die eingesetzten Methoden werden nun detailliert dargestellt.

9.4.1 Methodendesign

Hospitationsphasen

Zu Beginn jeder Erhebungsphase wurden Hospitationen in den Mikrosystemen (Dauer: Elternhaus ca. ½ Tag, Kindergarten/Schule ca. 2 Tage) durchgeführt. Die Hospitationen dienten zu Beginn der Untersuchung der Adaption ans Feld bzw. den Untersuchungsgegenstand und dazu das Kind kennenzulernen. Bei diesen Aufenthalten in den Mikrosystemen wurden für ca. 1,5 Stunden Umwelt-Interaktionen des Kindes filmisch dokumentiert (Huhn, Dittrich, Dörfler & Schneider, 2000). Die Hospitationen erfolgten immer im Zweierteam, wobei eine Person ausschließlich filmte, während die andere je nach Situation in die kindliche Interaktion eingebunden war. Leider

konnte das Videomaterial aufgrund fehlender Ressourcen bisher nicht durch z. B. Eventsampling videoanalytisch ausgewertet werden (Corsten, Krug & Moritz, 2010). Als vorteilhaft haben sich diese Hospitationsphasen in den Interviews herausgestellt. Die Interviewleitungen konnten darin auf spezifische Beobachtungen von Interessenhandlungen der Kinder in den Mikrosystemen Bezug nehmen und häufig war es dadurch möglich, längere narrative Passagen beim Kind, einem Pädagogen oder Elternteil anzuregen.

Kinderinterviews

Die Kinderinterviews fokussierten Konstruktionen, die die Kinder selbst über ihre Interessen entwickelten (Fuhs, 2000; Grunert & Krüger, 2006; Heinzl, 2000; Liegle, 2006). Die Ergebnisse des Interessen-Genese-Projektes (Kasten, 1991) veranschaulichen, dass Kinder bereits in dieser frühen Entwicklungsphase komplexe kognitive Repräsentationen im Sinne der dargestellten theoretischen Dimensionen besitzen. Im Zentrum stand hier bewusst die subjektive Sicht des Kindes als eines aktiven, selbstorganisierten und kompetenten Konstrukteurs seiner Interessenentwicklung. Das Kind ist dabei auf eine förderliche Gestaltung der Mikrosysteme, in denen es aufwächst, angewiesen. Es nimmt diese wahr, sucht sie bewusst auf und kann diese Bedingungen beschreiben. Eingenommen wird dadurch die Perspektive einer verstehenden kinderpsychologischen Forschung (Billmann-Mahecha, 1992, 1994). Die Kinder wurden in einer episodischen Interviewform befragt. Das primär narrative Vorgehen wurde durch ca. vier bis sechs Fotografien unterstützt (Claussen, 2000; Fuhs, 2000). Diese stammten aus dem Filmmaterial der Hospitationsphasen und zeigten das Kind in Situationen, die durch eine besonders intensive und konzentrierte Auseinandersetzung mit einem Gegenstand hervorstachen und im Sinne der theoretischen Fundierung als Interessenhandlung gedeutet werden konnte. Der Einsatz von gesprächsunterstützenden Elementen, wie Fotografien, Zeichnungen oder handlungsorientierten Phasen hat sich in der Kindheitsforschung seit längerem etabliert und als sehr hilfreich erwiesen (Wilk & Bacher, 1994; Lutz, Behnken & Zinnecker, 1997). Zusätzlich strukturierte ein auf Basis der Person-Gegenstands-Theorie (Krapp, 2007) abgeleiteter Gesprächsleitfaden die Kinderinterviews. Dieser wurde jedoch nicht im Sinne einer „Leitfadenbürokratie“ (Hopf, 1978) abgearbeitet, sondern diente als Strukturhilfe um sicherzustellen, alle theoretisch relevanten Bereiche angesprochen zu haben. Die Freiheit, Impulse des Kindes aufzugreifen und daran anzuknüpfen, wurde dadurch nicht behindert (vgl. Billmann-Mahecha, 1994, S. 345).

Interviews mit Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften

Den Interviews mit Eltern und Pädagogen des Kindes lag ebenfalls ein Leitfaden zugrunde, der auf Basis der Person-Gegenstands-Theorie (Krapp, 2007) entwickelt wurde. Methodisch orientierten sich die Interviews an dem Konzept des problemzentrierten Interviews von Witzel (2000) und hinsichtlich der Gestaltung der Interviewsituation an dem Vorgehen im Rahmen themenzentrierter Interviews (vgl. Schorn, 2000). Die Interviews wurden mit einer offenen Frage zur Wahrnehmung des Kindes begonnen und zentrierten dann im weiteren Verlauf die verschiedenen theoretischen Dimensionen unter Rückgriff auf Fragen des Leitfadens. Zudem wurden an konkreten Situationen episodisch-narrative Erzählstränge (vgl. Flick, 2000) zu individuellen Erlebnissen mit dem Kind im Kontext seiner Interessenhandlungen angeregt. Hierbei konnte die Interviewleitung Erfahrungen aus den Hospitationsphasen einfließen lassen und zur Gestaltung des Interviews nutzen. Neben der leitfadengestützten Erfassung interessentheoretisch relevanter Inhaltsbereiche wurde in den Interviews die soziokulturelle Situation der Familien behandelt. Dies konnten spezifische familiäre Belastungen (z. B. Arbeitslosigkeit, Wohnsituation, Verlust des Partners, Krankheit) oder auch Ressourcen (z. B. soziale Vernetzung/Unterstützung) und Kompensationsstrategien (z. B. Angebot außerfamiliärer Förderung) sein.

Quantitative Verfahren

Unter deskriptiver Perspektive wurden zusätzlich folgende quantitative Verfahren eingesetzt:

(A) KES-R (Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2007): Kindergarten-Einschätz-Skala – Revidierte Fassung, strukturiertes Beobachtungsverfahren zur Bestimmung verschiedener Qualitätsdimensionen frühpädagogischer Einrichtungen.

(B) WISC-IV (Petermann & Petermann, 2011): Wechsler Intelligence Scale for Children, Intelligenztestverfahren zur Bestimmung der kognitiven Fähigkeiten von Kindern.²

(C) EFÜ-G-I + II (unveröffentl. Beelmann): Fragebogen für Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräfte zum Übergang des Kindes vom Kindergarten zur Schule, ergänzt durch Items zur soziokulturellen Situation der Familien. Der Einsatz von Version I erfolgte vor und von Version II nach der Einschulung.

² Ein Vergleich von Intelligenztestprofilen einzelner Kinder der Stichprobe mit deren Interessen und Interessenentwicklungsverläufen findet zurzeit im Rahmen einer Masterarbeit statt.

Die mit diesen Verfahren erhobenen Daten fanden Verwendung in der Beschreibung des Samples, der Kind-Umfeld-Beschreibungen und innerhalb der Verortung einzelner untersuchter Fälle im Kontext soziokultureller Belastungsfaktoren (Glatzer & Hübinger, 1990). Ziel war es, über die untersuchten Mikrosysteme und Kinder normbasierte Aussagen vornehmen zu können (Kelle & Erzberger, 2010).

9.4.2 Beschreibung des Samples

An der Untersuchung haben sechs Kindergärten³ (KES-R Skala „räumlich-materiale Ressourcen“: $\bar{Q}=4,8$ /Zone mittlerer Qualität) einer deutschen Großstadt teilgenommen. Die Auswahl der Kinder erfolgte in Vorgesprächen mit ErzieherInnen, in denen anhand eines strukturierten Fragebogens Angaben zur soziokulturellen Belastungssituation der Familie erhoben wurden. Zur Teilnahme eingeladen wurden Kinder aus Familien, die soziokulturell benachteiligten Verhältnissen ausgesetzt waren und voraussichtlich 2010 eingeschult werden sollten. Soziokulturelle Benachteiligung wurde in Anlehnung an das Lebenslagenkonzept aus dem Bereich der Armutsforschung (vgl. Döring, Hanesch & Huster, 1990; Glatzer & Hübinger, 1990) als Unterversorgung in zentralen Lebensbereichen (Einkommen, Bildung, Beruf, Wohnen und Gesundheit) definiert. Unter dieser Konzeption wird von einer soziokulturellen Benachteiligung ausgegangen, wenn Hinweise über Unterversorgungslagen in mindestens drei zentralen Lebensbereichen vorliegen. Als Indikatoren werden benannt (Voges, 2002, S. 23): (1) Arbeitslosigkeit der Eltern in Verbindung mit ALG II oder Hilfen zum Lebensunterhalt, (2) geringer Bildungsstand (keine abgeschlossene schulische/berufliche Ausbildung), (3) beengte Wohnsituation (weniger als ein Zimmer pro Person bzw. $<50\%$ der mittleren Wohnfläche), (4) ökonomische Unterversorgung (Bereiche „Ernährung“, „Kleidung“ und „Hygiene“) und (5) Gesundheit (Beeinträchtigung der Lebensführung aufgrund von Krankheit).

Die Kinder und Eltern, die sich zur Teilnahme bereit erklärten, wurden vor Untersuchungsbeginn ausführlich über Inhalte und Ziele der Studie informiert. Insgesamt nahmen 15 Kinder und deren Familien an der Untersuchung teil. 13 Kinder konnten über den gesamten Untersuchungsverlauf begleitet werden, nachdem eine Familie ihre Teilnahme ohne Begründung zurückzog und ein anderes Kind aufgrund einer schweren Erkrankung nicht mehr teilnehmen konnte. Das Sample bestand aus sechs Mädchen und sieben Jungen, deren Durchschnittsalter bei Untersuchungsbeginn 5;5 Jahre betrug. In der letzten Untersuchungsphase in der Schule

³ Die Auswahl der Kindergärten richtete sich nach der Lage der Kindergärten in der Großstadt, mit dem Ziel einen angemessenen Querschnitt zu erheben und so Verzerrungen infolge der Milieuspezifität einzelner Stadtteile zu minimieren.

wurde mit jedem Kind ein Intelligenztest (WISC-IV; Petermann & Petermann, 2011) durchgeführt, um möglichen Zusammenhängen zwischen den kognitiven Fähigkeiten der Kinder und ihren individuellen Interessen und Interessenentwicklungsverläufen nachgehen zu können. Bezüglich der individuellen Intelligenztestleistung war das Sample heterogen zusammengesetzt und beinhaltete sowohl Kinder mit überdurchschnittlichem als auch Kinder mit unterdurchschnittlichem IQ-Wert (IQ: 72-121). Die Testung ergab annähernd normalverteilte IQ-Werte für das Sample (IQ: \bar{X} = 93). Die Auswertung des EFÜG I+II (Beelmann, unveröffentl.) zeigt, dass die beteiligten Familien überwiegend soziokultureller Benachteiligung ausgesetzt waren. Dazu sei beispielhaft die ökonomische Situation der Familien beschrieben. Nach dem OECD-Armutindex (vgl. Eggen, 2007) waren vier Familien des Samples von Armut direkt betroffen, zwei weitere von Armut gefährdet. Drei Familien besaßen Einkommen unter und eine Familie Einkünfte über dem Einkommens-Median. Überhäufig waren Familien Alleinerziehender (n=7) im Sample vertreten. In der überwiegenden Mehrheit der Familien (n=11) besaß mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund. Alle Interviews konnten aufgrund guter zweitsprachlicher Fähigkeiten in deutscher Sprache geführt werden. Differenzen in der Ausprägung soziokultureller Benachteiligung erlaubten den Vergleich von Interessenentwicklungsverläufen von Kindern aus stark belasteten Familien mit Verläufen von Kindern aus geringer belasteten Familien bzw. einer Familie, die als unbelastet eingestuft werden kann.

9.4.3 Datenauswertung

Insgesamt liegen für die 13 Fälle 117 transkribierte Interviews (13 Fälle x 3 Erhebungsphasen x 3 Interviews) vor und bilden damit den Hauptdatensatz des Forschungsprojektes. Zunächst wurde in einem ersten Durchlauf das Interviewmaterial auf Basis theoretisch abgeleiteter Kategorien kodiert (Hopf, Rieker, Sanden-Marcus & Schmidt, 1995; Hopf & Hartwig, 2001). In einem zweiten Durchlauf wurden dann materialbasiert weitere Kategorien im Sinne des offenen Kodierens entwickelt (Strauss & Corbin, 1996; Glaser & Strauss, 1998). Während sich die theoretischen Kategorien aus der Person-Gegenstands-Theorie (Krapp, 2007) („Interessen-Codes“) und dem Lebenslagenkonzept („Soziokulturelle Benachteiligung-Codes“) ableiteten, entstanden offene Kategorien z. B. zu den mikrosystemischen Unterstützungsbedingungen. Im Verlauf dieses Entwicklungsprozesses manifestierte sich sukzessiv das Kategoriensystem, das letztlich auf alle Interviews angewendet wurde. Insgesamt kann dieses Vorgehen als „theorieorientierte Analyse“ bezeichnet werden, in der Rahmentheorien das Vorgehen strukturieren, der Forschungsprozess jedoch weiterhin offen bleibt für Ergänzungen und

Veränderung in Anbetracht der Feldbedingungen und des Untersuchungsgegenstandes (Friebertshäuser, Richter & Boller, 2010, S. 384).

Auf Basis der Kodierungen wurde anschließend für jedes Interview ein Quellentext angefertigt (Friebertshäuser, 1992; Apel, Engler, Friebertshäuser, Fuhs & Zinnecker, 1995; Lutz, Behnken & Zinnecker, 1997), der die Konstruktionen der Interviewperson zu den Interessen des Kindes bzw. die des Kindes zu seinen eigenen Interessen zusammenfassend darstellt. Für jede Untersuchungsphase wurde darüber hinaus eine Beschreibung der Kind-Umfeld-Situation des Kindes verfasst. Darin wurden die familiäre Lebenssituation unter der Perspektive soziokultureller Benachteiligung sowie die Betreuungssituation im Kindergarten und in der Schule darstellend reflektiert und etwaige Veränderungen von einer Phase zur nächsten (z. B. neue Anstellung, Wohnortwechsel, Einschulung) nachgezeichnet. In diese Kind-Umfeld-Beschreibungen wurden auch die quantitativen Falldaten als normative Beschreibungsdimension eingebunden.

Im nächsten Auswertungsschritt erfolgte für jede der drei Erhebungsphasen der Vergleich der interessenbezogenen Konstruktionen der Mikrosysteme. Im Zentrum stand hier die Aufgabe, die unterschiedlichen Aussagen der Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen zueinander in Beziehung zu setzen und Konvergenzen und Divergenzen herauszuarbeiten. Diese Vorarbeiten mündeten dann in der Erstellung fallspezifischer Interessenentwicklungsprofile. Diese fassen die Konstruktionen zu den Interessen und zur Interessenentwicklung des Kindes zusammen und zeichnen sie längsschnittlich über den Untersuchungszeitraum nach. Auch werden Veränderungen der Kind-Umfeld-Situation zusammenfassend referiert. Die Interessenentwicklungsprofile stellen somit die Auswertungsergebnisse der gesamten erhobenen Falldaten dar. Sie erlauben einen detaillierten Einblick in fallspezifische Konstruktionen zu den Interessen aus verschiedenen Perspektiven (Kind, Eltern, ErzieherIn, Lehrkraft) und geben Auskunft über damit verbundene Interessenentwicklungsbedingungen und deren Relation über die drei Erhebungsphasen in der Transition vom Kindergarten zur Schule.

Die Interessenentwicklungsprofile der untersuchten Fälle bildeten dann die Materialbasis zur fallübergreifenden und fallvergleichenden Auswertung. Dieser letzte Auswertungsschritt fokussierte die Relation der einzelnen Fälle zueinander und Phänomene und Muster, die sich in Fallvergleichen als ähnlich oder kontrastierend beobachten ließen. Dadurch wurden über den Einzelfall hinausgehende Interpretationen über Wechselwirkungen der Bedingungen in den untersuchten Mikrosystemen mit den Interessen und Interessenentwicklungsverläufe der Kinder im Sinne einer Typenbildung

generiert und Antworten auf die Fragestellungen des Projekts abgeleitet (Kelle & Kluge, 2010).

9.4.4 Reflexion der Gütekriterien

Die hier vorgestellte Studie legt den Startpunkt der Annäherung an das zu untersuchende Phänomen, den theoretischen Bezugspunkt und das methodentheoretische Vorgehen offen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Haderlein, 2008; Steinke, 2010). Zur Anwendung kamen quantitative Verfahren durch die normbezogene Aussagen über das Sample und speziell zur soziokulturellen Situation der Familien vorgenommen werden konnten. Die qualitativen Erhebungsverfahren wurden in einer Pilotstudie in einem untersuchungsexternen Kindergarten getestet und modifiziert. Innerhalb der Projektdurchführung wurden die Interviews immer erst nach einer Hospitationsphase zur Adaption an die Feldbedingungen geführt. Jedem der drei Projektmitarbeiter wurden fünf Kinder des Samples zugeteilt und diese über den gesamten Projektverlauf begleitet. Durch dieses Vorgehen entstanden vertrauensvolle und tragfähige Forscher-Kind-Beziehungen, die einen vertieften Einblick in die soziale Wirklichkeit der Kinder und ihrer Familien begünstigten. Für die Tragfähigkeit dieser Beziehungen spricht auch die geringe Anzahl von Dropouts (n=2).

Im Kontext der qualitativen Datenerhebung wurde über den längsschnittlichen Verlauf immer wieder die kommunikative Validierung von Fallinterpretationen angestrebt (Flick, 2009). Dazu wurden in jeder Interviewphase retrospektive Passagen eingebunden und Konstruktionen vorhergehender Erhebungsphasen mit der Interviewperson reflektiert. Zudem bestand durch die Hospitationsphasen die Möglichkeit extern zu validieren und die Konstruktionen zu den kindlichen Interessen oder den Mikrosystemen mit den Feldbeobachtungen abzugleichen. Über den gesamten Untersuchungsverlauf wurde in regelmäßigen Teamsitzungen materialbasiert die Erhebungspraxis diskutiert und im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Interviewführung reflektiert. Innerhalb der Entwicklung des Kategoriensystems und der Auswertungsphase wurden darüber hinaus Kollegen/innen anderer Forschungsprojekte im Sinne des „peer debriefing“ (Steinke, 2010, S. 326) in die Reflexion einbezogen und die intersubjektive Überprüfung spezifischer Teilergebnisse angestrebt (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Haderlein, 2008, S. 29).

9.5 Ergebnisse des Interessenentwicklungsprojektes

Weiterführend werden nun die Ergebnisse der Untersuchung entlang der Fragestellungen (vgl. Kapitel 9.3) vorgestellt. Dabei wird auch auf die Rahmentheorien (vgl. Kapitel 9.2) eingegangen und deren Relation zu den Projektergebnissen diskutiert. Zunächst werden Ergebnisse des Projektes zur inhaltlichen Orientierung der kindlichen Interessen vorgestellt. Im nächsten Abschnitt wird dann auf verschiedene Verlaufsformen dokumentierter Interessenentwicklungen eingegangen. Aufgrund der einzelfallanalytischen Konzeption der Untersuchung können diese Ergebnisse nicht generalisiert werden. Es handelt sich um ein exploratives Vorgehen mit dem Ziel, Hypothesen zu generieren und diese in nachfolgenden Untersuchungen auf ihre Generalisierbarkeit zu testen.

9.5.1 Inhaltliche Orientierung der Interessen

In der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (u. a. Prenzel et al., 1986; Krapp, 1999, 2007) wird unter inhaltlicher Perspektive zwischen Interessen unterschieden, die sich auf Themen, Handlungen oder Objekte beziehen. Bereits in den Erhebungsphasen ist aufgefallen, dass diese Kategorien in der Praxis zwar beobachtbar, jedoch auch andere kategoriale Unterscheidungen denkbar sind, die zur Ableitung von interessenbezogenen Fördermaßnahmen geeigneter erscheinen (vgl. Neitzel, Alexander & Johnson, 2008). Aus diesem Grund wurden materialbasiert ergänzende Kategorien entwickelt: Zunächst wurden alle im Projekt dokumentierten Interessen der Kinder in tabellarischer Form angeordnet. Vergleichbar zum Vorgehen im Rahmen einer Clusteranalyse wurden dann Gruppen von Interessen gebildet, die inhaltlich ähnlich gestaltet waren. Im Verlauf dieses Prozesses entstanden vier Gruppen von Interessen, für die übergeordnete kategoriale Beschreibungen entwickelt wurden (vgl. Abbildung 2).

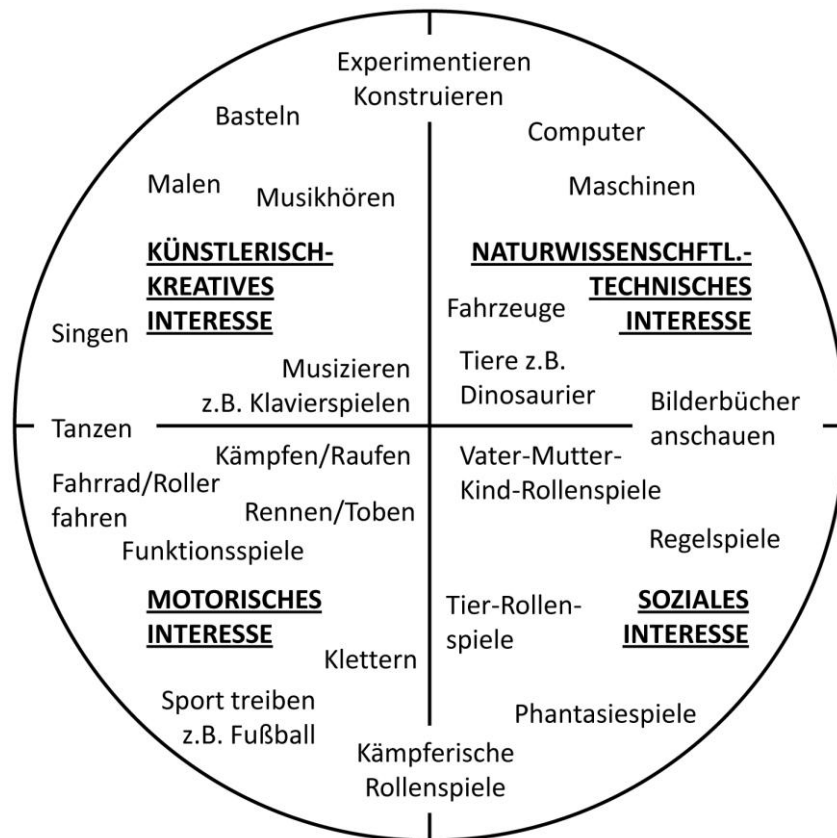


Abbildung 2: Interessenkategorienmodell - Interessen von Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Schule

- **Künstlerisch-kreatives Interesse:** Diese Kategorie umfasst kindliche Interessen im gestalterischen Bereich z. B. Malen oder Basteln und Interessen im musikalischen Bereich z. B. Singen oder Klavierspielen.
- **Naturwissenschaftlich-technisches Interesse:** Unter diese Kategorie fallen Interessen, die sich auf Themen und Inhalte der Natur beziehen z. B. die Tierwelt, und der technische Bereich, in dem die Interessen der Kinder sich z. B. auf Fahrzeuge richten.
- **Motorisches Interesse:** Zusammengefasst sind unter dieser Kategorie Interessen, die bewegungsorientiert gestaltet sind, wie z. B. Fußballspielen oder Turnen und in deren Kontext die Auseinandersetzung mit den individuellen körperlichen Fähigkeiten gesucht wird.
- **Soziales Interesse:** Unter dieser Kategorie werden Interessen subsummiert, deren Zielperspektive sich auf die soziale Interaktion mit anderen Kindern oder Erwachsenen richtet z. B. Rollenspiele.

Im Rahmen des Modells gibt die Interessenkategorie, z. B. „Motorisches Interesse“, das Hauptinteresse eines Kindes an, das die interessenbasierte Auseinandersetzung mit der Umwelt strukturiert und organisiert. Kinder

dieser Gruppe suchten häufig Situationen auf, in denen sie ihr Interesse an körperlicher Erfahrung ausleben konnten. Sie beschäftigten sich auch mit anderen Inhalten, z. B. einem Gesellschaftsspiel oder schauten sich ein Bilderbuch an, jedoch wurden diese Kinder als solche beschrieben, die sich besonders gerne und häufig im Bewegungsraum aufhielten oder im Außenbereich bewegungsorientiert spielten. Noch ein weiteres Beispiel für die strukturierende Funktion der Interessen: Ein Junge unserer Studie, der ein ausgeprägtes Interesse an Tieren und speziell Dinosauriern besaß und der Kategorie „Naturwissenschaftlich-technisches Interesse“ zugeordnet ist, spielte häufig in einer Gruppe von Kindern Rollenspiele. In diesen Rollenspielen wurden gemeinsam Dinosaurier nachgeahmt und wilde Kämpfe untereinander ausgefochten. Natürlich suchte dieser Junge in solchen Situationen den sozialen Kontakt; strukturiert und inhaltlich bestimmt wurden diese jedoch durch das Interesse an Dinosauriern. Bildet nun lediglich eine einzige situative Beschreibung die Entscheidungsgrundlage, dürfte die Zuordnung tatsächlich schwer fallen. Aufgrund der längsschnittlichen Datensätze erlauben die umfangreichen Konstruktionen der Bezugspersonen und die Selbstbeschreibungen der Kinder aber durchaus eine entsprechende Einordnung. Sehr eindrücklich wird anhand der Interessenentwicklungsprofile die strukturierende Funktion der Interessen im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion über den Untersuchungsverlauf anschaulich (Krapp, 1998; Neitzel, Alexander, & Johnson, 2008). Letztlich konnten 11 Kinder des Samples einer dieser vier Kategorien (vgl. Tabelle 1) zugeordnet werden.

Tabelle 1: Verteilung der Kinder auf die Interessenkategorien

Interessenkategorie	<i>Künstlerisch-kreatives Interesse</i>	<i>Naturwissenschaftlich-technisches Interesse</i>	<i>Motorisches Interesse</i>	<i>Soziales Interesse</i>
Anzahl der Kinder	3	3	3	2

Bei zwei Kindern des Samples konnte kein strukturierendes Hauptinteresse abgeleitet werden, das eine Zuordnung zu einer der Kategorien zu gelassen hätte. Auf diese beiden Fälle wird im Rahmen der Darstellungen zu den Interessenentwicklungsverläufen näher eingegangen (vgl. Kapitel 9.2.5). Der praktische Nutzen dieser Kategorien wird maßgeblich im Hinblick auf die strukturierte Beobachtung und Förderung von kindlichen Interessen gesehen, die durch dieses Raster in einen übergeordneten Zusammenhang gerückt werden. Speziell bei Kindern, deren Interessen scheinbar ständig wechseln, kann dadurch ein interpretativer Rahmen angeboten werden, der es

ermöglicht, einen Interessenbereich zu erkennen, der als Ansatzpunkt zur Interessenförderung genutzt werden kann.

Anschlussfähigkeit der Interessen an die Mikrosysteme

Weiterführend wird nun auf die Anschlussfähigkeit der inhaltlichen Orientierungen der Interessen an die untersuchten Mikrosysteme eingegangen. Ein anschlussfähiges Mikrosystem ist in diesem Kontext dadurch gekennzeichnet, dass es die Interessen der Kinder wahrnimmt und deren Aktualisierung ermöglicht. Sehr anschlussfähig sind Mikrosysteme, in denen die Interessen der Kinder darüber hinaus gezielt beobachtet und gefördert werden. Wenig bzw. nicht anschlussfähig sind wiederum Systeme, in denen den Kindern nur sehr begrenzte bzw. keine Möglichkeiten geboten werden, ihre individuellen Interessen zu aktualisieren und eine spezifische Wahrnehmung und Förderung der Interessen unzureichend bzw. nicht stattfindet.

Künstlerisch-kreatives Interesse

Mikrosystem „Familie“: In diesem Mikrosystem wurden künstlerisch-kreative Interessenhandlungen häufig vom Kind alleine durchgeführt, z. B. malten die Kinder ein Bild oder bastelten. In den Interviews wurde keine Situation beschrieben, in der sich Eltern gezielt in eine entsprechende Interaktion mit dem Kind begaben. Auch eine konkrete Förderung dieser Interessen, abgesehen von der Bereitstellung erforderlicher Materialien, wurde nicht dokumentiert. Eine Ausnahme bildeten zwei Familien, die zu den soziokulturell gering belasteten Familien des Samples zählten und ihre Kinder in einem Musikinstrument unterrichten ließen.

Mikrosystem „Kindergarten“: Die Kindergärten des Samples zeigten sich sehr anschlussfähig in Bezug auf künstlerisch-kreative Interessen. So waren in den Einrichtungen überwiegend gute materiale Voraussetzungen vorhanden (vgl. Kapitel 9.4.3) und künstlerisch-kreative Angebote waren Bestandteil des pädagogischen Rahmenprogramms der Einrichtungen. Gesteigert wurde diese Anregungsqualität durch eine individualisierte Förderung. Besonders effektiv fiel dabei die Kombination aus Angeboten für die Gruppe und weiterführenden individuellen Kleinprojekten für einzelne besonders interessierte Kinder auf.

Mikrosystem „Schule“: In der Schule konnten entsprechende Interessen strukturiert im Kunst- und Musikunterricht ausgelebt werden, jedoch wesentlich weniger selbstorganisiert als im Kindergarten und in einer

größeren Gruppe. Konstruktionen zu individueller Förderung in diesem Bereich konnten von uns nicht dokumentiert werden.

Naturwissenschaftlich-technisches Interesse

Mikrosystem „Familie“: Kinder dieser Interessenkategorie wuchsen in einer häuslichen Umgebung auf, die durch besonders förderliche Bedingungen gekennzeichnet waren und in der intensiven Auseinandersetzung mit spezifischen Inhalten dieses Bereiches durch Eltern oder Geschwister im Sinne des Modelllernens (Bandura, 1986) eine Vorbildfunktion zukam. Charakteristisch war ein familiäres Umfeld, das auf das kindliche naturwissenschaftlich-technische Interesse gezielt einging, Fragen beantwortete und das Kind bei seiner Interessenentwicklung unterstützte.

Mikrosystem „Kindergarten“: Im Kindergarten wurden diese Interessen meist in sozial-kommunikative Interaktionen mit den ErzieherInnen oder Peers eingebracht. Inwiefern eine gezielte Anschlussfähigkeit hergestellt wurde, hing individuell von der Einrichtung bzw. den BezugserzieherInnen ab. Wurde das Interesse erkannt und konkret gefördert, so wurden z. B. themenbezogene Bilderbücher angeschafft oder Projekte in der Gruppe aktualisiert, die sich dem Thema widmeten.

Mikrosystem „Schule“: In der Schule wurden die naturwissenschaftlich-technischen Interessen von allen vier Interessenkategorien am deutlichsten wahrgenommen und das interessenbezogene Wissen dieser Kinder als besondere individuelle Kompetenz konstruiert. Trotzdem wurden die Interessen der Kinder nicht gezielt gefördert oder in den Unterricht eingebunden, jedoch zufällige Überschneidungen von Unterrichtsinhalten und Interessen der Kinder und deren motivierende Wirkung in Interviews beschrieben.

Motorisches Interesse

Mikrosystem „Familie“: Motorisch interessierte Kinder stellen ihr familiäres Umfeld vor Herausforderungen, denen unterschiedlich begegnet wurde. Zu Hause in der städtischen Wohnung wurde das Ausleben dieses Interesses überwiegend als störend empfunden und nicht geduldet. Übereinstimmend besuchten Familien der motorisch interessierten Kinder externe Sportangebote. Die selbstorganisierte Nutzung des sozialen Nahraumes zur Ausübung motorischer Interessen erlaubten die Eltern erst nach der Einschulung und in Abhängigkeit von der antizipierten Gefahrenlage (u. a. Verkehrssituation, soziales Milieu, Entfernung zum Spielplatz).

Mikrosystem „Kindergarten“: Dem Kindergarten kam für motorisch interessierte Kinder des untersuchten Samples eine kompensatorische Funktion zu. Dort waren im Innen- und speziell im Außenbereich geeignete Bedingungen vorhanden, um diesen Interessen ungehindert nachzugehen. Da diese Interessen vornehmlich in selbstorganisierten Peerinteraktionen in Freispielphasen aktualisiert wurden, bot dieses System anschlussfähige Bedingungen.

Mikrosystem „Schule“: In der Schule konnten die Kinder motorische Interessen im Sportunterricht und peerinteraktiv in den Pausen aktualisieren. Im Unterricht wurde das Ausleben dieser Interessen als störend empfunden und scharf sanktioniert. Ansätze, motorische Interessen in den Unterricht zu integrieren, wurden nicht dokumentiert.

Soziales Interesse

Mikrosystem „Familie“: Die familiären Verhältnisse der beiden Kinder dieser Interessenkategorie waren durch eine familiäre Umbruch- bzw. Verlustsituation (der Vaterfigur) geprägt, die sie im Verlauf der Untersuchung erlitten. In den Elterninterviews wurde das intensive Einfordern sozialer Interaktionen durch das Kind als problematisch und belastend dargestellt. Wurden diese Interessen in der Familie konkret aufgegriffen, dann häufig in klar strukturierten Interaktionen z. B. im Rahmen von Regelspielen.

Mikrosystem „Kindergarten“: Auch für diese Kinder deutete der Kindergarten eine wichtige Kompensations- und Stützfunktion an; er bot anschlussfähige Bedingungen zur Aktualisierung sozialer Interessen. Diese wurden mit gleichaltrigen Peers speziell in Mutter-Vater-Kind-Rollenspielen oder im engen Kontakt mit den ErzieherInnen aktualisiert. Auch bei anderen Kindern des Samples, deren familiäre Verhältnisse durch eine geringe sozial-kommunikative Interaktion gekennzeichnet waren, schien dem Kindergarten diese soziale Kompensationsfunktion zuzukommen.

Mikrosystem „Schule“: Auch das Mikrosystem „Schule“ bot anschlussfähige Bedingungen, soziale Interaktionen zu aktualisieren, jedoch weniger selbstbestimmt in der Wahl der Beschäftigungen und bei geringerer Individualisierung der pädagogischen Betreuung. Kinder dieser Gruppe nutzten dann, wie auch die Kinder der anderen Kategorien, vornehmlich die Pausen zur Aktualisierung ihrer Interessen und aktualisierten in diesen Phasen weiterhin speziell Rollenspiele.

9.5.2 Interessenentwicklungsverläufe

Die Vorstellung der Ergebnisse geschieht entlang der Strukturmodelle der Interessenentwicklung von Fink (1991, 1992). Diese werden mit den dokumentierten Entwicklungsverläufen der hier vorgestellten Untersuchung verglichen und auf Basis dieser Daten um drei neue Strukturmodelle erweitert. Zudem wird auf die Unterstützungsbedingungen in den Mikrosystemen Bezug genommen. Dabei steht das Mikrosystem „Familie“ unter der Perspektive soziokultureller Benachteiligung im Vordergrund, da auf die Unterstützungsbedingungen der Systeme „Kindergarten“ und „Schule“ im nächsten Kapitel gezielt eingegangen wird.

Komplexe und kontinuierliche Interessenentwicklung

Zwei Kinder des Samples besaßen bereits bei Eintritt in die Untersuchung klar einzugrenzende naturwissenschaftlich-technische Interessen, die sie über den gesamten Untersuchungsverlauf verfolgten und weiterentwickelten. Die Interessen dieser Gruppe von Kindern zeichneten sich durch ihre Komplexität aus, die über den Untersuchungsverlauf durch kontinuierliche Ausdifferenzierung zunahm. Ein derartiger Interessenentwicklungsverlauf wird von Fink (1991, S. 197) mit dem „Growth Model“ dargestellt.

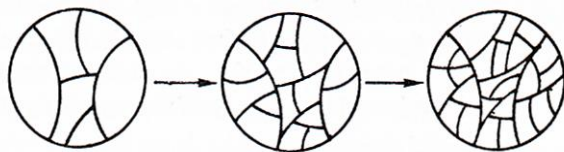


Abbildung 3: „Growth Model“ nach Fink (1991, S. 197)

9.5.3 Interessenentwicklung mit inhaltlicher Überschneidung

Bei einem Fall sehr deutlich ausgeprägt, wurde eine Interessentwicklung mit inhaltlicher Überschneidung dokumentiert: Aus der inhaltlichen Überlappung unterschiedlicher Interessenhandlungen (A-Toben/Kämpfen, B-Rollenspiele zum Thema „Macht“) entstand ein neues individuelles thematisches Interesse (C-Manga-Karten/-Serie/-Comics etc.). Ein derartiger Interessenentwicklungsverlauf wird von Fink (1991, S. 197) mit dem „Overlap Model“ dargestellt.

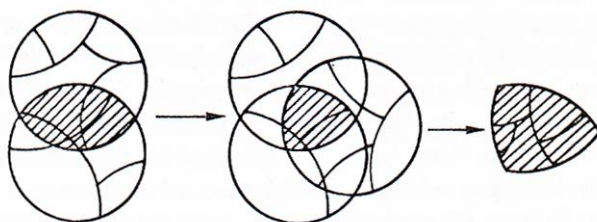


Abbildung 4: „Overlap Model“ nach Fink (1991, S. 197)

Ein Entwicklungsverlauf im Sinne des „Channeling Model“ (vgl. Fink, 1991, S. 198) konnte im Sample nicht dokumentiert werden, hingegen drei weitere Entwicklungsverläufe, die in den Ausführungen von Fink (1991, 1992) nicht dargestellt werden.

Gleichförmige Interessenentwicklung

Die größte Gruppe der Kinder (n=7) zeigte eine gleichförmige Interessenentwicklung. Die Interessen dieser Kinder wurden in den Interviews weniger differenziert dargestellt, als dies bei den beiden Kindern mit einer komplexen und kontinuierlichen Interessenentwicklung der Fall war. Trotzdem wurden individuelle Interessen konkret und in jeder der drei Erhebungsphasen wiederkehrend beschrieben. Dabei glichen sich die Beschreibungen und es konnten lediglich marginale Veränderungen der Interessen aus den Interviewdarstellungen abgeleitet werden. Auf Basis der Darstellungen von Fink (1991, S. 197) wurde das folgende Modell für diese Gruppe angefertigt.

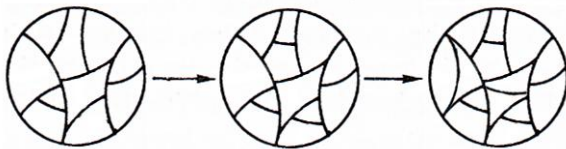


Abbildung 5: Gleichförmige Interessenentwicklung

Rückläufige Interessenentwicklung

Ein Fall der Untersuchung zeigte die Entwicklung eines künstlerisch-kreativen Interesses, das aufgrund belastender soziokultureller Bedingungen in der Familie und dadurch bedingte geringe Unterstützung, besonders durch die Unterstützung im Kindergarten beeinflusst wurde. Durch die Transition in die Schule endete diese Unterstützung und die Möglichkeiten, entsprechende Interessen zu aktualisieren, nahmen ab. Das Interesse entwickelte sich dadurch zurück. Zur Veranschaulichung dieser Entwicklung wurde auf Basis der Darstellungen von Fink (1991, S. 197) das folgende Modell erstellt.



Abbildung 6: Rückläufige Interessenentwicklung bei geringer Differenzierung

Fragmentarische Interessenentwicklung

Der Begriff „Fragmentarisches Interesse“ wurde im Rahmen der Diskussion des Datenmaterials entwickelt und dann vergeben, wenn in den Interviews kein konkretes individuelles Interesse formuliert wurde. Die beiden Kinder mit fragmentarischer Interessenentwicklung widmeten sich inkonsistent verschiedenen Handlungspraxen. Die Kind-Umwelt-Interaktionen waren durch geringe Aufmerksamkeitsdauer, unvollendete und wechselnde Handlungen gekennzeichnet. Die Entwicklung eines Interesses wurde dadurch logischerweise verhindert. Beide Kinder stammten aus soziokulturell hoch belasteten Familien des Samples. Auch für diesen Verlauf wurde auf Basis der Vorarbeit von Fink (1991, S. 197) ein Modell erstellt.



Abbildung 7: Fragmentarische Interessenentwicklung bei geringer Differenzierung

Unterstützung der Interessenentwicklung

Kontrastierend werden nun die Unterstützungsbedingungen im Mikrosystem „Familie“ von Kindern mit komplexer und fragmentarischer Interessenentwicklung verglichen. Komplexe Interessenentwicklungsverläufe waren durch besonders förderliche Umweltbedingungen speziell im Mikrosystem „Familie“ gekennzeichnet. Die Interessen dieser Kinder wurden bewusst wahrgenommen, differenziert beschrieben und gezielt gefördert. Das Interesse wurde in diesen Familien über den gesamten Untersuchungszeitraum durch vielfältige Angebote aufgegriffen und eine sehr hohe Anregungsqualität geschaffen. Zentral waren sozial-kommunikative Interaktionen, die im Sinne des „Sustained Shared Thinking“ (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004) interpretiert werden können, z.B. das häufig beschriebene gemeinsame Anschauen von Bilder- und Sachbüchern zu interessenbezogenen Themen. In diesen Situationen wurden neue Informationen erschlossen und gleichzeitig Anstöße zu weiterführenden Fragestellungen gegeben. Komplexe Interessenentwicklungsverläufe können unter dieser Perspektive als eine wechselseitig wirkende positive Selbst- und Fremdverstärkungsspirale in den Eltern-Kind-Interaktionen beschrieben werden. Ein weiteres spezifisches Merkmal war die erfolgreiche Kooperation von Familie und pädagogischer Einrichtung. Dokumentiert wurden gezielte Absprachen zwischen Eltern und ErzieherInnen zur Interessenförderung. Konstruiert wurden wechselseitig positive und wertschätzende Beschreibungen zu den Bedingungen in den Mikrosystemen. Unter der Perspektive soziokultureller Benachteiligung fiel

auf, dass die soziokulturelle Situation der Familien der beiden Kinder mit komplexen Interessen finanzielle und zeitliche Ressourcen bereit hielten, die deren intensive Förderung erleichterten. Im Vergleich zu anderen Familien des Samples waren diese beiden Familien soziokulturell gering belastet bzw. unbelastet. Ebenso sei angemerkt, dass diese Kinder übereinstimmend naturwissenschaftlich-technische Interessen besaßen und bei ihnen die höchsten IQ-Werte des Samples (IQ=120; 121) gemessen wurden.

Die beiden Kinder mit fragmentarischen Interessen, fielen durch eine geringe Unterstützungsqualität des Mikrosystems „Familie“ infolge spezifischer familiärer soziokultureller Belastungsmomente auf. So wurden in diesen Fällen überdurchschnittlich häufig Beschreibungen dokumentiert, in denen kindliche Interessen nicht unterstützt oder sogar blockiert wurden. Zum Beispiel erlaubte eine Mutter ihrem Kind keine Experimente (Mischen von Farben) und zeigte sich belastet durch die Aktualisierung der kindlichen Interessen, da sie danach immer so viel aufräumen müsse. Eine andere Mutter kam dem Wunsch des Kindes, einen Fußballverein zu besuchen nicht nach, da ihr dies zu zeitintensiv erschien. Losgelöst von diesen konkreten Beispielen versagter Interessenförderung, war ein weiteres Merkmal dieser Familien, dass selten gezielt interessenbezogen soziale Interaktionen mit den Kindern beschrieben wurden. Ferner erhielten diese Kinder wenig Besuch von Peers bzw. besuchten diese selten. Weiterhin wurden zwischen diesen Familien und den Einrichtungen keine anschlussfähigen kooperativen Prozesse zur Förderung der Interessen aktualisiert. Im Gegensatz dazu wurden wechselseitig negative Zuschreibungen vorgenommen. Auch Beschreibungen des Kindes und seiner Interessen waren in solchen Fällen gering anschlussfähig, divergent oder sogar konträr gestaltet. Moderiert wurden diese interessenentwicklungshemmenden Bedingungen durch die familiären soziokulturellen Bedingungen. Im Fallvergleich gehörten diese beiden Familien zu denen, die am deutlichsten soziokulturell benachteiligt waren. Auch zeigten sich speziell negative Folgen einer Trennung der Eltern und der daraus resultierenden Rolle der Mutter bzw. des Vaters als Alleinerziehende. Allerdings muss betont werden, dass diesen Familien durchaus bewusst war, dass eine umfänglichere Förderung ihrer Kinder wichtig und wünschenswert wäre. Fehlende Unterstützung war in diesen Familien eine Folge geringer Ressourcen und spezifischer Stressbelastungen und darf daher nicht als Desinteresse an den Belangen des Kindes fehlgedeutet werden.

9.5.4 Interessenentwicklung in der Transition

Für das untersuchte Sample kann der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule in Bezug auf die Veränderung der institutionellen Unterstützungsbedingungen der kindlichen Interessenentwicklung als Bruch

bezeichnet werden. Im Kindergarten hatten die Kinder die Möglichkeit, über längere Zeiträume ihren Interessen selbstbestimmt nachzugehen und diese in Peerinteraktionen zu aktualisieren. Besonders für Kinder, die aufgrund soziokultureller Belastungsmomente in der Familie nur unzureichend in ihrer Interessenentwicklung unterstützt wurden, deutete sich im Kindergarten eine kompensatorische Funktion an. Zwar differierte in den Einrichtungen und in Abhängigkeit zur inhaltlichen Orientierung der Interessen die Unterstützungsqualität, jedoch kommt der interessenbezogenen Peerinteraktion in diesem Alter eine so entscheidende Bedeutung zu, dass alleine die natürlichen Bedingungen der Kindergartengruppe, losgelöst von geplanten Fördermaßnahmen, als förderlich beschrieben werden konnten. Besonders für die Gruppe von Kindern aus hoch soziokulturell belasteten Familien war daher die Transition in die Schule mit dem Verlust einer Kompensationsinstanz und negativen Konsequenzen für die Interessenentwicklung (vgl. Kapitel 9.2.3) verbunden.

Insgesamt zeichneten sich die untersuchten Einrichtungen dadurch aus, dass die Beobachtung und Förderung kindlicher Interessen als immanenter Bestandteil des pädagogischen Konzepts dargestellt wurden. In den Interviews mit den ErzieherInnen wurden umfangreiche Beschreibungen zu den individuellen Interessen der Kinder aktualisiert und diese gezielt als Ansatzpunkt zur Förderung interpretiert. Neben einer guten räumlich-materialen Ausstattung für z. B. kreativ-künstlerische oder auch motorische Interessen der Kinder, wurde in sehr unterstützenden Einrichtungen individualisierte Förderung der Interessen durchgeführt. Diese erfolgte z. B. durch interessenbezogene Projekte für die Gruppe, die durch individualisierte Angebote für besonders interessierte und motivierte Kinder ergänzt wurden (vgl. Bannach, 2002). In zwei Fällen wurde eine entsprechende Förderung sogar mit den Familien der Kinder abgestimmt und in der häuslichen Umgebung fortgeführt. Wie bereits erwähnt, waren speziell komplexe Interessenentwicklungsverläufe durch eine gelungene Kooperation der Mikrosysteme „Familie“ und „Kindergarten“ geprägt.

In die Gestaltung der Transition vom Kindergarten in die Schule wurden die individuellen Interessen der Kinder leider von keiner Einrichtung gezielt mit einbezogen und entsprechende Informationen an die aufnehmende Schule weitergegeben. Der Informationstransfer bezog sich überwiegend auf schulische Vorläuferfähigkeiten und soziale Kompetenzen der Kinder. Auf Basis der Interviews der LehrerInnen muss jedoch unabhängig davon leider festgestellt werden, dass umfangreichere Informationen zum Entwicklungsstand der Kinder aus unterschiedlichen Gründen nicht gelesen wurden. Einerseits wurden zeitliche Gründe angeführt, andererseits wollten die

Lehrkräfte unvoreingenommen an die Kinder herantreten. Die Akten von Kindern mit besonderen Auffälligkeiten wurden hingegen gezielt studiert.

Über die Untersuchungsgruppe hinweg zeigte sich das Mikrosystem „Schule“ im Gegensatz zum Mikrosystem „Kindergarten“ wenig anschlussfähig an die kindlichen Interessen. Die Lehrkräfte nahmen die individuellen Interessen weniger deutlich wahr und beschrieben die Kinder verstärkt unter der Perspektive schulischer und fachlicher Kompetenzen. Für das Sample des Projektes kann die Transition vom Kindergarten in die Schule als Wechsel von einer spielzentrierten Lernumwelt, in der die Kinder in ausgedehnten Phasen selbstbestimmt ihren Interessen nachgehen konnten, in eine lernzentrierte und weitgehend fremdbestimmte Lernumwelt beschrieben werden. In den Interviews mit den Lehrkräften wurde die Förderung kindlicher Interessen in einigen Fällen als prinzipiell sinnvoll und wünschenswert dargestellt. Gleichzeitig wurde betont, dass die curricularen Vorgaben einer solchen Unterrichtspraxis im Wege stehen würden. Besonders herausgestrichen wurde die Aufgabe, alle Kinder der ersten Klasse zunächst auf ein vergleichbares Level im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen bringen zu müssen. Unter einer Erziehungsperspektive wurde darüber hinaus die Förderung des Sozial- und Arbeitsverhaltens als bedeutsam angesehen. Aufgrund dieser Rahmenbedingungen wurde der Einbezug individueller Interessen in den Unterricht zumindest in den ersten Schuljahren als kaum möglich dargestellt. Lediglich im Rahmen von Freispielphasen gaben die Lehrkräfte an, den Kindern gezielt Raum zur Gestaltung selbstbestimmter Interessenhandlungen zu geben. Teilweise schien jedoch ein ungeplanter Einbezug stattgefunden zu haben. Denn von zwei Lehrkräften wurden Unterrichtsstunden geschildert, in denen das behandelte Thema zufällig anschlussfähig an das individuelle Interesse eines Kindes gestaltet war und dieses daraufhin besonders motiviert mitarbeitete. Auch eines dieser Kinder geht in seinem Interview auf diese Situation ein und bestätigt den Eindruck der Lehrkraft. Diese Beschreibungen deuten an, welche positiven Effekte für die Lernmotivation mit der Nutzung kindlicher Interessen verbunden sein können. Deren bewusster Einbezug in den Unterricht konnte im Sample nicht dokumentiert werden und auch keine interessenbezogene Kooperation der Mikrosysteme „Schule“ und „Familie“.

Trotz des Wegfalls der interessenförderlichen Bedingungen im Kindergarten entwickelten die Kinder ihre Interessen in der Transition in die Schule überwiegend kontinuierlich weiter. In der Schule nutzten die Kinder dazu speziell die Pausen und seltene Freispielphasen. Leider war die Dauer der Freispielphasen häufig an die erfolgreiche Bearbeitung von schulischen Aufgaben gebunden und leistungsstarke Kinder genossen demzufolge mehr Zeit zum Freispiel. Leistungsschwächere Schüler des untersuchten Samples

wurden dadurch deutlich benachteiligt. Auch wurden Interessen heimlich und vor den Augen der Lehrkräfte verborgen unter dem Tisch aktualisiert und z. B. Manga-Karten getauscht. Die Konstruktionen der Kinder und auch die Beschreibungen von Beobachtungen der Lehrkräfte zeigen, dass die in der Schule aktualisierten Interessenhandlungen weitgehend an diejenigen im Kindergarten anschlossen und sich nicht grundlegend verändert hatten. Die Kinder vollzogen in den Pausen weiterhin z. B. Rollenspiele oder Bewegungsspiele und die Peergruppen, in denen dies geschah, waren ebenfalls weitgehend identisch zusammengesetzt.

9.6 Diskussion

Bisher nicht gezielt empirisch erforscht, wurden in der vorgestellten Untersuchung einzelfallanalytisch die Interessenentwicklungsverläufe von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule untersucht. Fokussiert wurden die Einflüsse der Mikrosysteme „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ auf die individuellen Interessenentwicklungsverläufe der Kinder und Wechselwirkungen der Systeme speziell in der Phase der Transition vom Kindergarten in die Schule. Die Ergebnisse der Untersuchung replizieren den hohen Einfluss familiärer Unterstützungsbedingungen, die für das untersuchte Sample durch die soziokulturellen familiären Verhältnisse moderiert werden. Kinder mit komplexer und kontinuierlicher Interessenentwicklung stammten aus sehr unterstützenden familiären Verhältnissen, die soziokulturell nur gering bzw. unbelastet waren. Im Gegensatz dazu waren die familiären Bedingungen von Kindern mit fragmentarischen Interessen durch eine ausgeprägte soziokulturelle Benachteiligungssituation gekennzeichnet, aus der eine unzureichende Förderung der Interessen resultierte. Das Mikrosystem „Kindergarten“ zeigte sich allgemein sehr anschlussfähig an die Interessenentwicklung der Kinder, indem ihre Interessen bewusst wahrgenommen und gefördert wurden. Speziell für Kinder aus soziokulturell hoch belasteten Familien wurde hier eine Kompensationsfunktion deutlich. Im Mikrosystem „Schule“ wurden die Interessen der Kinder nicht gezielt beobachtet und zur Förderung genutzt. Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Untersuchung von Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann & Lipski (2002) waren die Lehrkräfte in der Lage, die Interessen der Kinder zu benennen. Deren konkrete Berücksichtigung innerhalb der pädagogischen Praxis konnte jedoch nicht dokumentiert werden. Leider kann dem Zitat von Travers (1978, S. 125) daher in Bezug auf das untersuchte Sample auch noch dreißig Jahre später zugestimmt werden: „*The school is more likely to be a killer of interest than the developer.*”

Unter interessentheoretischer Perspektive wurde auf Basis der Fallvergleiche ein Kategorienmodell entwickelt, das einen Zugang zur kategorialen Verortung kindlicher Interessen anbietet (vgl. Neitzel, Alexander & Johnson, 2008). Während die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (u. a. Prenzel et al., 1986; Krapp, 1999, 2007) in Objekte, Handlungen und Themen unterscheidet, erlaubt dieses Modell eine Interpretation der Interessen unter einer inhaltlichen Perspektive (vgl. Neitzel, Alexander & Johnson, 2008). Darüber hinaus wurden die dokumentierten Interessenentwicklungsverläufe mit Strukturmodellen der Interessenentwicklung von Fink (1991, 1992) verglichen und drei ergänzende Strukturmodelle angefertigt. Die Ergebnisse sind einerseits als Erweiterung der empirischen Basis zur Interessenentwicklung von Kindern im Vorschul- und Schulalter unter besonderer Berücksichtigung soziokulturell benachteiligter familiärer Lebensverhältnisse zu sehen. Darüber hinaus werden diese als eine Erweiterung der theoretischen Diskussion zur kindlichen Interessenentwicklung verstanden.

Aktuell werden weiterführende Auswertungen des Datensatzes im Rahmen wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten vorgenommen. U. a. werden im Kontext einer Dissertation die Unterstützungsfunktionen der Mikrosysteme unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive (Deci & Ryan, 2000) analysiert und speziell interessenförderliche Bedingungen vertiefend mit dem Ziel untersucht, weitere Erkenntnisse zur Ableitung von Interessenförderkonzepten zu generieren.

Auf Basis des Samples der hier vorgestellten Untersuchung kann kein Anspruch auf Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhoben werden. Daher ist die Überprüfung der dargestellten Zusammenhänge und theoretischen Erweiterungen an einer repräsentativen Stichprobe unter quantitativer Perspektive oder über eine mehrdimensionale Typenbildung an einem gesättigten Sample unter qualitativer Perspektive ein künftiges Forschungsziel. Ein weiteres Vorhaben richtet sich auf die Entwicklung eines Interessenförderkonzeptes zur Gestaltung der Transition vom Kindergarten in die Schule. Denn wie die Ergebnisse dieser Untersuchung veranschaulichen, endet die institutionelle Unterstützung der Interessenentwicklung mit der Einschulung und die Interessen von Kindern werden im Rahmen der schulischen Entwicklung weitgehend nicht berücksichtigt (Lichtblau & Werning, 2012, 2012a). In Anbetracht der aktuellen Entwicklung eines inklusiven Schulsystems in Deutschland bleiben dadurch eine wirkstarke Ressource und ein geeigneter Ansatzpunkt zur individualisierten Förderung heterogener Lerngruppen leider ungenutzt.

Literatur

- Apel, H., Engeler, S., Friebertshäuser, B., Fuhs, B. & Zinnecker, J. (1995). Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung*. Bd. II (S. 343–375). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bannach, M. (2002). *Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst gewählten Themen*. Hohengehren: Schneider.
- Beelmann, W. (unveröffentl.). *Elternfragebogen zum Übergang des Kindes in die Grundschule (EFÜ-G I +II)*.
- Billmann-Mahecha, E. (1992). Kinderphilosophie und Kinderpsychologie – Eine fruchtbare Kontaktperspektive. In D. G. Camhy (Hrsg.), *Das Philosophische Denken von Kindern* (S. 287–293). Sankt Augustin: Academia.
- Billmann-Mahecha, E. (1994). Zur kommunikativen Kompetenz von Kindern in Gruppendiskussionen. In K.-F. Wessel & F. Naumann (Hrsg.), *Kommunikation und Humanontogenese* (S. 341–346). Bielefeld: Kleine.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R.M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology*. 5. Aufl., Band 1 (S. 993–1028). New York: Wiley.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Claussen, C. (2000). Mündliches Erzählen von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 105–116). Weinheim: Juventa.
- Corsten, M., Krug, M. & Moritz, C. (Hrsg.) (2010). *Videographie praktizieren: Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: VS.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow: Das Geheimnis des Glücks* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. L. (1998). The relation of interest to motivation and human needs: The self-determination theory viewpoint. In L. Hoffmann, A. Krapp, A. K. Renninger & J. Baumert (Hrsg.), *Interest and Learning. Proceedings of the Seeon-conference on interest and gender* (S. 146–162). Kiel: IPN.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.) (2002). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.

- DeLoache, J. S., Simcock, G. & Macari, S. (2007). Planes, trains, automobiles and tea sets: Extremely intense interests in very young children. *Developmental Psychology*, 43(6), 1579–1586.
- Döring, H., Hanesch, W. & Huster, E. U. (1990). Armut als Lebenslage. Ein Konzept für Armutsberichterstattung und Armutspolitik. In H. Döring, W. Hanesch & E.U. Huster (Hrsg.), *Armut im Wohlstand* (S. 7–27). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eggen, B. (2007). Luxus Familie? Wieviel sich jemand leistet, der sich Familie leistet. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* (S. 21–26).
- Fatke, R. (2010). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 158–172). Weinheim: Juventa.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.). (1990). *Kritische Lebensereignisse* (2., erw. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.
- Fink, B. (1991). Interestdevelopment as structural change in person–object relationships. In L. Oppenheimer & J. Valsiner (Hrsg.), *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives* (S. 175–204). New York: Springer.
- Fink, B. (1992). Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Personen-Gegenstandskonzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 53–83). Münster: Aschendorff.
- Flick, U. (2000). Episodic Interviewing. In M. Bauer & G. Gaskell (Hrsg.), *Qualitative researching with text, image and sound – a practical handbook* (S. 75–92). London.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fölling-Albers, M. & Hartinger, A. (1998). Interest of Girls and Boys in Elementary School. In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger & J. Baumert (Hrsg.), *Interest and Learning* (S. 175-196). Kiel: IPN.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 301-322). Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim, München: Juventa.

- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2010). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 379–411). Weinheim und München: Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Haderlein, R. (Hrsg.) (2008). *Forschung in der Frühpädagogik* (Bd.1). Freiburg: FEL.
- Fthenakis, W. E. (2001). *Viel Lärm um nichts? Klein und Groß* 54 (2), 7-14, 32-36.
- Fthenakis, W. E. (2002). Bildungsauftrag in der Kindertageseinrichtung: Ein umstrittenes Terrain. *Klein und Groß*, 55 (1), 24–27.
- Fuhs, B. (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 87–103). Weinheim: Juventa.
- Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D. Kellermann, D. & Lipski J. (2002). *In der Freizeit für das Leben lernen: Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Glatzer, W. & Hübinger, W. (1990). Lebenslagen und Armut. In H. Döring, W. Hanesch & E.U. Huster (Hrsg.), *Armut im Wohlstand* (S. 31–55). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen*. Weinheim: Beltz.
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2006). *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland: Forschungszugänge und Lebenslagen*. Opladen: Budrich.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. Over 800 Meta analyses*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Heinzl, F. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa.
- Hidi, S., Renninger, K. A. & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational construct that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Hrsg.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (S. 89–115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hopf, C. & Hartwig M. (2001). *Liebe und Abhängigkeit. Partnerschaftsbeziehungen junger Frauen*. Weinheim/München: Juventa.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7, 97–115.

- Hopf, C., Rieker, P., & Sanden-Marcus, M. & Schmidt C. (1995). *Familie und Rechtsextremismus: Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männern*. Weinheim: Juventa.
- Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2000). Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung – am Beispiel eines Feldforschungsprojektes zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick über Forschungszugängen zur kindlichen Perspektive* (S. 185–202). Weinheim: Juventa.
- Kasten, H. & Krapp A. (1986). Das Interessen-Genese-Projekt - eine Pilotstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 175–188.
- Kasten, H. (1991). *Beiträge zu einer Theorie der Interessenentwicklung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus - Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2010). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (S. 299–309). Reinbeck: Rowohlt.
- Krapp, A. & Fink, B. (1992). The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 397–429). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interesse im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185–201.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23–40.
- Krapp, A. (2006). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 280–290). Weinheim: PVU.
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. 7 (1), 5–21.
- Leibham, M. E., Alexander, J. M., Johnson, K. E., Neitzel, C. & Reis-Henrie, F. (2005). Parenting behaviors associated with the maintenance of preschoolers' interests: A prospective longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 397–414.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012). Interessen in inklusiven Settings. In S. Seitz (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 142–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012a). "Das lieb ich am besten: Basteln!" - Auf dem Weg zur Inklusion die Interessen von Kindern nutzen. *Kita aktuell spezial*, 03, 25–28.

- Liegle, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lutz, M., Behnken, I. & Zinnecker, J. (1997). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographischer erinnelter Lebensräume. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 415-435). Weinheim: Juventa.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern: Scherz.
- Neitzel, C., Alexander, J. M. & Johnson, K. E. (2008). Children's early interest-based activities in the home and subsequent information contributions and pursuits in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 782–797.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspective on teaching and learning. *Annual Review of Psychology* 49, 345-375.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2011). *WISC-IV*. Frankfurt am Main: Pearson Assessment.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). *High risk children in the schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse: Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdeutscher.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 163–173.
- Prenzel, M., Lankes, E.-M. & Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation* (S. 11–30). Münster: Waxmann.
- Pruisken, C. (2005). *Interessen und Hobbys hochbegabter Grundschul Kinder*. Münster: Waxmann.
- Renninger, K. A. (1998). The roles of individual interest(s) and gender in learning: An overview of research on preschool and elementary school-aged children/students. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert. (Hrsg.), *Interest and learning* (S. 165–174). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5), 491–511.
- Roßbach, H.-G. (2006). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.

- Schorn, A. (2000). *Das "themenzentrierte Interview". Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifester und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit.* Zugriff am 10.9.2010. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002236>
- Schwaab, S., Wieder, B. & Vogt H. (2000). *Individuelles Interesse bei Grundschulkindern als "Schutz" gegen Interessenverfall in der Sekundarstufe I: Entwicklung von spezifischen Interessen bei ausgewählten Grundschulkindern.* Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, IDB, 9, 83–100.
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *Technical Paper 12 - The Final Report: Effective Provision of Preschool Education.* London: Institute of Education.
- Tietze, W., Schuster, K.-M, Grenner, K. & Roßbach H.-G. (2007). *Kindergarten - Skala (KES-R) Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition.* Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Todt, E. (1990). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzter (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (S. 213–264). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Travers, R. M. W. (1978). *Children's interests.* Kalamazoo. MI: Michigan University, College of Education.
- Voges, W. (2002). *Lebenslagenkonzept – Lebensstandardansatz: Konkurrierende oder komplementäre Konzepte?. Lebenslagen, Indikatoren, Evaluation – Weiterentwicklung der Armuts- und Reichtumsberichterstattung, ISG,* (S. 21–34). Zugriff am 18.10.2011. Verfügbar unter <http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/forschungsprojekt-a313-lebenslagen-in-deutschland-dokumentation-2001.html>
- Werning, R. (2003). Entwicklung von Planungskompetenzen in den Lebenswelten moderner und sozial randständiger Kinder. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen* (S. 27–37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. (2007). Das systemisch-konstruktive Paradigma. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 128–142). Göttingen: Hogrefe.
- Werning, R. (2008). Relationalität als Konstruktionsprinzip. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 1: Wissenschaftstheorie* (S. 294–299). Stuttgart: Kohlhammer.

- Werning, R. (2010). Konstruktivismus. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*, Band 1: Wissenschaftstheorie (S. 289–294). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R., Lichtblau, M., Thoms, S. & Usanmaz, F. (2011). Interessen als Ressource und Ansatzpunkt inklusiver Förderung. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serker & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen - Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilk, L. & Bacher, J. (Hrsg.) (1994). *Kindliche Lebenswelten: eine sozialwissenschaftliche Annäherung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Zugriff am 09.10.2012. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

- 6.2 Lichtblau, M. (2013). Inklusiv Förderung auf Basis kindlicher Interessen - Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zur Interessenentwicklung soziokulturell benachteiligter Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung - Themenschwerpunkt Inklusion*, 6 (1), 72-87.

ZfG

**Zeitschrift für
Grundschulforschung**
Bildung im Elementar-
und Primarbereich
1-2013

Thema

Inklusion

ZEITSCHRIFT FÜR
GRUNDSCHULFORSCHUNG
BILDUNG IM ELEMENTAR-
UND PRIMARBEREICH

**ZEITSCHRIFT FÜR GRUNDSCHULFORSCHUNG
BILDUNG IM ELEMENTAR- UND PRIMARBEREICH
6. Jahrgang – Heft 1**

Herausgeber

Margarete Götz, Maria Fölling-Albers, Friederike Heinzl,
Gisela Kammermeyer, Karin von Bülow, Hanns Petillon

Redaktion

Gisela Kammermeyer, Susanna Roux, Hanns Petillon, Maria del Carmen Dixon

Beirat

Karl-Heinz Arnold (Hildesheim) – Sigrid Blömeke (Berlin)

Ute Geiling (Halle) – Joachim Kahlert (München)

Marianne Krüger-Potratz (Münster) – Jens Holger Lorenz (Heidelberg)

Uta Quasthoff (Dortmund) – Hans-Günther Roßbach (Bamberg)

Wolfgang Schneider (Würzburg) – Helga Zeiher (Berlin)

ZEITSCHRIFT FÜR GRUNDSCHULFORSCHUNG
BILDUNG IM ELEMENTAR- UND PRIMARBEREICH

6. Jg. (2013) Heft 1:
Inklusion

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2013

k

Redaktion dieser Ausgabe:

Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, Prof. Dr. Susanna Roux, Prof. Dr. Hanns Petillon, Maria del Carmen Dixon

Korrespondenzadresse für die ZfG 2/2013:

Prof. Dr. Gisela Kammermeyer

Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau

August-Croissant-Str. 5

76829 Landau

Tel. +49 (0)6341/280 34135

Fax +49 (0)6341/280 34131

E-Mail: kammermeyer@uni-landau.de

Homepage: <http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/bildung-kind-jugend>

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift für Grundschulforschung, Bildung im Elementar- und Primarbereich erscheint halbjährlich, jeweils im Frühjahr (März/April) und im Herbst (September/Oktober).

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.

Das Einzelheft kostet EUR (D) 24,80; im Abonnement EUR (D) 19,80 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt

Ramsauer Weg 5

83670 Bad Heilbrunn

Tel: +49 (0)8046-9304

Fax: +49 (0)8046-9306

oder nutzen Sie unseren webshop:

www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2013.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne

Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,

Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung

in elektronischen Systemen.

Satz: Maria del Carmen Dixon, Landau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN: 1865-3553

Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich

Jahrgang 6 – Heft 1 / 2013

Inhaltsverzeichnis

INKLUSION

Frank J. Müller & Annedore Prengel

Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik 7

Jessica M. Löser & Rolf Werning

Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. 21

Torsten Dietze

Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf
in der Grundschule – zur Situation in den 16 Bundesländern 34

Bärbel Kopp, Sabine Martschinke & Christoph Ratz

Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den
ersten beiden Schuljahren – Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht 45

Christian Walter-Klose

Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht 59

Michael Lichtblau

Inklusive Förderung auf Basis kindlicher Interessen – Ergebnisse einer
Längsschnittstudie zur Interessenentwicklung soziokulturell benachteiligter
Kinder 72

ZUR DISKUSSION

Angela Enders

Italiens inklusive Schulen – ein Vorbild für Deutschland? 88

OFFENE BEITRÄGE

Frauke Grittner, Andreas Hartinger & Cornelia Rehle
Wer profitiert beim jahrgangsgemischtem Lernen? 102

Aladin El-Mafaalani
Erziehungs- und Erwartungsdifferenzen im Alltag von Migrantenkindern 114

Rebecca Lazarides, Katja Richter & Angela Ittel
Welche Unterrichtsfaktoren fördern die Schulzufriedenheit Lernender?
Zusammenhänge zwischen Fremd- und Selbsteinschätzungen, diagnostischer
Kompetenz und Schulzufriedenheit 129

Rebecca M. Hartmann & Nele McElvany
Domänenspezifische Motivation und Mathematikleistungen in der
Grundschule vor dem Hintergrund kultureller und sprachlicher Diversität 142

Katrin Lohrmann, Andreas Hartinger & Veronika Schwelle
Exemplarisches Lehren und Lernen durch das Arbeiten mit Beispielen –
theoretische Bezüge zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und
Lehr-Lernpsychologie 158

REZENSIONEN

Angela Enders
Heimlich, U. & Kahlert, J. (2012):
Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle 172

Maria Fölling-Albers
Wittmann, S., Rauschenbach, T. & Leu, H.-R. (Hrsg.) (2011):
Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien 178

Michaela Vogt
Heinzel, F. (Hrsg.) (2011):
Generationenvermittlung in der Grundschule 182

Bernd Thomas
Einsiedler, W., Götz, M., Ritz, C. & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2012):
Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm,
Institution und Disziplin in Deutschland 185

Michael Lichtblau

Inklusive Förderung auf Basis kindlicher Interessen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Interessen- entwicklung soziokulturell benachteiligter Kinder

Der Beitrag stellt Ergebnisse eines qualitativen Längsschnittprojektes zur Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Transition vom Kindergarten zur Schule vor. Untersucht wurden Einflüsse der Mikrosysteme „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ auf die kindliche Interessenentwicklung, um daraus Förderansätze für Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien abzuleiten. Nach einer theoretischen Einführung und Darstellung des Methodendesigns werden Ergebnisse zur Interessenentwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Schule vorgestellt und hinsichtlich inklusiver Förderpotentiale diskutiert.

Schlüsselwörter: Interessenentwicklung; soziokulturelle Benachteiligung; Transition

The article discusses results of a qualitative longitudinal research project which focused on the interest development of children from socio-culturally disadvantaged families in the transition from preschool to primary school. The study had two main goals, firstly to earn a better insight in environmental influences that facilitate the interest development and secondly to derive possibilities of supporting the interest development of children. After a theoretical introduction and a description of the method design the results referring to the interest development in transition from preschool to primary school will be presented and in regard to inclusive perspectives discussed.

Key words: interest development; socio-culturally disadvantage; transition

1. Einleitung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland wird das Thema Inklusion intensiv diskutiert (vgl. Werning & Löser 2010). Auf der Grundlage dieser Konvention wird die Separierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen in Frage gestellt und die gemeinsame Beschulung in allgemeinen Schulen angestrebt. Inklusive Bildung überwindet damit eine enge, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise und setzt sich mit der grundlegenden Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext auseinander (Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Gallannaugh, Howes & Smith 2006). Inklusion bedeutet dabei nicht, dass die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern im Leistungsbereich oder im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung aufgehoben werden können. Inklusion verfolgt vielmehr einen bewussten und sensiblen Umgang mit den Stärken und Schwä-

chen jedes Einzelnen, so dass individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Stufen mit unterschiedlicher Intensität und Unterstützung möglich werden. Ein erfolgreicher Umgang mit heterogenen Lerngruppen erfordert dabei sachlogisch ein hohes Maß an Individualisierung des Unterrichtsgeschehens. Lernsettings müssen so gestaltet werden, dass sie unterschiedliche Zugänge zu Lerninhalten anbieten und dadurch der Heterogenität einer inklusiven Klassengemeinschaft gerecht werden. Dieser Aufgabe nachzukommen, bedeutet auch, verstärkt auf die individuellen Lernbiografien und motivationalen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Deutliche Beachtung sollte den individuellen Interessen der Kinder gewidmet werden, da diese sich u.a. unter motivationaler Perspektive als hervorragender Ansatzpunkt zur Vermittlung von Lerninhalten und Individualisierung von Bildungsprozessen erwiesen haben. Speziell bei Kindern aus soziokulturell benachteiligten und bildungsfernen Familien, die unter Bildungsbenachteiligung leiden und denen es häufig schwerer fällt, in der Schule zu lernen, sollten Interessen als kindliche Ressource beachtet und zur individualisierten Förderung nutzbar gemacht werden.

Zur näheren Auseinandersetzung mit dieser inklusiv-didaktischen Perspektive werden weiterführend Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur „Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule“ vorgestellt. Fokussiert werden Ergebnisse zur Interessenentwicklung in der Transition vom Kindergarten zur Schule und die damit verbundene Transformation institutioneller Bildungskontexte. Die abschließende Diskussion setzt sich auf Basis der Projektergebnisse mit der Einbindung kindlicher Interessen in inklusive Bildungsprozesse auseinander und beschreibt zukünftige Forschungsperspektiven.

2. Stand der Forschung

In einer Vielzahl von Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass Kinder bereits in der vorschulischen Phase individuelle Interessen aktualisieren und diese gezielt in der Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickeln (u.a. DeLoache, Simcock & Macari 2007; Fölling-Albers & Hartinger 1998; Kasten 1991; Krapp & Fink 1992; Neitzel, Alexander & Johnson 2008; Schwaab, Wieder & Vogt 2000; Wieder 2010). Die Ergebnisse von DeLoache u.a. (2007) zeigen, dass schon in der frühesten Kindheit Interessen, z.B. für Fahrzeuge, entstehen und sich auf die Strukturierung der alltäglichen Handlungen auswirken. Ein Drittel der untersuchten Kinder (N = 177) im Alter von 11 Monaten bis sechs Jahren zeigte intensive Interessen (vgl. DeLoache u.a. 2007, 1582). Drei Viertel dieser Kinder waren Jungen. Zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der Entstehung von frühkindlichen Interessen und des Gendereinflusses gelangen Johnson, Alexander, Spencer, Leibham und Neitzel (2004) sowie Swanson, Miller und Pickett (2007). Die Entstehung und Entwicklung von Interessen in der frühen Kindheit wird zudem deutlich durch die Familie beeinflusst. Familiäre Bedingungen von Kindern mit intensiven, individuellen Interessen sind dadurch gekennzeichnet, dass eine spezifische Unterstützung der Interessenentwicklung geleistet und z.B. konkretes interessenbezogenes Material angeboten wird (vgl. Leibham, Alexander, Johnson, Neitzel & Reis-Henrie 2005; Alexander, Johnson & Kelley 2012). Angeregt werden Interessen in der Familie und auch im Kontext von Peerkontakten (Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann & Lipski 2002;

Wieder 2010). Unter strukturorientierter Perspektive unterscheiden Neitzel u.a. (2008) frühkindliche Interessen in vier Bereiche: (1) „conceptual interests“ – präferiert werden objekt- oder themenzentrierte Explorationen (z.B. Tiere, Astronomie), (2) „procedural interests“ – präferiert werden konstruktive Tätigkeiten, Regelspiele oder Sport, (3) „creative interests“ – präferiert werden musikalisch-künstlerische Tätigkeiten und (4) „social interests“ – präferiert werden interaktive und soziodramatische Beschäftigungsformen (z.B. Rollenspiele).

Der Zusammenhang von Interessen und schulischem Lernen im Primarbereich ist Gegenstand verschiedener Untersuchungen, die übereinstimmend lernförderliche Effekte nachweisen (u.a. Christen 2004; Kölbl, Faber, Tiedemann & Billmann-Mahecha 2012; Upmeyer zu Belzen, Vogt, Wieder & Christen 2002; Streller 2009). Der hohe Einfluss (fach-)spezifischer Interessen und inhaltsbezogener Vorerfahrungen auf den Lernerfolg konnte auch durch Metaanalysen bestätigt werden (Hattie 2009, 2012; Schiefele, Krapp & Winteler 1992; Schiefele, Krapp & Schreyer 1993). Insgesamt verbindet die Studien das Ergebnis, dass interessenbasiert effizienter, lernstrategisch elaborierter und nachhaltiger gelernt wird (Schiefele & Schreyer 1994). Forschungsergebnisse deuten jedoch auch darauf hin, dass die Einflüsse der Schule, respektive der Lehrkräfte, auf die Interessen der Kinder gering sind (vgl. Furtner-Kallmünzer u.a. 2002; Schwaab u.a. 2000; Wieder 2010). Betrachtet man die Lernfreude an einem Unterrichtsfach als Indikator für die Ausprägung eines fachspezifischen Interesses (vgl. Prenzel, Lankes & Minsel 2000, 22), scheint dieses bereits in der Grundschule über die ersten vier Schuljahre hinweg abzunehmen (Helmke 1993; Helmke & Weinert 1997).

In Anbetracht des Forschungsstandes muss zudem festgestellt werden, dass die Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien, die überhäufig von sonderpädagogischem Förderbedarf betroffen sind, bisher nicht gezielt untersucht worden ist. Dies ist bedauerlich, da lernförderliche Effekte kindlicher Interessen auf die Bildungsentwicklung vielfach repliziert werden konnten und im Sinne einer individuellen Ressource zur schulischen Förderung genutzt werden sollten.

3. Projektdesign

Um dieser Forschungslücke zu begegnen, wurden von 2009 bis 2011 an der Leibniz Universität Hannover eine explorative Längsschnittstudie durchgeführt und die Interessenentwicklungsverläufe von 15 Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule untersucht (Werning, Lichtblau, Thoms & Usanmaz 2011; Lichtblau & Werning 2012). Soziokulturelle Benachteiligung wurde in Anlehnung an das Lebenslagenkonzept aus dem Bereich der Armutsforschung (vgl. Döring, Hanesch & Huster 1990; Glatzer & Hübinger 1990) als Unterversorgung in mindestens drei zentralen Lebensbereichen (Einkommen, Bildung, Beruf, Wohnen und Gesundheit) definiert und als Auswahlkriterium zugrunde gelegt. Ziel dieser Untersuchung war es, Erkenntnisse über die mikrosystemischen Einflüsse von „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ auf die Interessenentwicklung von Kindern aus belasteten familiären Verhältnissen zu generieren und ungenutzten Förderpotentialen nachzugehen. Unter dieser Zielperspektive und in Anbetracht der erwähnten Forschungslücke leiteten sich folgende Fragestellungen ab: (1) Welche Interessen aktualisieren die Kinder des

Samples im Untersuchungsverlauf?, (2) Wie gestaltet sich die Entwicklung der Interessen über den Untersuchungsverlauf?, (3) Werden die Interessen in den Mikrosystemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ wahrgenommen und als Ansatzpunkt zur Förderung interpretiert?

3.1 Theoretische Grundlagen

Die theoretische Grundlage der Untersuchung bildete die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (u.a. Krapp 2007), in der ein individuelles Interesse als eine herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand definiert wird. Interessengegenstände können konkrete Objekte (z.B. Modellautos, Spielfiguren), spezifische Handlungen (z.B. Malen, Rollenspiele) oder Themen (z.B. Tiere, Technik) sein. Interessenhandlungen sind charakterisiert durch ein positives emotionales Erleben, eine hohe subjektive Wertschätzung und Selbstintentionalität (vgl. Krapp 1998, 186). Entwicklungstheoretisch griff die Untersuchung auf Finks (1991, 1992) hypothetische Verlaufsmodelle zurück, die ebenfalls auf der Person-Gegenstands-Theorie basieren. Fink (1991, 197) postuliert drei verschiedene Interessenentwicklungsmodelle („Growth Model“, „Channeling Model“, „Overlap Model“), für die Transitionsphase vom Kindergarten zur Schule, auf die im Kontext der Ergebnispräsentation Bezug genommen wird. Am Anfang der Entwicklung eines überdauernden Interesses steht ein situationales Interesse, das sich auf einen bisher unbekanntem Gegenstand bezieht, der die Aufmerksamkeit bindet. Ist dieser Gegenstand subjektiv bedeutsam und reizvoll, wird die Auseinandersetzung erneut gesucht und zukünftig präferiert. Ein individuelles Interesse entsteht, das sich kontinuierlich aktualisiert und langfristig entwickelt. Infolge dieser dauerhaften Beziehung werden immer komplexere kognitive Strukturen zum Interessengegenstand ausgebildet, Wissen und (Meta-) Kompetenzen des Kindes erweitert und neue Weltbereiche erschlossen (Prenzel u.a. 2000). Unter sozialkonstruktivistischer Perspektive vollzieht sich die Entwicklung individueller Interessen eingebettet in soziale Interaktionen und wird als individuell selbstorganisierte Strukturbildung verstanden, die über strukturelle Kopplungen mit prozessbeteiligten Mikrosystemen ermöglicht wird (vgl. Maturana & Varela 1987; Werning 2007, 2010). Person-Gegenstands-Beziehungen aktualisieren sich immer im Kontext interaktionaler und kokonstruktiver Prozesse (Bruner 1996; Fthenakis 2002; Palincsar 1998; Wygotski 1987).

Dieser theoretischen Perspektive folgend war das Erhebungsdesign des Projekts ökosystemisch ausgerichtet und orientierte sich an dem „Ecological and Dynamic Model of Transition“ von Rimm-Kaufman und Pianta (2000). Die Transition von einer elementarpädagogischen Einrichtung zur Primarschule wird darin als ein Prozess beschrieben, der durch die Wechselwirkungen der Mikrosysteme „Familie“, „Vorschule“, „Schule“, „Peer-group“ und „Nachbarschaft“ bestimmt ist. Die erfolgreiche Bewältigung dieses „kritischen Lebensereignisses“ (vgl. Filipp 1990) gestaltet sich als direkter und indirekter transaktionaler Prozess der einzelnen Mikrosysteme (vgl. Griebel & Niesel 2004; Roßbach 2006).

3.2 Methodendesign

Entsprechend dieser ökosystemischen Konzeption des Transitionsprozesses erfolgten die Datenerhebungen in drei Phasen, zwei im letzten Kindergartenjahr und eine drei Monate nach der Einschulung. Zu jeder Untersuchungsphase wurden Hospitationen für circa fünf Stunden in den Elternhäusern und für circa zwei Tage in den pädagogischen Einrichtungen vorgenommen und so der Kontakt zu den untersuchten Kindern und den unterschiedlichen Mikrosystemen aufgebaut und gepflegt. Im Rahmen dieser Hospitationen wurden leitfadengestützte Interviews mit den Eltern, Erzieherinnen, Lehrkräften und den Kindern selbst geführt. Methodisch orientierten sich die Interviews mit den Erwachsenen an dem Konzept des problemzentrierten Interviews von Witzel (2000) und hinsichtlich der Gestaltung der Interviewsituation an dem Vorgehen im Rahmen themenzentrierter Interviews (vgl. Schorn 2000). Die Kinderinterviews fokussierten Konstruktionen, die die Kinder selbst über ihre Interessen entwickelten und verfolgten primär ein episodisch-narratives Vorgehen (vgl. Claussen 2000; Fuhs 2000; Grunert & Krüger 2006; Heinzel 2000). Unter einzelfallanalytischer Perspektive zielte dieses Design auf die Rekonstruktion alltäglicher interessenbezogener Wahrnehmungs- und Handlungspraxis in den untersuchten Mikrosystemen und deren prozessuale und transaktionale Bezüge im Kontext der Interessenentwicklung im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Haderlein, 2008). Unter deskriptiver Perspektive und mit dem Ziel normbezogene Aussagen über das untersuchte Sample vornehmen zu können, kamen flankierend folgende quantitative Verfahren zum Einsatz: (A) KES-R (Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach 2007), Kindergarten-Einschätz-Skala – Revidierte Fassung, strukturiertes Beobachtungsverfahren zur Bestimmung verschiedener Qualitätsdimensionen frühpädagogischer Einrichtungen; (B) WISC-IV (Petermann & Petermann 2011), Wechsler Intelligence Scale for Children, Intelligenztestverfahren zur Bestimmung der kognitiven Fähigkeiten von Kindern; (C) EFÜG-I + II (Beelmann, o.J.), Fragebogen für Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräfte zum Übergang des Kindes vom Kindergarten zur Schule, ergänzt durch Items zur soziokulturellen Situation der Familien. Einsatz der Version I vor und der Version II nach der Einschulung.

3.3 Datenauswertung

Insgesamt liegen infolge zweier Dropouts (Krankheit; Ausstieg ohne Begründung) für 13 Fälle 117 transkribierte Interviews (13 Fälle x 3 Erhebungsphasen x 3 Interviews) vor und bilden damit den Hauptdatensatz des Forschungsprojektes. Die Auswertung der Interviews richtete sich entlang der Fragestellungen des Projekts auf Übereinstimmungen und Unterschiede der Beschreibungen kindlicher Interessen in den unterschiedlichen Systemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ und damit deren wechselseitige Anschlussfähigkeit im Sinne konvergenter und divergenter Konstruktionen. Dazu wurde das Interviewmaterial auf Basis theoretisch abgeleiteter Kategorien kodiert (vgl. Hopf, Rieker, Sanden-Marcus & Schmidt 1995; Hopf & Hartwig 2001). Zusätzlich wurden materialbasiert ergänzende Kategorien im Sinne des offenen Kodierens entwickelt (vgl. Strauss & Corbin 1996). Während sich die theoretischen Kategorien aus der Person-Gegenstands-Theorie (Krapp, 2007) und dem Lebenslagenkonzept (Döring u.a. 1990; Glatzer & Hü-

binger 1990) ableiteten, entstanden offene Kategorien, z.B. zu den beschriebenen mikro-systemischen Unterstützungsbedingungen. Insgesamt kann dieses Vorgehen als „theorie-orientierte Analyse“ bezeichnet werden, in der Rahmentheorien das Vorgehen strukturieren, der Forschungsprozess jedoch weiterhin offen bleibt für Ergänzungen und Veränderung in Anbetracht der Feldbedingungen und des Untersuchungsgegenstandes (vgl. Friebertshäuser, Richter & Boller 2010, 384). Auf Basis der Kodierungen wurde anschließend für jedes Interview ein Quelltext angefertigt, der die Konstruktionen der Interviewperson zu den Interessen des Kindes bzw. die des Kindes zu seinen eigenen Interessen zusammenfassend darstellt (vgl. Friebertshäuser 1992; Apel, Engler, Friebertshäuser, Fuhs & Zinnecker 1995; Lutz, Behnken & Zinnecker 1997). Für jede Untersuchungsphase ist darüber hinaus eine Beschreibung der Kind-Umfeld-Situation des Kindes verfasst worden. Im nächsten Auswertungsschritt erfolgte für jede der drei Erhebungsphasen der Vergleich der interessenbezogenen Konstruktionen der Mikrosysteme. Diese Vorarbeiten mündeten dann in die Erstellung fallspezifischer Interessenentwicklungsprofile. Diese fassen die Konstruktionen zu den Interessen und zur Interessenentwicklung des Kindes zusammen und zeichnen sie längsschnittlich über den Untersuchungszeitraum nach. Die Interessenentwicklungsprofile der untersuchten Fälle bildeten dann die Materialbasis zur abschließenden fallübergreifenden und fallvergleichenden Auswertung im Sinne der Fragestellungen der Untersuchung (vgl. Kelle & Kluge 2010).

3.4 Beschreibung des untersuchten Samples

Das Sample bestand aus sechs Mädchen und sieben Jungen, deren Durchschnittsalter bei Untersuchungsbeginn 5,5 Jahre betrug. Bezüglich der individuellen Intelligenztestleistung (WISC-IV; Petermann & Petermann 2011) war das Sample heterogen zusammengesetzt und beinhaltete sowohl Kinder mit überdurchschnittlichem, als auch Kinder mit unterdurchschnittlichem IQ-Wert (IQ: 72-121). Die Testung ergab annähernd normalverteilte IQ-Werte für das Sample (IQ: \bar{M} = 93). Die Kinder besuchten sechs Kindergärten einer deutschen Großstadt, deren pädagogische Qualität durch ein geschultes Beobachterteam unter Anwendung der Kindergarten-Einschätz-Skala (Tietze u.a. 2007) bestimmt wurde. Die Einrichtungen erzielten auf der Skala „räumlich-materiale Ressourcen“ leicht überdurchschnittlich Werte (Skala 1-7: \bar{M} = 4,8; R = 1,9). Die pädagogische Interaktion wurde hingegen qualitativ sehr hochwertig eingeschätzt (Skala 0-7: \bar{M} = 6,6; R = 2). Die Ergebnisse der Elternfragebögen zum Übergang (EFÜG I+II; Beelmann, o.J.) zeigen, dass die Familien der Kinder überwiegend soziokultureller Benachteiligung ausgesetzt waren. Dazu sei beispielhaft die ökonomische Situation der Familien beschrieben. Nach dem OECD-Armutindex (vgl. Eggen 2007) waren vier Familien des Samples von Armut direkt betroffen, zwei weitere von Armut gefährdet. Drei Familien besaßen Einkommen unter und eine Familie Einkünfte über dem Einkommens-Median. Überhäufig waren Familien Alleinerziehender (n = 7) im Sample vertreten. In der überwiegenden Mehrheit der Familien (n = 11) besaß mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund. Alle Interviews konnten aufgrund guter zweitsprachlicher Fähigkeiten in deutscher Sprache geführt werden. Differenzen in der Ausprägung soziokultureller Benachteiligung erlaubten den Vergleich von Interessenentwicklungsverläufen von Kindern aus

stark belasteten Familien mit Verläufen von Kindern aus geringer belasteten Familien bzw. einer Familie, die als unbelastet eingestuft werden kann.

4. Ergebnisse zur Transition Kindergarten-Schule

Die Ergebnisdarstellung geht zunächst auf Interessengegenstände und Interessenentwicklungsverläufe des Samples unter Einbezug der soziokulturellen Belastungssituation in den Familien der Kinder ein (weiterführend Lichtblau & Werning, im Druck). Anschließend wird dann auf Konstruktionen zur Wahrnehmung und Förderung kindlicher Interessen in den Mikrosystemen „Kindergarten“ und „Schule“ eingegangen. Die Ergebnisse werden anhand von Interviewdaten charakteristischer Eckfälle konkretisiert. Natürlich können in Anbetracht der Größe des Samples keine generalisierbaren Aussagen abgeleitet werden. Jedoch ermöglicht das umfangreiche Interviewmaterial sehr detaillierte Einblicke in individuelle Konstruktionen zu kindlichen Interessen aus unterschiedlichen mikrosystemischen Perspektiven.

4.1 Interessengegenstände

Die überwiegende Anzahl der Kinder ($n = 11$) verfolgte, trotz erwarteter hoher gegenstandsbezogener Variabilität der Interessenhandlungen, ein individuelles Hauptinteresse unter spezifischer inhaltlicher Fokussierung. In der Auswertung zeigte sich, dass die in den Interviews konstruierten Interessenhandlungen des Samples in vier Interessenbereiche unterschieden werden konnten. Die Zuordnung eines Kindes zu einer der Kategorien bedeutet nicht, dass ausschließlich Interessenhandlungen dieses Bereichs aktualisiert wurden. Jedoch schlug sich das Hauptinteresse auch bei Handlungen anderer Kategorien nieder, z.B. in Form des Themas eines Rollenspiels oder des Inhalts eines Bildes. Zudem wurde dieses Hauptinteresse in den unterschiedlichen Systemen konvergent beschrieben, während sich Berichte zu konkreten Interessenhandlungen unterschieden. Folgende vier Interesstenkategorien wurden gebildet:

- (1) „Künstlerisch-kreatives Interesse“ ($n = 3$): Interessenhandlungen in unterschiedlichen Mikrosystemen im gestalterischen oder musikalischen Bereich, z.B. Malen, Basteln oder Singen, Tanzen. Ankerbeispiel: „*Hannas Interessen sind hauptsächlich in der Kreativecke*“ (IP_1_Hanna_Erz, 16)¹; „*Am liebsten bastel ich hier, mal ich hier und spiel mit Fingerfarben*“ (IP_1_Hanna, 64); *Malen, Basteln, Schneiden, das ist ihre Beschäftigung*“ (IP_1_Hanna_El, 182, 184).
- (2) „Motorisches Interesse“ ($n = 3$): Bewegungsorientierte Interessenhandlungen in unterschiedlichen Mikrosystemen, z.B. Kämpfen, Toben, Sportspiele. Ankerbeispiel: „*Hauptsache rennen, toben, bewegen*“ (IP_2_Finn_Erz, 15); „*Also der liebt total Kämpfen und Toben und Boxen*“ (IP_1_Finn_Elt, 62); „*Toben ist viel. Also er hat einen enormen Bewegungsdrang*“ (IP_3_Finn_Le, 55); „*Wenn ich wieder in Bewegungsraum gehe, würd ich Kämpfen spielen*“ (IP_1_Finn, 125).

¹ Erläuterung der Interviewquellenangaben: I(nteressen)P(rojekt)_1(Erhebungsphase)_Hanna(Fall)_Erz(ieher/in), El(ternteil), Le(hrer/in)_182 (Absatz).

- (3) „Soziales Interesse“ (n = 2): Interessenhandlungen fokussieren soziale Interaktionen mit Peers oder Erwachsenen, z.B. Rollenspiele, Regelspiele. Ankerbeispiel: *„Sie ist unheimlich gerne mit ihren Freunden im Gang. Sie ist sehr interessiert an Freundschaften und an Bindungen“* (IP_1_Jana_Erz, 2); *„Ich mach jetzt ne eigene Bande. Ich will mir noch ein Bandenbuch kaufen“* (IP_1_Jana, 195); *„Soziale Kontakte scheinen ihr auch wichtig. Also wenn sie zum Beispiel vom Wochenende erzählt, dreht es sich hauptsächlich um das, was sie mit Personen erlebt hat“* (IP_3_Jana_Le, 50).
- (4) „Naturwissenschaftlich-technisches Interesse“ (n = 3): Themenspezifische Interessenhandlungen zu Bereichen Natur und Technik, z.B. Tierrollenspiele oder Technik z.B. Fahrzeuge beobachten. Ankerbeispiel: *„Draußen spiel ich am liebsten Dinos. [...] Drinne schneid ich am liebsten Vögel aus“* (IP_2_Klaas, 180, 182); *„Seit dem ich Klaas kenne. Dinos ist wie so sein roter Faden im Leben“* (IP_2_Klaas_Erz, 58); *„Dinosaurier ist schon sein größtes Interesse“* (IP_1_Klaas_Elt, 9).

4.2 Interessenentwicklungsverläufe und soziokulturelle Benachteiligung

Bei zwei Kindern des Samples wurde kein individuelles Interesse in den Interviews konstruiert. Diese Kinder wurden als wenig ausdauernd und ihre Beschäftigungen häufig vor Beendigung abbrechend beschrieben: *„Also, sie fängt an, aber dann sagt sie: Ich will nicht mehr. Also hat nicht so die Ausdauer. Und so'n richtiges Lieblingsspiel hat sie irgendwie gar nicht richtig“* (IP_1_Norma_Erz, 5). Aufgrund der Wechselhaftigkeit und Unstrukturiertheit der Interessenhandlungen, wurden die Interessenentwicklungen dieser Fälle als „fragmentarische Interessenentwicklung“ bezeichnet. Beide stammten aus stark soziokulturell benachteiligten Familien, in denen eine gezielte (Interessen-)Förderung nicht beschrieben wurde. Ohne einen linearen Zusammenhang zu unterstellen, zeigte sich im Sample ein Einfluss der soziokulturellen Situation auf die Darstellungen individueller Förderung der Interessen der Kinder in den Familien. In hochbelasteten Familien wurden Interessen weniger fokussiert und unterstützt dargestellt. Die Bedeutung einer individuellen Förderung der Kinder wurde trotzdem betont, die jedoch aufgrund von Überforderung infolge der Bewältigung ihrer schwierigen soziokulturellen Situation nicht geleistet werden konnte: *„Ich muss mit den Kindern mehr spielen. Ich denke, es ist gut für die Kinder, für ihre Entwicklung. [...] Ich bin ein bisschen müde, deswegen ich kann nicht“* (IP_1_Hanna_El, 204, 208). Weiterhin wirkte sich diese Überforderungssituation negativ auf die Kooperationsbeziehung zur pädagogischen Einrichtung aus: *„Ja, ich meine, sie fragt zwar viel nach und wenn wir ihr denn sagen, so und so könnte das gehandhabt werden, dann hat sie immer welche Ausreden. Ne, dann hat sie zu wenig Zeit und ich meine Zeit, wer hat so viel Zeit?“* (IP_2_Hanna_Erz, 36). Insgesamt zeigte der Fallvergleich, dass Konstruktionen zu Fällen aus soziokulturell hochbenachteiligten Familien divergenter und speziell zwischen Familien und Bildungseinrichtungen voneinander abweichend oder widersprüchlich ausfielen: *„Den Erzählungen nach muss von hier bis da drüben ne hundertachtzig Grad Drehung passieren. Versteh ich auch nicht, aber gut. Muss ich so hinnehmen“* (IP_1_Ines_Erz, 96).

Kontrastierend besaßen zwei Kinder des Samples bereits bei Untersuchungsbeginn sehr komplexe individuelle Interessen, die über den Untersuchungsverlauf kontinuierlich

weiterentwickelt und ausdifferenziert wurden: „Also es wird detailreicher, also er kennt immer mehr, in den Zeiten, in denen sie gelebt haben. Mehr Facetten einfach, es wird filigraner was die Dinosaurier-Geschichte angeht“ (IP_2_Klaas_Elt, 52); „Ja, dann waren sie tot, dann kam noch die Steinzeit und so und die Eiszeit und so und als letztes die Menschenzeit“ (IP_2_Klaas, 378). Begünstigt wurden diese Entwicklungsverläufe durch sehr förderliche Bedingungen in den Familien der Kinder, die innerhalb des Samples zu den soziokulturell gering Belasteten zählten: „Und das les ich ihm dann manchmal vor, son bisschen stumpf, meinerseits, aber er findet das hochinteressant oder es gibt ja auch diese Was-ist-was-Dino-Rätsel-Hefte. Oder Dinozeitschriften, die wir uns denn zusammen anschauen“ (IP_1_Klaas_Elt, 63). Die Konstruktionen der Mikrosysteme zu diesen beiden Kindern waren zudem durch eine hohe Konvergenz gekennzeichnet und es wurden zwischen Familien und Bildungseinrichtung wechselseitig wertschätzende Beschreibungen aktualisiert: „[Er ist] sehr hilfsbereit und aufgeschlossen und da glaube ich auch, dass er da Züge, so positive Züge seiner Mutter erkenne ich da einfach wieder“ (IP_3_Klaas_Le, 75).

Neben diesen beiden Extremgruppen vollzog die überwiegende Mehrheit der Kinder (n = 7) des Samples eine gleichförmige Interessenentwicklung. Dabei glichen sich die Beschreibungen und es konnten unter Entwicklungsperspektive lediglich marginale Veränderungen der Interessen aus den Interviewdarstellungen abgeleitet werden: „Immer noch die Puppenecke, hat sie ja vorher sehr viel drin gespielt“ (IP_2_Jenny_Erz, 38). In einem Fall zeigte sich speziell im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule eine rückläufige Interessenentwicklung. Dieses Kind kam aus einem wenig unterstützenden und soziokulturell hoch belasteten familiären Umfeld und nutzte den Aufenthalt im Kindergarten zur Aktualisierung und Entwicklung seiner Interessen. Mit der Einschulung war ein Wegfall dieser Unterstützung verbunden und die Schule konnte dieses System nicht adäquat ersetzen. Vor diesem Hintergrund vermisst das Kind den Kindergarten: „Eins war’s. Wir konnten jeden Tag basteln. Und da konnten wir immer mit sowas kleben, mit Wasser eintunken und dann schipp, schipp, schipp, konnte man was basteln“ (IP_3_Hanna, 248). Der Übergang zur Schule übte insgesamt keinen entscheidenden Einfluss auf die Interessen bzw. Interessenentwicklungen der Kinder des Samples aus. Der Vergleich zwischen zweiter und dritter Erhebungsphase zeigte, dass die Kinder ihre Interessen auch im Mikrosystem „Schule“ aktualisierten bzw. verstärkt in der Freizeit weiterverfolgten: „Ja, dann gehen wir aufn Pausenhof und dann spielen wir so Dinosaurier-King. Einmal hatten wir auch in ner kleinen Pause drinne Dinosaurier-King gespielt“ (IP_3_Klaas, 149).

4.3 Konstruktionen zu Interessen in Kindergarten und Schule

In den Kindergärten wurde von den Erzieherinnen eine bewusste Beobachtung der kindlichen Interessen beschrieben, die unterschiedlich umfangreich und strukturiert in allen Einrichtungen an dem Beobachtungsverfahren „Bildungs- und Lerngeschichten“ (Leu, 2012) orientiert waren: „Wir beobachten ihn. [...] Dann wird darüber gesprochen. Und dann kommt ne Idee. Hm, ich habe das oder das gesehen oder man sagt, hier wollen wir das oder jenes machen?“ (IP_1_Finn_Erz, 89). In Anbetracht dieser pädagogischen Praxis konnten detaillierte Beschreibungen zu den Kindern und ihren individuellen Inte-

ressen dokumentiert werden: „*Hannas Interessen sind hauptsächlich in der Kreativecke. Sie kann sich da stundenlang beschäftigen. Ob's jetzt Angebote sind unsererseits oder, ob sie sich das frei wählen kann. Sie verbringt da eigentlich die meiste Zeit*“ (IP_1_Hanna_Erz, 16). Neben einer guten räumlich-materialen Ausstattung für z.B. kreativ-künstlerische oder auch motorische Interessen der Kinder (vgl. KES-R „räumlich-materiale Ressourcen“: $\bar{O} = 4,8$; $R = 1,9$), wurde im Mikrosystem „Kindergarten“ den Interessen eine hohe Bedeutung beigemessen, gezielte Unterstützung bei der Entwicklung von Interessen beschrieben, die im Rahmen der Hospitationen auch beobachtet werden konnten (vgl. KES-R „pädagogische Interaktion“: $\bar{O} = 6,6$; $R = 2,0$): „*Und wenn dann mal ein Wunsch kommt, nach irgendwas Besonderem, dann gibt sie uns die Zeit, das zu organisieren oder zu gucken. Und all das versuchen wir schon irgendwie zu organisieren*“ (IP_1_Hanna_Erz, 160). Angebotsorientierte Förderung erfolgte z.B. durch interessenbezogene Projekte für die Gruppe: „*Wir werden ab Freitag das Projekt Dinosaurier starten. Weil wir gemerkt haben, es ist halt nicht nur ein Einzelfall bei uns in der Gruppe, es sind nun mehrere Kinder, die das fasziniert. Das sieht wie folgt aus: Also ich denk mal wir werden Fachwissen weitergeben. Literatur, Spiele über Dinos, Bastelangebote, zum Beispiel werden wir einen Dino basteln aus Pappmaschee einen größeren aus Kaninchendraht*“ (IP_2_Klaas_Erz, 118, 120). Losgelöst von solchen gezielten pädagogischen Interventionen kam den Kindergärten ein besonderes Anregungspotential zu, da den Kindern dort bewusst Raum geboten wurde, ihren Interessenhandlungen selbstbestimmt und gemeinsam mit anderen Peers nachgehen zu können. Häufig entstanden in diesen Freispielphasen z.B. Rollenspiele, deren inhaltliche Gestaltung interessenorientiert erfolgte: „*Mutter, Vater, Kind. Du warst der Vater. Ich war die große Schwester und der andere war der Bruder und Mä3 war die Katze*“ (IP_1_Jenny, 216-219); „*Da [im Atrium] kann ich ganz schön Fußball spielen mit meine Freunde*“ (IP_2_Finn, 111). Auch konnten die Kinder, über längere Zeiträume individuelle Projekte z.B. in der Bauecke verfolgen: „*Und das ist eine Sache, wo ich sage wow, ne? Das kommt selten vor, dass ein Kind über eine oder anderthalb Wochen so intensiv an einer gebauten Sache spielen kann*“ (IP_1_Finn_Erz, 86). Besonders für Kinder, die aufgrund soziokultureller Belastungsmomente in der Familie unzureichend in ihrer Interessenentwicklung unterstützt wurden, deutete sich im Kindergarten eine kompensatorische Funktion an. Einerseits indem diese Kinder gezielt angeregt und motiviert wurden: „*Guck mal, ich hab jetzt dies. Schau mal, ich mach jetzt das. Hast du Lust? Magst du hier? Magst du da? Weil sonst kommt sie nicht*“ (IP_2_Ines_Erz, 5). Andererseits indem dort Kontakte zu Peers aufgebaut und gepflegt werden konnten, die aufgrund erhöhter sozialer Isolation der Familien sonst nicht entstanden wären: „*Weil wir zu wenig hier irgendwie so Kontakte haben. Zu wenig. Also ich müsste noch so zwei, drei Kinder haben, dann wär das okay für ihn*“ (IP_1_Finn_Elt, 93-94).

In die Gestaltung der Transition vom Kindergarten in die Schule wurden die individuellen Interessen der Kinder von keiner Einrichtung gezielt mit einbezogen und entsprechende Informationen an die aufnehmende Schule weitergegeben: „*Besondere Interessen und Fähigkeiten sind da schon aufgenommen, aber in der Regel steht da auch nichts, sondern nur wenn wirklich was ganz besonderes ist, wenn das so ganz ausgeprägt ist, aber das ist ja eigentlich in dem Alter auch eher selten*“ (IP_3_Jenny_Le, 61). Der Informationstransfer bezog sich überwiegend auf schulische Vorläuferfähigkeiten und soziale

Kompetenzen der Kinder: „Wir haben einen Fragebogen entwickelt, zusammen mit den Kindergärten, und dort wird dann eingetragen, also die Entwicklungsstände in den basalen Fähigkeiten. [...] Natürlich auch schon um Interessen, wenn es, da unten ist nen Feld, da kann man das, glaube ich, eintragen“ (IP_3_Klaas_Le, 29). Umfangreichere Dokumentationen zum Entwicklungsstand der Kinder wurden aus unterschiedlichen Gründen von den Lehrkräften nicht gelesen. Einerseits wurden zeitliche Gründe angeführt, andererseits wollten die Lehrkräfte unvoreingenommen an die Kinder herantreten: „Wir haben Akten, aber die guck ich mir immer relativ spät an. [...] Ich möchte, solange wie möglich, erst mal meine eigenen Eindrücke sammeln. [...] Das bringt mir mehr, weil ich mir sonst den Blick verstelle“ (IP_3_Finn_Le, 43). Die Akten von Kindern mit besonderen Entwicklungsauffälligkeiten wurden hingegen gezielt studiert.

Im Vergleich zu den Erzieherinnen nahmen die Lehrkräfte Interessen weniger deutlich wahr und beschrieben die Kinder verstärkt unter der Perspektive schulfachlicher Kompetenzen: „Also, sie haben ja nicht, also Interessen der Kinder hier, ja, so, wenn man vom Ausleben sprechen will, ist natürlich im Schulkontext immer relativ schwierig. Also, ganz deutlich zeigt sich das natürlich in den Phasen, die nicht geleitet sind, das ist ganz klar“ (IP_3_Klaas_Le, 39). In den Interviews mit den Lehrkräften wurde die Förderung kindlicher Interessen in einigen Fällen als prinzipiell sinnvoll und wünschenswert dargestellt. Gleichzeitig wurde betont, dass die curricularen Vorgaben einer solchen Unterrichtspraxis im Wege stehen würden. Besonders herausgestrichen wurde die Aufgabe, alle Kinder der ersten Klasse zunächst auf ein vergleichbares Level im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen und auch dem Sozial- und Arbeitsverhaltens bringen zu müssen: „Ja, das ist die Krux der ersten Klasse. Also, das ganze erste Halbjahr ist eigentlich im Schwerpunkt Sozialisation und die Kinder so ein bisschen auf ein Level bringen, manche zählen locker bis Tausend und manche überlegen, wie viele Finger an den Händen sind und es ist noch nicht wirklich viel Raum, so bestimmte Interessen in besonderer Weise zu fördern“ (IP_3_Finn_Le, 85). In Anbetracht dieser Aufgaben wurde der Einbezug individueller Interessen in den Unterricht zumindest in den ersten Schuljahren als kaum möglich dargestellt. Lediglich im Rahmen von seltenen Freispielphasen gaben die Lehrkräfte an, den Kindern Freiraum zur Gestaltung selbstbestimmter Interessenhandlungen zu geben. Teilweise erfolgte jedoch ein ungeplanter Einbezug der Interessen. Von zwei Lehrkräften wurden Unterrichtsstunden geschildert, in denen das behandelte Thema zufällig anschlussfähig an das individuelle Interesse der Kinder gestaltet war und diese daraufhin besonders motiviert mitarbeiteten: „Wir arbeiten mit Fara und Fu, da ist natürlich ab und zu mal Tafeltheater und da kommt dann halt auch mal ein Krokodil oder ein Elefant oder mal ein Nilpferd und das sind dann auch so Situationen, wo man dann sofort merkt, dass sobald ein bisschen Action ist und da kommen irgendwelche großen Tiere mit Zähnen, dass er dann drauf anspringt und im Prinzip begeistert mitarbeitet“ (IP_3_Klaas_Le, 49). Das in diesem Ankerbeispiel beschriebene Kind geht in seinem Kinderinterview ebenfalls auf eine solche Situation ein und bestätigt den Eindruck der Lehrkraft: „Also einen Unterricht mag ich nicht so: Religion. Den mag ich immer nicht. Aber einmal haben wir über die Arche Noah, das war schön. Da konnten wir Tiere ausschneiden, ich hab einen Adler ausgeschnitten und dann noch Krokodile. Also Krokodile, die hab ich jetzt so selbst gemalt, weil die nicht gedruckt wurden, da hab ich die selbst gemacht und das fand ich so cool“ (IP_3_Klaas, 106). Ein bewusster Einbezug der Interessen in den

Unterricht konnte im Sample hingegen nicht dokumentiert werden. Ebenso wurde keine interessenbezogene Kooperation der Mikrosysteme „Schule“ und „Familie“ beschrieben. Trotz des Wegfalls der interessenförderlichen Bedingungen im Kindergarten entwickelten die Kinder ihre Interessen in der Transition in die Schule überwiegend kontinuierlich weiter. In der Schule nutzten die Kinder dazu speziell die Pausen und seltene Freispielphasen. Leider war die Dauer der Freispielphasen häufig an die erfolgreiche Bearbeitung von schulischen Aufgaben gebunden und leistungsstarke Kinder genossen demzufolge mehr Zeit zum Freispiel. Leistungsschwächere Schüler des untersuchten Samples wurden dadurch deutlich benachteiligt. Auch wurden Interessen heimlich und vor den Augen der Lehrkräfte verborgen unter dem Tisch aktualisiert und z.B. Manga-Karten getauscht. Die Konstruktionen der Kinder und auch die Beschreibungen von Beobachtungen der Lehrkräfte zeigen, dass die in der Schule aktualisierten Interessenhandlungen weitgehend an diejenigen im Kindergarten anschlossen und sich nicht grundlegend verändert hatten. Die Kinder vollzogen in den Pausen weiterhin z.B. Rollenspiele oder Bewegungsspiele und die Peergruppen, in denen dies geschah, waren ebenfalls weitgehend identisch zusammengesetzt: *„Mäl ist die Mama, Ju1 der Vater und ich bin der kleine Baby, also hier ist der Boden, ich bin so klein, ich muss mich immer so klein machen und dann so gehen auf dem Schulhof“ (IP_3_Jenny, 232).*

5. Diskussion

Unter der Perspektive soziokultureller Benachteiligung deuten die Ergebnisse der Untersuchung darauf hin, dass die familiäre Belastungssituation sich auf die Interessenentwicklung auswirkt. Interessen von Kindern aus hochbelasteten Familien waren weniger komplex bzw. fragmentarisch entwickelt und wurden im familiären Kontext, aufgrund fehlender Ressourcen, nicht gezielt gefördert. Im Gegensatz dazu besaßen Kinder aus gering bzw. nicht soziokulturell benachteiligten Familien komplexe Interessen, die in diesem Mikrosystem differenziert wahrgenommen und gefördert wurden. Für Kinder aus hochbelasteten familiären Verhältnissen deuten die Ergebnisse auf eine kompensatorische Funktion des Kindergartenbesuchs hin, da in diesem Mikrosystem bewusst auf die Interessen der Kinder eingegangen und Raum zur Aktualisierung u.a. im Kontext von Peerinteraktionen geboten wurde. Die Interessen der Kinder wurden durch die befragten Erzieherinnen als zentraler Bezugspunkt der pädagogischen Arbeit beschrieben, diese bewusst wahrgenommen und als Ansatzpunkt einer individuellen Förderung interpretiert. Ein Transfer von Informationen zu den kindlichen Interessen vom Kindergarten zur Schule konnte nicht dokumentiert werden. Die Interessen der Kinder scheinen somit nicht als bildungsrelevante Ressource angesehen zu werden, die zur Gestaltung der Transition in die Schule genutzt werden könnten. In Anbetracht der empirischen Ergebnisse zu entwicklungsförderlichen Effekten des Einbezugs kindlicher Interessen in die pädagogische Arbeit ist dies bedauerlich. Speziell für die Gruppe von Kindern, die infolge soziokultureller Benachteiligung besondere Unterstützung bedürfen, bleibt damit eine wirkstarke Entwicklungsressource ungenutzt. Im Mikrosystem „Schule“ wurden die Interessen der Kinder des Samples durch die Lehrkräfte zwar überwiegend erkannt und anschlussfähig an die Konstruktionen der Kinder bzw. ihrer Familien wiedergegeben, jedoch nicht als Ansatzpunkt einer individuellen Förderung interpretiert. Fokussiert wur-

den von den Lehrkräften die Vermittlung curricularer Vorgaben und die Förderung des Sozial- und Arbeitsverhaltens, unter der Zielperspektive, alle Kinder am Ende des ersten Schuljahres auf ein vergleichbares Fähigkeitslevel zu bringen. Speziell unter inklusiver Perspektive ist dieses Vorhaben nur schwer zu realisieren und verhindert u.a. einen prinzipiell gewünschten Einbezug individueller Interessen in den Unterricht. Dies ist aus inklusionspädagogischer Sicht bedauerlich, da, unabhängig vom sozial-emotionalen oder kognitiven Entwicklungsstand, jedes Kind mehr oder weniger stark ausgeprägte Interessen besitzt, die eine individuelle Ressource darstellen, emotional positiv besetzt und ein elementarer Bestandteil des kindlichen Selbstkonzeptes sind. Die Wahrnehmung, Einbindung und Förderung individueller Interessen führt zu einer Individualisierung des Lernens und unterstützt den bewussten und sensiblen Umgang mit den Stärken und Schwierigkeiten jedes Schülers und jeder Schülerin in heterogenen Lerngruppen. Nicht nur bei Kindern aus soziokulturell benachteiligten Verhältnissen sollten diese Ressourcen bereits zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten genutzt werden. Dies sollte mit dem Ziel erfolgen, an langfristige, individuelle Interessenentwicklungsverläufe auch im Mikrosystem „Schule“ anzuschließen, diese zu unterstützen und in die Vermittlung schulfachlicher Fähigkeiten zu integrieren.

Zukünftige Forschung sollte sich daher einerseits auf die Entwicklung von Konzepten zur Gestaltung der Transition vom Kindergarten zur Schule unter Einbezug kindlicher Interessen beziehen. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, sich mit methodisch-didaktischen Fragestellungen auseinanderzusetzen, die der Frage nachgehen, wie kindliche Interessen strukturiert und regelgeleitet in die Förderung der schulischen Entwicklung einbezogen werden können. Beide Forschungsperspektiven erscheinen hinsichtlich des Abbaus von Bildungsbenachteiligung von Kindern aus soziokulturell belasteten Familien und der aktuellen Entwicklung eines inklusiven Schulsystems in Deutschland von Bedeutung.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London.
- Alexander, J. M., Johnson, K. E. & Kelley, K. (2012): Longitudinal analysis of the relations between opportunities to learn about science and the development of interests related to science. In: *Science Education*, 96, 763-786.
- Apel, H., Engler, S., Friebertshäuser, B., Fuhs, B. & Zinnecker, J. (1995): *Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum*. In: König, E. & Zedler, P. (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung*. Bd. II. Weinheim, 343-375.
- Beelmann, W. (o.J.): *Elternfragebogen zum Übergang des Kindes in die Grundschule (EFÜ-G I+II)*. Unveröffentlichtes Instrument. Bielefeld.
- Bruner, J. (1996): *The culture of education*. Cambridge.
- Christen, F. (2004): *Einstellungsausprägungen bei Grundschulern zu Schule und Sachunterricht und der Zusammenhang mit ihrer Interessiertheit*. Kassel.
- Claussen, C. (2000): *Mündliches Erzählen von Kindern*. In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, 105-116.
- DeLoache, J. S., Simcock, G. & Macari, S. (2007): *Planes, trains, automobiles – and tea sets: Extremely intense interests in very young children*. In: *Developmental Psychology*, 43, 1579-1586.

- Döring, H., Hanesch, W. & Huster, E. U. (1990): Armut als Lebenslage. Ein Konzept für Armutsberichterstattung und Armuts politik. In: Döring, H., Hanesch, W. & Huster, E. U. (Hrsg.): Armut im Wohlstand. Frankfurt, 7-27.
- Eggen, B. (2007): Luxus Familie? Wie viel sich jemand leistet, der sich Familie leistet. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, 6, 21-26.
- Filipp, S.-H. (1990): Kritische Lebensereignisse. 2. Aufl. München.
- Fink, B. (1991): Interest development as structural change in person-object relationships. In: Oppenheimer, L. & Valsiner, J. (Eds.): The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives. New York, 175-204.
- Fink, B. (1992): Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Personen-Gegenstands-konzeption. In: Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster, 53-83.
- Fölling-Albers, M. & Hartinger, A. (1998): Interest of girls and boys in elementary school. In: Hoffmann, L., Krapp, A., Renninger, K. A. & Baumert, J. (Eds.): Interest and learning. Kiel, 175-196.
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim.
- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2010): Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 379-411.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Haderlein, R. (Hrsg.) (2008): Forschung in der Frühpädagogik. Bd. 1. Freiburg.
- Fthenakis, W. E. (2002): Bildungsauftrag in der Kindertageseinrichtung: Ein umstrittenes Terrain. In: klein und groß, 55, H.1, 24-27.
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, 87-103.
- Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski, J. (2002): In der Freizeit für das Leben lernen: Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München.
- Glatzer, W. & Hübinger, W. (1990): Lebenslagen und Armut. In: Döring, H., Hanesch, W. & Huster, E. U. (Hrsg.): Armut im Wohlstand. Frankfurt, 31-55.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004): Transitionen. Weinheim.
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland: Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen.
- Hattie, J. (2009): Visible learning. Over 800 meta analyses. New York.
- Hattie, J. (2012): Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. New York.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim.
- Helmke, A. (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 7, 77-86.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I, Bd. 3. Göttingen, 71-176.
- Hopf, C. & Hartwig, M. (2001): Liebe und Abhängigkeit. Partnerschaftsbeziehungen junger Frauen. Weinheim.
- Hopf, C., Rieker, P., Sanden-Marcus, M. & Schmidt C. (1995): Familie und Rechtsextremismus: Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männern. Weinheim.
- Johnson, K. E., Alexander, J. M., Spencer, S., Leibham, M. E. & Neitzel, C. (2004): Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains. In: Cognitive Development, 19, 325-343.
- Kasten, H. (1991): Beiträge zu einer Theorie der Interessenentwicklung. Frankfurt a. M.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus – Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Kölbl, C. F. G., Faber, G., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2012): Wissen und Interessen im Verlauf der Grundschuljahre: die Domäne Geschichte. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 5, H.1, 62-75.

- Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interesse im Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185-201.
- Krapp, A. (2007): An educational-psychological conceptualisation of interest. In: *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7, 5-21.
- Krapp, A. & Fink, B. (1992): The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. In: Renninger, K. A., Hidi, S. & Krapp, A. (Hrsg.): *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ, 397-429.
- Leibham, M. E., Alexander, J. M., Johnson, K. E., Neitzel, C. L. & Reis-Henrie, F. P. (2005): Parenting behaviors associated with the maintenance of preschoolers' interests: A prospective longitudinal study. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 397-414.
- Leu, H. R. (2012): *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*, 5. Aufl. Weimar.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012): Interessen in inklusiven Settings. In: Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn, 142-147.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (im Druck): Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In: Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Wedekind, H. (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik (Band V)*. Freiburg.
- Lutz, M., Behnken, I. & Zinnecker, J. (1997): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographischer erinnelter Lebensräume. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, 415-435.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern.
- Neitzel, C., Alexander, J. M. & Johnson, K. E. (2008): Children's early interest-based activities in the home and subsequent information contributions and pursuits in kindergarten. In: *Journal of Educational Psychology*, 100, 782-797.
- Palincsar, A. S. (1998): Social constructivist perspective on teaching and learning. In: *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2011): *WISC-IV*. Frankfurt a. M.
- Prenzel, M., Lankes, E.-M. & Minsel, B. (2000): Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In: Schiefele, U. & Wild, K.-P. (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation*. Münster, 11-30.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000): An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511.
- Roßbach, H.-G. (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, 280-292.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1-13.
- 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.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1992): Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In: Renninger, K. A., Hidi, S. & Krapp, A. (Eds.): *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ, 183-212.
- Schorn, A. (2000): Das „themenzentrierte Interview“. Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifester und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit. Unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002236> [abgerufen am 10.9.2010]
- Schwaab, S., Wieder, B. & Vogt, H. (2000): Individuelles Interesse bei Grundschulern als „Schutz“ gegen Interessenverfall in der Sekundarstufe I: Entwicklung von spezifischen Interessen bei ausgewählten Grundschulkindern. In: *Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, IDB*, 9, 83-100.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Streller, S. (2009): Förderung von Interesse an Naturwissenschaften: Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung naturwissenschaftlicher Interessen von Grundschulkindern im Rahmen eines außerschulischen Lernangebots. Frankfurt a. M.

- Swanson, J. L., Miller, S. A. & Pickett, R. F. (2007): A two-year longitudinal study of young children's interests. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, California.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach H.-G. (2007): Kindergarten – Skala (KES-R) Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition. Berlin.
- Upmeyer zu Belzen, A., Vogt, H., Wieder, B. & Christen, F. (2002): Schulische und außerschulische Einflüsse auf die Entwicklungen von naturwissenschaftlichen Interessen bei Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 291-307.
- Werning, R. (2007): Das systemisch-konstruktive Paradigma. In: Walter, J. & Wember, F. B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen, 128-142.
- Werning, R. (2010): Relationalität als Konstruktionsprinzip. In: Horster, D. & Jantzen, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Wissenschaftstheorie. Stuttgart, 294-299.
- Werning, R. & Löser, J. M. (2010): Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: Die Deutsche Schule, 102, 103-114.
- Werning, R., Lichtblau, M., Thoms, S. & Usanmaz, F. (2011): Interessen als Ressource und Ansatzpunkt inklusiver Förderung. In: Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serker, B. & Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen – Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 262-270.
- Wieder, B. (2010): Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen bei Kindern im Kindergarten, in der Grundschule und in der Sekundarstufe I. Kassel.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [abgerufen am 09.10.2012].
- Wygotski, L. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln.

Dipl.-Psych. Michael Lichtblau, Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover;
E-Mail: michael.lichtblau@ifs.phil.uni-hannover.de

Zeitschrift für Grundschulforschung

Bildung im Elementar- und Primarbereich

1-2013

Aus dem Inhalt

Inklusion

- Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik
- Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick
- Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in der Grundschule – zur Situation in den 16 Bundesländern
- Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den ersten beiden Schuljahren
- Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht
- Inklusive Förderung auf Basis kindlicher Interessen

Diskussion

- Italiens inklusive Schulen – ein Vorbild für Deutschland?

Offene Beiträge

- Wer profitiert beim jahrgangsgemischtem Lernen?
- Erziehungs- und Erwartungsdifferenzen im Alltag von Migrantenkindern
- Welche Unterrichtsfaktoren fördern die Schulzufriedenheit Lernender?
- Domänenspezifische Motivation und Mathematikleistungen in der Grundschule vor dem Hintergrund kultureller und sprachlicher Diversität
- Exemplarisches Lehren und Lernen durch das Arbeiten mit Beispielen

Themenschwerpunkt ZfG 2-2013

Umweltbildung

- 6.3 Lichtblau, M., Thoms, S. & Werning, R. (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 200-220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Michael Lichtblau, Sören Thoms und Rolf Werning
**Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur
Förderung der kindlichen Interessenentwicklung**

Abstract

Der Beitrag behandelt das Thema der kindlichen Interessenentwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Fokussiert werden Transformationsprozesse infolge sich verändernder Lernumwelten und differenter professioneller Perspektiven auf das Kind als selbstorganisiert lernendes Individuum. Dazu werden Ergebnisse einer Längsschnittstudie referiert, die sich der Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien widmete. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wurden fünfzehn Kinder und ihre Eltern, Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte interviewt und zusätzlich teilnehmende Beobachtungen und quantitative Verfahren durchgeführt. Die Datenerhebungen fanden in drei Phasen im letzten Kindergartenjahr und im ersten Schuljahr statt. Ziel der Untersuchung war es, Erkenntnisse über die Einflüsse der Mikrosysteme Elternhaus, Kindergarten und Schule auf die Interessenentwicklung der untersuchten Kinder zu erlangen, um daraus gezielt Förderansätze ableiten zu können. Die Ergebnisse zeigen, dass die Interessenförderung im Übergang vom Kindergarten zur Schule abbricht und Interessen in der Schule weitgehend unberücksichtigt bleiben. Ein vielversprechender Ansatzpunkt zur erfolgreichen Gestaltung von Entwicklungsverläufen unter inklusiver Perspektive bleibt bisher weitgehend ungenutzt.

1 Einleitung

Ein wichtiges Thema in der Bildungsdebatte rund um die Entwicklung des deutschen Schulsystems hin zur Inklusion ist die Umgestaltung unterrichtlicher Settings. Wie müssen diese Settings gestaltet sein, um den heterogenen Voraussetzungen der Schülerschaft gerecht werden zu können und allen eine gleichberechtigte und, entsprechend der individuellen Potentiale, gleich erfolgreiche Teilhabe zu ermöglichen? Zumal nach Booth et al. (2006) der Anspruch eines inklusiven Bildungssystems ist, nicht nur den Leistungsstandard separierender Systeme zu erreichen, sondern diesen noch zu übertreffen. Weitgehend einig ist man sich innerhalb der Fachdiskussion darin, dass eine stärkere Individualisierung der Vermittlung von Bildungsinhalten stattfinden muss. Das „Lernen im Gleichschritt“ und eine normorientierte Praxis können diesem Anspruch nicht gerecht werden

und machen speziell Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen zu Verlierern. Eine inklusive Pädagogik hingegen, um eine weitere gängige Metapher zu nutzen, „holt jedes Kind da ab, wo es steht“. Aber wo steht das Kind? Welche individuellen Voraussetzungen bringt es in die Lerngruppe mit?

Um diese Fragen zu beantworten, werden meist ausschließlich auf die schulischen und allgemein kognitiven Fähigkeiten sowie den körperlichen Zustand bezogene Daten z.B. im Rahmen der Schuleignungsuntersuchung erhoben. Auch der zwischen den Institutionen Kindergarten und Schule bezogene Transfer von entwicklungsbezogenen Daten gestaltet sich häufig entlang dieser Kategorien. Dadurch bleibt jedoch ein großer Teil der Informationen zum Kind als sozialsituierendes und selbstorganisiert lernendes Individuum ausgespart. Nicht beachtet werden im Kontext dieser eingeeengten Betrachtung eine Reihe hochrelevanter Faktoren, deren Kenntnis entscheidend ist, um mit individualisierten Lernangeboten an das Kind herantreten zu können. Es geht hierbei um Informationen zu den sozialen Lebens- und Lernumwelten und individuell bedeutsame Bezüge, die Kinder über Jahre in der Familie, in der frühpädagogischen Einrichtung und auch in der Freizeit mit Peers entwickeln. Speziell anhand dieser Informationen kann nachvollzogen werden, wo das Kind „steht“, welche Inhalte, Handlungen, Objekte ihm vertraut sind und welche individuellen Kompetenzen es besitzt, die als Ressource genutzt werden können. Beschrieben wird unter dieser erweiterten Perspektive somit nicht nur ein Ist-Zustand der Entwicklung im Hinblick auf begrenzte Kategorien (u.a. Kognition, schulische Vorläuferfähigkeiten), sondern vielmehr die individuelle soziale Erlebniswelt eines Kindes, in der die soziale, emotionale, kognitive etc. Entwicklung eingebettet ist, sich aktualisiert und in der das Kind selbstorganisiert seine Lernwege beschreitet. Eine strukturierende Funktion zur Organisation der Suchbewegungen in den Umwelten besitzen das individuelle Interesse eines Kindes und „lenkt diese Austauschprozesse von Aneignung und Vergegenständlichung in feste und zugleich sinnstiftende Bahnen“ (Oerter & Montada 2002, 561).

Unabhängig von individuellen Voraussetzungen zeigt jedes Kind persönliche Interessen und widmet sich bestimmten Objekten, Themen oder Handlungen mit besonderer Vorliebe. Unter inklusiver Perspektive eignen sich Interessen daher hervorragend und können als ein wichtiger Ansatz zur Gestaltung individualisierter Förderung betrachtet werden. Bieten Kindertageseinrichtungen den Kindern häufig gute Bedingungen ihren Interessen selbstorganisiert nachgehen zu können, werden diese in der Schule meist nicht gezielt berücksichtigt und den Kindern wird wenig Raum gelassen diese auszuleben (u. a. Upmeyer zu Belzen, Vogt, Wieder & Christen, 2002). Ein Grund hierfür sind sicher auch die aus den Kerncurricula abgeleiteten Lehrpläne, die den Handlungsspielraum zur Gestaltung von Unterricht mitbestimmen. Zudem findet selten ein gezielter Transfer des Wissens über die Interessenorientierung eines Kindes im Übergang vom Kin-

dergarten zur Schule statt. Von einer kooperativen und anschlussfähigen Gestaltung dieser Transition unter der Perspektive der Interessenentwicklung kann nicht gesprochen werden (Lichtblau & Werning, 2012a). Dadurch bleiben wirkstarke Ressourcen von Kindern ungenutzt, denn in einer Vielzahl von Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass sich eine an den Interessen der Schüler orientierte Vermittlung schulischer Inhalte positiv auf die Lernqualität auswirkt (vgl. Schiefele & Schreyer 1994; Krapp 1998; Hattie 2009, 2012).

2 Forschungsprojekt „Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule“

Betrachtet man die Forschungsbemühungen zu kindlichen Interessen, so fällt auf, dass die Gruppe von Kindern aus belasteten Lebensverhältnissen, die überhäufig von sonderpädagogischem Förderbedarf betroffen sind, bisher nicht gezielt untersucht wurde (Prenzel et al. 2000). Zudem ist die Mehrheit der Untersuchungen quantitativ orientiert, die dadurch meist zu generalisierbaren Ergebnissen kommen, jedoch infolge des methodischen Designs wenig über prozessuale Verläufe und die interaktionistische Einbettung der Interessen in die soziale Umwelt aussagen können. Die letzte auch qualitativ ausgerichtete Studie zur Interessenentwicklung von Kindern im Übergang vom Kindergarten zur Schule, die sich gezielt dem Vergleich der Systeme Elternhaus, Kindergarten und Schule gewidmet hat, war das Interessen-Genese-Projekt von Kasten und Krapp (1986; Kasten 1991) und liegt bereits mehr als 20 Jahre zurück. Natürlich haben sich die Lebensverhältnisse seitdem deutlich verändert und eine Reihe von kindlichen Interessen dürfte aufgrund z.B. der technologischen Entwicklung (Computer, Internet) hinzugekommen sein. Auch war die Stichprobe dieser Untersuchung deutlich mittelschichtorientiert zusammengesetzt.

Um dieser Forschungslücke zu begegnen und nähere Erkenntnisse über die Entwicklungsverläufe der Interessen von Kindern aus belasteten Lebensverhältnissen zu erlangen, wurde von 2009 bis 2011 an der Leibniz Universität Hannover ein Forschungsprojekt durchgeführt, das sich gezielt mit diesem Thema befasst hat. Im Rahmen dieser Längsschnittstudie (Werning et al. 2011; Lichtblau & Werning 2012b) wurde eine Gruppe von 15 Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien hinsichtlich ihrer individuellen Interessenentwicklungsverläufe im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule untersucht. In drei Erhebungsphasen, zwei im letzten Kindergartenjahr und einer im ersten Grundschuljahr, wurden die Kinder im Elternhaus, Kindergarten und in der Schule besucht und im Alltag beobachtet. Innerhalb dieser Hospitationen wurden mit den Eltern, den Erzieherinnen, Erziehern und den Lehrkräften Interviews zu den Interessen der Kinder

geführt und im Rahmen von Kinderinterviews auch die Kinder zu ihren Interessen befragt. Die Auswertung der Interviews richtete sich auf Übereinstimmungen und Unterschiede dieser Beschreibungen in den unterschiedlichen Systemen Familie, Kindergarten und Schule und deren wechselseitige Anschlussfähigkeit. Ein weiterer Fokus richtete sich auf die Veränderungen der kindlichen Interessen, die durch den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule hervorgerufen wurden.

2.1 Theoretische Grundlagen des Interessenentwicklungsprojektes

Die theoretische Einordnung des kindlichen Interesses erfolgte auf Basis der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (Prenzel et al. 1986; Krapp 1992, 1998, 1999) und damit unter einer pädagogisch-psychologischen Perspektive. In dieser Theorie wird ein Interesse als eine herausgehobene und sich anhand spezifischer Merkmale charakterisierende Beziehung einer Person zu einem Gegenstand definiert. Gegenstände des Interesses können konkrete Objekte (z.B. Modellautos, Spielfiguren), spezifische Tätigkeiten (z.B. Malen, Rollenspiele) und Themen (z.B. Tiere, Fahrzeuge) sein (Prenzel et al. 2000). Interessengeleitete Person-Gegenstands-Beziehungen sind bestimmt durch positives emotionales Erleben (emotionale Valenz), eine hohe subjektive Wertschätzung (wertbezogene Valenz) und Selbstintentionalität. Die Beschäftigung mit dem Gegenstand besitzt als solche eine Anreizfunktion und bedarf keiner äußeren Verstärkung (Csikszentmihalyi 1985, 2003; Deci 1998). Die Verwirklichung von Person-Gegenstands-Beziehungen steht in einer engen Verbindung zur Entwicklung des Selbstkonzeptes als eine zentrale Organisationseinheit, die innere und äußere Erfahrungen einer Person strukturiert, differenziert und integriert (Fend 1994; Prenzel 1988; Todt 1990; Krapp 2006).

Unterschieden wird ferner zwischen situationalen und individuellen Interessen. Situationales Interesse richtet sich auf einen bisher unbekanntem Gegenstand und bezieht sich auf ein konkretes situatives Geschehen, das erstmals oder nur kurzfristig die Aufmerksamkeit des Kindes bindet. Individuelle Interessen hingegen werden kontinuierlich aktualisiert und langfristig entwickelt. Infolge dieser dauerhaften Auseinandersetzung werden immer komplexere kognitive Strukturen zum Interessengegenstand ausgebildet, Wissen und Kompetenzen des Kindes erweitert und neue Weltbereiche erschlossen (Prenzel et al. 2000). Die Aktualisierung und Entwicklung von individuellen Interessen vollzieht sich eingebettet in Interaktionen des Kindes in relevanten Systemen. Entsprechende Kind-Umwelt-Interaktionen konstruieren sich in sozialen und kulturellen Kontexten und stehen zu diesen in einer kokonstruktiven Beziehung (Bruner 1987, 1996; Palinscar 1998; Fthenakis 2001, 2002; Werning 2007, 2010). Die Begleitung und Unterstützung durch die verschiedenen Mikrosysteme kann die Interessenentwicklung fördern oder auch hemmen und blockieren. Um dieser theoretischen Perspektive

forschungspraktisch gerecht zu werden, war das Design des Projektes ökosystemisch ausgerichtet und orientierte sich an dem „Ecological and Dynamic Model of Transition“ von Rimm-Kaufman und Pianta (2000).

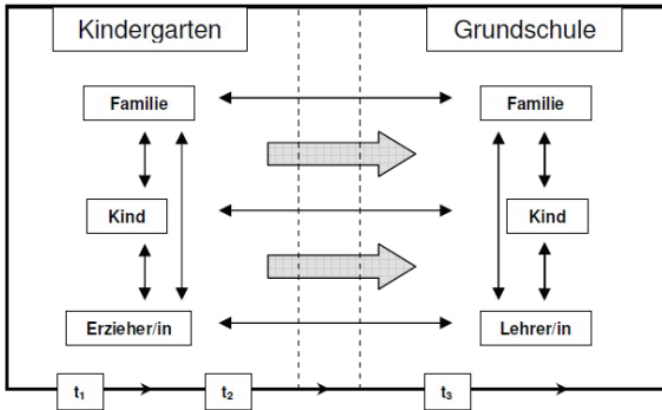


Abb. 1: Darstellung des Projektdesigns in Anlehnung an Rimm-Kaufman und Pianta (2000).

Dieses Modell bezieht sich auf die ökologische Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner (1981) und beschreibt den Übergang vom Kindergarten in die Schule als einen transaktionalen Prozess an dem verschiedene Mikrosysteme beteiligt sind und der somit nicht nur als eine alleinige Aufgabe des Kindes und seiner Familie gedeutet wird. Dieser Ansatz ähnelt im Übrigen dem ökopsychologischen Schulreifemodell von Nickel (1991), das jedoch stärker auf die Schulfähigkeit des Kindes bezogen ist.

2.2 Stichprobenbeschreibung

Nachdem sechs Kindergärten einer deutschen Großstadt zur Teilnahme gewonnen werden konnten, erfolgte die Auswahl der Kinder über Gespräche mit Erzieherinnen und Erziehern, als Expertinnen und Experten für ihre familiäre Lebenssituation. In Vorgesprächen mit ihnen wurden Kinder ermittelt, die voraussichtlich im Jahr 2010 eingeschult werden sollten und deren familiäre Situation nachhaltig durch soziokulturelle Benachteiligung geprägt war.

Soziokulturelle Benachteiligung wurde in Anlehnung an das Lebenslagenkonzept aus dem Bereich der Armutforschung (vgl. Döring et al. 1990; Glatzer & Hübiner 1990) als Unterversorgung in zentralen Lebensbereichen (Einkommen, Bildung, Beruf, Wohnen und Gesundheit) definiert. Unter dieser Konzeption wird von einer soziokulturellen Benachteiligung ausgegangen, wenn Hinweise über Unterversorgungslagen in mindestens drei zentralen Lebensbereichen vorliegen.

Als Indikatoren werden benannt (vgl. Voges 2002, 23): (1) Arbeitslosigkeit der Eltern in Verbindung mit ALG II oder Hilfen zum Lebensunterhalt, (2) geringer Bildungsstand (keine abgeschlossene schulische/berufliche Ausbildung), (3) beengte Wohnsituation (weniger als ein Zimmer pro Person bzw. <50 % der mittleren Wohnfläche), (4) ökonomische Unterversorgung (Bereiche „Ernährung“, „Kleidung“ und „Hygiene“) und (5) Gesundheit (Beeinträchtigung der Lebensführung aufgrund von Krankheit).

Die Kinder und deren Eltern, die sich zur Teilnahme bereit erklärten, wurden ausführlich über die Studie und die damit verbundenen Ziele informiert. Insgesamt konnten 15 Kinder und ihre Familien zur Teilnahme gewonnen werden. Während der Untersuchung zogen zwei Familien sich aus dem Projekt zurück. Letztlich konnten 13 Kinder über den gesamten Untersuchungsverlauf begleitet werden. Von den 13 Kindern waren sechs Kinder weiblichen und sieben Kinder männlichen Geschlechts und in dieser Hinsicht annähernd gleichverteilt. Bei Eintritt in die Untersuchung waren die Kinder im Durchschnitt 5,5 Jahre alt und alle im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung. In der letzten Untersuchungsphase in der Schule wurden sie mit der WISC-IV (Petermann & Petermann, 2011) hinsichtlich allgemeiner kognitiver Fähigkeiten untersucht. Die Werte charakterisieren eine heterogene Verteilung ($\bar{X} = 93$) der IQ-Werte in der Stichprobe. Sowohl Kinder mit deutlich überdurchschnittlichen, als auch Kinder mit deutlich unterdurchschnittlichen Werten sind enthalten (Spannweite 72-121). Insgesamt kann von annähernd normalverteilten IQ-Werten ausgegangen werden.

Durch die quantitativen Erhebungen mit dem EFÜG-I+II, vor und nach der Einschulung, können ebenfalls Aussagen über die soziokulturelle Familiensituation vorgenommen werden. Die Stichprobe gestaltet sich demnach heterogen (Familiäre Situation, Migrationshintergrund, Bildungs- und Berufssituation) und somit auch in Bezug auf die Zuschreibung einer soziokulturellen Benachteiligung. Die Daten sprechen dafür, dass sowohl hoch soziokulturell benachteiligte Familien in der Untersuchung, wie auch gering soziokulturell benachteiligte Familien mitgewirkt haben. Beispielsweise waren nach dem OECD-Armutindex (modifizierte OECD-Äquivalenzskala, vgl. Eggen, 2007) vier Familien der Stichprobe von Armut direkt betroffen, zwei weitere von Armut gefährdet. Drei Familien besaßen Einkommen unter und eine Familie Einkünfte, die gleich oder über dem Median verortet sind. Trotzdem erscheint die Gestaltung der Stichprobe im Nachhinein auch unter dieser nicht beabsichtigten Verzerrung geeignet, da so der Vergleich von Interessenentwicklungsverläufen von Kindern aus Familien mit unterschiedlich ausgeprägter soziokultureller Benachteiligung möglich wurde. Zudem ist anzunehmen, dass die Besuche und speziell die dabei vorgenommenen Videobeobachtungen im häuslichen Umfeld der Grund dafür waren, dass soziokulturell benachteiligte Familien aus Scham oder Furcht von einer Teilnahme abgesehen haben.

2.3 Methodendesign

Die Datenerhebungen des Projektes gliederten sich in drei Phasen. Die erste Phase fand ca. sechs Monate vor Einschulung und die zweite unmittelbar vor der Transition im Kindergarten statt. Die dritte Phase erfolgte ca. vier Monate nach Einschulung in der Schule. Zu allen drei Erhebungsphasen wurden die Kinder auch in ihren Elternhäusern besucht. Im Kontext der Datenerhebung kamen sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren zum Einsatz. Im Zentrum der Auswertung stehen jedoch die Interviews, die den Hauptdatensatz bilden. Die Reihenfolge der Darstellungen der Verfahren entspricht der Abfolge des Einsatzes in den Erhebungsphasen.

Videografische Beobachtungen: Zu allen drei Messzeitpunkten wurden teilnehmende videografische Beobachtungen (Huhn et al. 2000) in den pädagogischen Einrichtungen und den Elternhäusern vorgenommen und Handlungen des Kindes in seiner natürlichen Umgebung filmisch dokumentiert. Diese Feldphasen dienten zu Beginn auch dem Beziehungsaufbau und dazu das Kind kennenzulernen. Nach Abschluss der Datenerhebung wurde für jedes Kind ein ca. zehnminütiger „Interessenentwicklungsfilm“ angefertigt, der die Videodaten aus den verschiedenen Mikrosystemen über den Untersuchungsverlauf komprimiert darstellt. Das Videomaterial besitzt einen illustrativen Charakter und wurde nicht gezielt videoanalytisch ausgewertet. Dies war forschungsökonomisch begründet, gleichzeitig wurde nicht davon ausgegangen in derart kurzen Beobachtungsphasen Datenmaterial zu produzieren, auf dessen Basis valide Aussagen zu den Interessen der Kinder möglich gewesen wären.

Als sehr vorteilhaft haben sich diese Beobachtungen jedoch in den Interviews herausgestellt, da konkrete Erfahrungen zum Verhalten des Kindes in den Mikrosystemen gesammelt wurden und die Interviewdurchführung positiv beeinflussten, in dem auf konkrete Situationen Bezug genommen werden konnte. Häufig war es dadurch möglich, längere narrative Passagen vom Kind, einem Pädagogen oder Elternteil anzuregen. Zudem sind je nach Fallspezifika unterschiedlich umfangreiche Interessenhandlungen filmisch dokumentiert worden, die unter einer prozessualen und sozialinteraktionalen Perspektive das Datenmaterial bereichern.

Kinderinterviews: Die Kinderinterviews richteten sich auf die Erhebung der Konstruktionen, die die Kinder selbst über ihre Interessen entwickelten (vgl. allgemein zum methodischen Stand der Kindheitsforschung: Fuhs 2000; Heinzel 2000; Grunert & Krüger 2006, 40ff; Liegle 2006, 29ff). Speziell die Ergebnisse des Interessen-Genese-Projektes (vgl. Kasten 1991) veranschaulichten, dass bereits in dieser frühen Entwicklungsphase komplexe kognitive Repräsentationen des Kindes im Sinne der bereits dargestellten theoretischen Dimensionen bestehen.

Im Zentrum stand hier bewusst die subjektive Sicht des Kindes als aktiver, selbstorganisierender und kompetenter Konstrukteur seiner Interessenentwicklung, das auf eine förderliche Gestaltung der verschiedenen Mikrosysteme, in denen es aufwächst, angewiesen ist, diese bewusst wahrnimmt, aufsucht und auch als solche kennzeichnen kann. Eingenommen wird somit die Perspektive einer verstehenden kinderpsychologischen Forschung (Billmann-Mahecha 1992, 1994a).

Die Kinder wurden in einer episodischen Interviewform befragt, die ein primär narratives Vorgehen mit Fotografien unterstützte. Diese stammten aus den teilnehmenden videografischen Beobachtungen und zeigten Situationen bzw. Interaktionen des Kindes, die in den Beobachtungen besonders hervorstachen. Der Einsatz von gesprächsunterstützenden Elementen, wie Fotografien, Zeichnungen oder handlungsorientierten Phasen hat sich in der Kindheitsforschung seit längerem etabliert und als sehr hilfreich erwiesen (Wilk & Bacher 1994; Lutz, Behnken & Zinnecker 1997). Weiterführend bildete ein theoriebasierter Gesprächsleitfaden die strukturierende Hintergrundfolie. Dieser wurde nicht starr im Sinne einer „Leitfadenbürokratie“ (Hopf 1978) abgearbeitet, diente aber als Strukturhilfe um sicherzustellen alle theoretisch relevanten Bereiche angesprochen zu haben. Die Freiheit, eigene Impulse des Kindes wahrzunehmen und daran anzuknüpfen, wurde dadurch nicht behindert (vgl. Billmann-Mahecha 1994b, 345).

Interviews mit Eltern und pädagogischen Fachkräften: Auch den Interviews mit Eltern und pädagogischen Fachkräften des Kindes lag ein theoriebasierter Leitfaden zugrunde, der wie zuvor beschrieben als Hintergrundfolie eine strukturierende Funktion besaß. Methodisch orientierten sich die Interviews an dem problemzentrierten Interview von Witzel (1985, 2000) und bezüglich der Gestaltung der Interviewsituation an dem Vorgehen im Rahmen themenzentrierter Interviews (vgl. Schorn 2000). Die Interviews wurden mit einer offenen Frage zur Wahrnehmung des Kindes begonnen und zentrierten dann im weiteren Verlauf die verschiedenen theoretischen Dimensionen unter Rückgriff auf Fragen des Leitfadens. Zudem wurden an konkreten Situationen episodisch-narrative Erzählstränge (vgl. Flick 2000, 2009) zu individuellen Erlebnissen mit dem Kind im Kontext seiner Interessenhandlungen angeregt. Hierbei konnte die Interviewperson auch wieder auf Erlebnisse aus den teilnehmenden Beobachtungen rückgreifen und zur Gestaltung des Interviews nutzen. Neben der leitfadengestützten Erfassung theoretisch relevanter Inhaltsbereiche wurde in den Interviews unter der Perspektive familiärer soziokultureller Belastungen auch fallspezifischen Leitmotiven nachgegangen, da diese zum Fallverstehen von elementarer Bedeutung sind. Dies konnten spezifische familiäre Belastungen (z.B. Verlust des Partners, Migrationserfahrungen, Erziehungsprobleme) und individuelle Problemlagen (z.B. Krankheit, psychische Überlastung) sein.

Quantitative Verfahren: Flankierend wurden zusätzlich verschiedene quantitative Verfahren eingesetzt. Dies unter einer deskriptiven Perspektive und mit dem Ziel, über die untersuchten Systeme und die Kinder selbst auch norm-basierte Aussagen vornehmen zu können. Die Erhobenen Daten fanden maßgeblich Verwendung im Rahmen der Stichprobenbeschreibung. Aus Gründen des Umfangs bleiben die vollständigen Ergebnisse in diesem Artikel ausgespart, wurde jedoch in der Stichprobenbeschreibung angedeutet. Zum Einsatz kamen folgende Verfahren:

- KES-R (Tietze et al. 2007): Kindergarten-Einschätz-Skala – Revidierte Fassung, strukturiertes Beobachtungsverfahren zur Bestimmung verschiedener Qualitätsdimensionen frühpädagogischer Einrichtungen.
- WISC-IV (Petermann & Petermann 2011): Wechsler Intelligence Scale for Children, Intelligenztestverfahren zur Bestimmung der kognitiven Fähigkeiten von Kindern.
- EFÜG-I + II (unveröffentl. Beelmann): Fragebogen für Eltern, Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte zum Übergang des Kindes vom Kindergarten zur Schule, ergänzt durch Items zur soziokulturellen Situation der Familien.
- SDQ: Social Strength and Difficulties Questionnaire (Goodman 1997), Fragebogen für Eltern, Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte zum sozial-emotionalen Verhalten und Erleben eines Kindes.

Datenauswertung: Für die 13 Fälle mit vollständigen Datensätzen liegen insgesamt 117 transkribierte Interviews vor und bilden den Hauptdatensatz des Forschungsprojektes. Aufgrund der Fülle der Datenlagen wurde ein mehrstufiger Auswertungsprozess entwickelt, durch den eine regelgeleitete Auswahl von Fällen im Hinblick auf die Diskussion der verschiedenen Forschungsfragestellungen erzielt werden sollte. Das Ziel war, redundante Fälle frühzeitig zu erkennen und von der vertieften Auswertung auszuschließen. Letztlich wurden acht Fälle für die vertiefte Analyse ausgewählt und in einem zweistufigen Auswertungsprozess in MAXQDA kodiert.

Zunächst erfolgte die Kodierung auf Basis theoretisch abgeleiteter Kategorien (vgl. Hopf et al. 1995; Hopf & Hartwig 2001). Anschließend wurden in einem zweiten Durchlauf weitere Kategorien im Sinne des offenen Kodierens entwickelt (vgl. Strauss & Corbin 1996). Auf Basis der Kodierungen wurde dann für jedes Interview ein Quellentext (vgl. Friebertshäuser 1992; Apel et al. 1995; Lutz et al. 1997) verfasst, der die Konstruktionen der Interviewperson zu den Interessen des Kindes und die des Kindes zu seinen eigenen Interessen zusammenfassend darstellt. Zu jeder Untersuchungsphase wurde darüber hinaus eine Beschreibung der Kind-Umfeld-Situation des Kindes vorgenommen, etwaige Veränderungen von einer Phase zur nächsten (z.B. Wohnortwechsel, Einschulung) nachgezeichnet und so speziell die familiäre Lebenssituation und die Betreuungssituation im Kindergarten und in der Schule beleuchtet. Den nächsten Auswertungsschritt stellte

der Vergleich der interessenbezogenen Konstruktionen aus den unterschiedlichen Mikrosystem-Perspektiven dar, der für jede Phase abschließend durchgeführt wurde. Im Zentrum standen hier die Aufgaben deskriptiv die unterschiedlichen Aussagen der Eltern, Erzieherinnen, Erzieher bzw. Lehrkräfte zueinander zu relationieren und Konvergenzen und Divergenzen herauszuarbeiten.

Alle diese Vorarbeiten mündeten dann im Rahmen eines letzten datenreduzierenden Auswertungsschrittes in der Erstellung fallspezifischer Interessenentwicklungsprofile. Diese fassen die Konstruktionen zu den Interessen und zur Interessenentwicklung des Kindes zusammen und zeichnen diese längsschnittlich über den Untersuchungszeitraum nach. Auch werden die Veränderungen hinsichtlich der Kind-Umfeld-Situation zusammenfassend referiert. Diese Interessenentwicklungsprofile verstehen sich somit als Kondensat der gesamten erhobenen Interviewdaten über den Untersuchungszeitraum. Sie erlauben einen detaillierten Einblick in fallspezifische Konstruktionen zu den Interessen aus verschiedenen Perspektiven (Eltern, Erzieherin, Lehrkraft, Kind) und geben Auskunft über damit verbundene Interessenentwicklungsbedingungen und deren Relation im zeitlichen Verlauf und speziell im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Darüber hinaus bilden die Interessenentwicklungsprofile die Materialbasis zur fallübergreifenden Auswertung. Dieser letzte Auswertungsschritt fokussiert die Relationen der einzelnen Fälle zueinander und Phänomene und Muster, die sich über die Einzelfälle hinweg als ähnlich oder kontrastierend beobachten lassen. Dadurch wird versucht über den Einzelfall hinausgehende Erkenntnisse über die Wechselwirkungen der Interessen und Interessenentwicklungsverläufe mit den individuellen Lebensbedingungen der Kinder zu generieren und Antworten auf die Fragestellungen des Projekts abzuleiten.

3 Ergebnisse des Interessenentwicklungsprojektes

Weiterführend werden nun zunächst Ergebnisse zur inhaltlichen Gestaltung der dokumentierten individuellen Interessen und Interessenentwicklungsverläufen der Kinder dargestellt. Anschließend vertieft auf Transformationsprozesse im Kontext der Transition vom Kindergarten zur Schule eingegangen. Fokussiert werden unter dieser Perspektive die unterschiedliche Gestaltung der Systeme hinsichtlich einer Anschlussfähigkeit an die Interessen der Kinder und einer gelingenden Kooperationsbeziehung zwischen vorschulischen und schulischen Einrichtungen.

3.1 Interessen und Interessenentwicklungsverläufe

Wie bereits beschrieben, wurden für jedes Kind Interessenentwicklungsprofile erstellt, in deren Kontext die Interessenentwicklungsverläufe in ihrer inhaltlichen

und prozessualen Struktur nachgezeichnet werden. Neben sehr differenzierten, fallspezifischen Beschreibungen ermöglichte die fallvergleichende Auswertung ebenfalls Aussagen zu allgemeinen Kategorisierungen in übergreifende Interessenfelder. Diese Interessenkategorien wurden anhand eines Vergleiches der dokumentierten individuellen Interessen in Anlehnung an eine Clusteranalyse entwickelt. Dabei ergaben sich vier Hauptkategorien, die in dem folgenden Modell dargestellt sind.

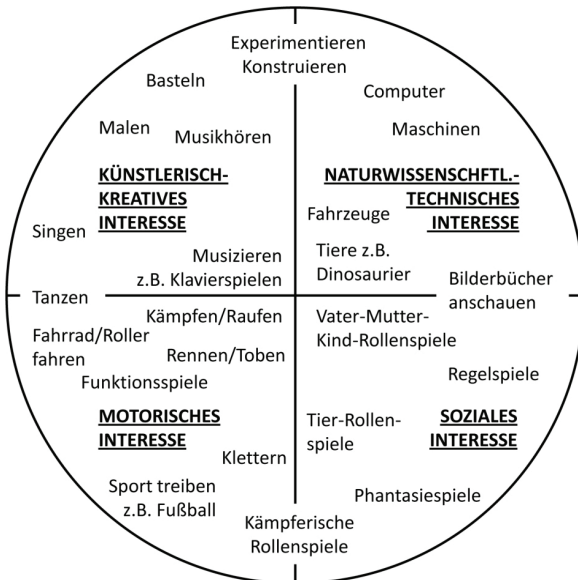


Abb. 2: Kategorien kindlicher Interessen im Kindergarten und frühen Schulalter

Die Interessen der Kinder ließen sich in die Kategorien *künstlerisch-kreatives Interesse*, *naturwissenschaftlich-technisches Interesse*, *motorisches Interesse* sowie *soziales Interesse* unterteilen und darin verorten. Innerhalb der Datenanalyse wurde fallübergreifend jedoch auch immer wieder deutlich, dass eine trennscharfe Zuordnung nur selten möglich ist und sich Interessenhandlungen eines Kindes in unterschiedlichen Kategorien abbilden. Beispielsweise kann sich die Beschäftigung mit einem Regelspiel einem bestimmten thematischen Inhalt im Bereich des naturwissenschaftlich-technischen Interesses widmen oder ebenso durch den hohen Interaktionsgrad mit anderen Kindern oder Erwachsenen motiviert sein und wäre somit der Kategorie soziales Interesse zu zuordnen. Betont werden muss, dass die letztendliche Zuordnung eines Kindes zu einer Interessenkategorie auf einer Gesamtbetrachtung der Interessenhandlungen in allen drei Erhebungsphasen basiert und keine Setzung auf Grundlage einer einzelnen „Momentaufnahme“ darstellt.

Für fast alle Kinder der Stichprobe konnte eine Zuordnung zu einer spezifischen Interessenkategorie vorgenommen werden, die sozusagen das übergeordnete Hauptinteresse des Kindes charakterisiert. Speziell unter fallspezifischer Interessenentwicklungsperspektive wird die strukturierende Funktion dieser Hauptinteressen deutlich, in dem diese die Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt deutlich kanalisieren und fokussieren. Bei zwei Kindern zeigten sich über den gesamten Erhebungszeitraum jedoch lediglich situationale Interessenhandlungen und ein konsistentes Bild individueller Interessen zeichnete sich nicht ab. Bei diesen Kindern wurde daher das Interesse als fragmentarisch bezeichnet. Die folgende Tabelle gibt die Verteilung des Samples auf die verschiedenen Interessenkategorien wieder.

Tabelle 1: Verteilung des Samples auf die Interessenkategorien

Interessenkategorie	Künstlerisch-kreatives Interesse	Naturwissenschaftlich-technisches Interesse	Motorisches Interesse	Soziales Interesse
Anzahl der Kinder	3	3	3	2

Entscheidend für die Analyse der kindlichen Interessenentwicklungsverläufe war die Komplexität und die Kontinuität der vorgefundenen Interessen über die beobachteten drei Phasen. Dabei konnten in Anlehnung an Fink (1992, 197ff) folgende fünf Verlaufsformen im Sample beobachtet werden: Zwei Kinder des Samples zeigten bereits bei Eintritt in die Untersuchung *komplexe Interessen* und entwickelten diese über die drei Phasen kontinuierlich weiter. Beide Kinder stammten aus soziokulturell gering belasteten Familien. Bei einem Fall wurde, deutlich ausgeprägt, eine *Interessenentwicklung mit inhaltlicher Überschneidung* dokumentiert: Aus der inhaltlichen Überlappung unterschiedlicher Interessenhandlungen (A-Toben/Kämpfen, B-Rollenspiele zum Thema „Macht“) entstand ein neues individuelles thematisches Interesse (C-Manga-Karten/-Serie/-Comics etc.).

Die größte Gruppe von sieben Kindern zeigte eine *gleichförmige Interessenentwicklung*. Diese Kinder besaßen konkrete individuelle Interessen, die über die Phasen jedoch nur marginal ausdifferenziert wurden. In diesen Fällen glichen sich die Beschreibungen der Systeme zu den Interessen deutlich. Weiterhin zeigte ein Kind eine *rückläufige Interessenentwicklung*. Dieses Kind stammte aus einer soziokulturell hoch belasteten Familie des Samples. Während in der häuslichen Umgebung keine gezielte Unterstützung der Interessenentwicklung stattfand, wurde speziell im Kindergarten auf das Kind eingegangen und eine individuelle Förderung der Interessen aktualisiert. Durch die Transition in die Schule endete diese Unterstützung und die Möglichkeiten, entsprechende Interessen zu aktualisieren, nahmen

ab. Das Interesse entwickelte sich dadurch zurück. Auch die beiden Kinder mit fragmentarischen Interessen stammten aus soziokulturell hoch belasteten Familien des Samples, die sich der Bedeutung einer Förderung zwar bewusst waren, denen aber notwendige Ressourcen zu deren Aktualisierung fehlten. Kinder mit *fragmentarischer Interessenentwicklung* widmeten sich inkonsistent verschiedenen Handlungspraxen. Die Kind-Umwelt-Interaktionen waren durch geringe Aufmerksamkeitsdauer, unvollendete und wechselnde Handlungen gekennzeichnet. Die Entwicklung eines Interesses wurde dadurch verhindert. Insgesamt ließ sich eine Veränderung der Komplexität individueller Interessen am stärksten zwischen der zweiten und dritten Erhebungsphase, also im Kontext der Transition vom Kindergarten zur Schule, feststellen.

3.2 Interessen im Übergang und die Kooperation der handelnden Institutionen

Die Bedingungen in den Kindergärten boten den Kindern eine Lern- und Erfahrungsumwelt, die auf einer spielerischen Ausrichtung und, so zumindest in den im Rahmen des Forschungsprojektes besuchten Einrichtungen, selbstgestalteten und an den individuellen Interessen orientierten Abläufen aufbauten. Anhand der im Rahmen der KES-R gewonnenen Daten konnte für alle Einrichtungen ein überdurchschnittlicher Wert der räumlich-materialen Ausstattung festgestellt werden. Dies bedeutet zwar nicht, dass alle Einrichtungen in der Spezifität in allen Bereichen der Ausstattung vergleichbar gestaltete waren, jedoch übereinstimmend einen hohen materialen Anreicherungsreichtum und somit gute Möglichkeiten zur Aktualisierung unterschiedlicher individueller Interessen boten. Weiterhin konnten die Kinder in den meisten Einrichtungen ihre Aktivitäten selbstbestimmt planen und gestalten und wurden dabei von den Erzieherinnen und Erziehern unterstützt.

Die Wahrnehmung und Beschreibung der kindlichen Interessen durch die Erzieherinnen und Erzieher fiel unterschiedlich differenziert aus. Generell konnten die Interessen der Kinder von allen Erzieherinnen und Erziehern dargestellt bzw. hergeleitet werden. In der Mehrzahl der Fälle konnten darüber hinaus sehr komplexe und differenzierte Konstruktionen dokumentiert werden. Die pädagogische Perspektive auf das Kind schließt für diese Erzieherin die individuellen Interessen deutlich mit ein. Auch eine an den Interessen der Kinder orientierte Förderung wurde von diesen Fällen aktualisiert. Ebenso wurden aber auch Fälle dokumentiert in denen Erzieherinnen und Erziehern sich weniger differenziert zu den Interessen der Kinder äußerten. In diesen Fällen wurden interessenbasierte Interaktionen zwischen Kind und Erzieherin zudem nur selten in den Interviews beschrieben, u.a. wenn diese deutlich vom Kind initiiert wurde. Vielfach war eine Beschäftigung der Kinder in ihren jeweiligen Interessengebieten zwar gegeben, wurde jedoch nur dann von den Erzieherinnen und Erziehern unterstützt, wenn

diese in ihrem Arbeitsbereich stattfand. Eine gezielte und stark individualisierte Unterstützung wurde in diesen Fällen kaum geboten.

Blau ist Malatelier und Kreativ. Da war sie öfter als im Bewegungsraum. Grün, Spielplatz. Draußen ist sie eigentlich auch gerne. [...] Ja, also, ich kann das ganz schwer einschätzen (IP_2_Mona_Erz, 54¹).

Eine differenzierte Wahrnehmung des kindlichen Interesses fand hingegen häufig auf Basis gezielter Beobachtungen des Kindes statt. Diesen Erzieherinnen und Erziehern waren Interessen und Nicht-Interessen des Kindes bewusst und wurden konkret und handlungsnah wiedergegeben. Allerdings gingen auch diese Kinder ihren Interessen höchst selbst gesteuert nach und folgten nicht unbedingt den Anregungen der Erziehenden in den Einrichtungen. „Also in der Gruppe, alles was wir an Spielen, Puzzeln etc. anbieten, nein, er nicht“ (IP_2_Finn_Erz, 40). Die Einbettung in die alltägliche Praxis basierte auf der Wahrnehmung der kindlichen Interessen. Den Erzieherinnen und Erziehern sind die Interessenschwerpunkte der Kinder bewusst und diese werden in die Abläufe der Kindergärten integriert.

Also, Hannas Interessen sind hauptsächlich in der Kreativecke. So, wie Sie sie heute Morgen erlebt haben. Sie kann sich da stundenlang mit beschäftigen. [...] ob's jetzt Angebote sind unsererseits oder, ob sie sich das frei wählen kann. Sie verbringt da eigentlich die meiste Zeit (IP_1_Hanna_Erz, 16).

Insgesamt zeigte sich eine hohe Anschlussfähigkeit fast aller Interessenkategorien, insbesondere jedoch in den Fällen, in denen bereits ein ausgeprägtes, komplexes Interesse seitens der Kinder vorhanden war. Waren die Kinder beispielsweise thematisch interessiert, war es für die Erziehenden meist einfacher, über Bücher, Handlungen oder Spiele an das Thema anzuknüpfen und eine individuelle Förderung des Interesses zu entwickeln. Die Einbettung konnte weiterhin realisiert werden, indem die materiale Ausstattung in Bezug auf das Interessengebiet angepasst wurde. Ebenso konnten andere Kinder für den Bereich gewonnen werden und die Kinder fühlten sich in ihrem Interessengebiet als Experte, was zu einem hohen Erleben individueller Kompetenz führte.

Wir werden demnächst, quasi ab Freitag, werden wir das Projekt Dinosaurier starten. [...] Das sieht wie folgt aus, also ich denk mal wir werden Fachwissen weiter geben. Literatur, Spiele mit Dinos, über Dinos, wie auch immer (IP_2_Klaas_Erz, 118).

1 Zur Erläuterung: Die Bezeichnung des Interviews setzt sich aus dem Zeitpunkt, dem anonymisierten Namen des Kindes, der Person mit welcher das Gespräch geführt wurde sowie der Absatznummer im transkribierten Gespräch zusammen. In diesem Fall wurde das Gespräch während der zweiten Erhebungsphase (IP_2) mit der Erzieherin (Erz) von Mona geführt.

In den meisten innerhalb der Studie erhobenen Fällen kann auf Seiten des Kindergartens von einer gezielten Wahrnehmung der kindlichen Interessen gesprochen werden. Entsprechende Erkenntnisse werden jedoch kaum gezielt dokumentiert und schriftlich fixiert, obwohl in allen Einrichtungen entsprechende Bildungsdokumentationen (Bildungs- und Lerngeschichten, Portfolios) in das pädagogische Konzept integriert waren. Dieser Aspekt führt zu einer weiteren Fragestellung des Projektes und zwar, wie konkret das Wissen über die Interessen der Kinder im Rahmen einer möglichen Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule an die weiterführenden Institutionen weitergegeben wird.

In fast allen Kindergärten wurden Portfolios der Kinder geführt, in welchem diese ihre während der Kindergartenzeit entstandenen Bilder, Fotografien und ggf. ihre Bildungs- und Lerngeschichten einheften konnten. Diese Portfolios wurden den Kindern bzw. ihren Eltern am Ende der Kindergartenzeit übergeben. Eine Übergabe dieses Materials an die Schule fand in keinem von uns untersuchten Fall statt. Schriftliche Informationen zu den Kindern wurden in Form kleiner Akten oder auch Karteikarten an die Schule bzw. die Lehrkräfte weitergegeben. Vielfach wurden in den Kindergärten Hospitationen vorgenommen, in welchen die Kinder die Schule bzw. die Lehrkräfte ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler kennenlernen sollten. Im Rahmen dieser Besuche und ebenso, wenn auch seltener, in Form von geplanten wie informellen Gesprächen wurden Kenntnisse über einzelne Kinder mündlich weitergegeben. Hierbei handelte es sich zumeist um Informationen bezüglich des Standes von schulischen Vorläuferfähigkeiten, sprachlichen Beeinträchtigungen, Feinmotorik und dem Sozialverhalten. Gleichfalls waren einigen Lehrkräften die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung aus den Unterlagen bekannt. All dies deutet jedoch eher auf einen Ansatz hin, der die Auffälligkeiten und den potentiellen Förderbedarf der Kinder in den Mittelpunkt stellt. Von Lehrkräften wurde auch betont, dass sie diese Unterlagen erst dann heranziehen, nachdem sie das Kind kennengelernt haben, um möglichst unvoreingenommen an das Kind herantreten zu können.

Die Kenntnis über das Interesse der Kinder auf Seiten der Lehrkräfte wurde im Rahmen des Projektes durch die bereits beschriebenen Interviews in der dritten Erhebungsphase abgefragt. Dabei variierte die Differenziertheit der Darstellungen zu den kindlichen Interessen deutlich. Insgesamt ist die pädagogische Perspektive auf das Kind deutlich auf schulische Fähigkeiten und das Arbeits- und Sozialverhalten und weniger auf die individuellen Interessen fokussiert.

Ja, das ist die Krux der ersten Klasse. Also, das ganze erste Halbjahr ist eigentlich im Schwerpunkt Sozialisation und die Kinder so ein bisschen auf ein Level bringen, manche zählen locker bis Tausend und manche überlegen, wie viele Finger an den Händen sind und es ist noch nicht wirklich viel Raum so, bestimmte Interessen in besonderer Weise zu fördern (IP_3_Finn_Le, 85).

Da die Kinder in der veränderten Lernumwelt, geprägt durch curriculare Vorgaben und zeitliche sowie räumliche Restriktionen, ihren Interessen nicht in der gleichen Form nachgehen konnten, waren ihre Interessen in der Schuleingangsphase weniger offensichtlich als noch im Kindergarten. Beispielsweise wurde motorisch ausgeprägtes Interesse, sofern es keinen Eingang in den Sportunterricht fand, in den Pausenzeiten oder in der Freizeit und somit häufig für die Lehrkräfte „unsichtbar“ aktualisiert.

Also, sie haben ja nicht, also Interessen der Kinder hier, ja, so, wenn man vom Ausleben sprechen will, ist natürlich im Schulkontext immer relativ schwierig. Also, ganz deutlich zeigt sich das natürlich in den Phasen, die nicht geleitet sind, das ist ganz klar (IP_3_Klaas_Le, 39).

Eine Kenntnisnahme des Interesses durch die Lehrerinnen und Lehrer fand hier weniger durch gezielte Beobachtung als vielmehr durch individuelle Beschreibungen seitens der Kinder statt. So wurden Kinder, die ihr Interesse explizit verbal ausdrückten und darüber berichten konnten auch als interessierte Kinder in den Interviews konstruiert.

Ja, gut, das ist für nen Lehrer beeindruckend, wenn so nen Kind so nen Nachmittag so gut wiedergeben kann, also ich kann das jetzt hier nicht so wiedergeben, aber, dann sind sie da hin gegangen und dann dahin und dann hat er da teilweise die lateinischen Wörter parat, also da war er schon auf Zack (IP_3_Klaas_Le, 47).

Diese Gruppe von Kindern mit komplexen Interessen vollzog zudem die Transition in die Schule ohne größere Probleme und drückte sich sehr wertschätzend über die dortigen Bedingungen und ihre Lehrkräfte aus. Bei Kindern bei denen die Transition in die Schule sehr krisenhaft verlaufen war, drückte sich dies auch in den Beschreibungen zu den Interessen des Kindes durch die Lehrkräfte aus.

Kann ich nicht sagen. Sie äußert das alles nicht. Sie brummelt am liebsten so vor sich hin. Malt auf den Tisch, zerschneidet Radiergummis, zerbröselst was, dieses Fummeln dann so. Man kann bei ihr überhaupt nicht sagen, dass man mal das Gefühl hat, oh, das ist ihr Thema, das ist ihr Interesse. Also ich hoff immer, dass sich das noch irgendwie entwickelt, dass der Knoten platzt, so kann's ja nicht bleiben. Dass ich da mal wirklich auf den Grund der Sache komme (IP_3_Ines_Le, 110).

Gezielt auf das Interesse der Kinder wurde in keinem der innerhalb der Studie erhobenen Fälle in Form einer unterrichtlichen Einbindung eingegangen, wobei dies von einigen Lehrkräften als spannende Möglichkeit der Unterrichtsgestaltung anerkannt wurde. Gerade unter Berücksichtigung der bereits erwähnten Ergebnisse von Hattie (2009, 2012), Krapp (1998) sowie Schiefele und Schreyer (1994), die positive Effekte einer Beachtung individueller Interessen für die Lernqualität feststellen, ergibt sich hier großer Handlungsbedarf.

4 Diskussion

Auf Basis der Ergebnisse des Interessenentwicklungsprojektes ist festzuhalten, dass kein formeller Informationstransfer zu kindlichen Interessen zwischen Kindergarten und Grundschule erfolgt. Der Schwerpunkt der Kooperation der beiden Institutionen liegt darauf, schulische Vorläuferfähigkeiten zu entwickeln und abzustimmen sowie ggf. Förderbedarfe festzustellen. Demzufolge ist die Weitergabe von Informationen über das Kind durch eine deutliche Defizitorientierung geprägt (siehe zum Umgang mit Informationen auch: Rothe in diesem Band). Dies steht im Widerspruch zu einer Pädagogik, die an den Stärken und Kompetenzen des Kindes ansetzen und so positive Lernreize schaffen will. Eine solche Pädagogik wird, so die Erfahrung des Projektes, in den Kindergärten zwar vielfach gelebt, findet jedoch keinen Eingang in die formalen Praktiken der Übergangsgestaltung und tritt infolge der Dominanz einer auf akademische Fähigkeiten fokussierten schulischen Perspektive in den Hintergrund.

Kindliches Interesse an Gegenständen, Handlungen oder Themen wird somit nicht als Ansatzpunkt einer inklusiven Pädagogik gesehen und in schulische Lernabläufe integriert. Vielmehr werden die individuellen Interessen als Freizeitvergnügen verstanden, die von den Kindern im außerschulischen Bereich ausgelebt werden. Kontrastierend dazu werden die kindlichen Interessen in den Kindergärten als Teil der Welt des Kindes anerkannt und in die alltägliche pädagogische Arbeit einbezogen. Das Wissen der Erzieherinnen und Erzieher über die Interessen der Kinder in ihren Einrichtungen wird jedoch kaum bis gar nicht dokumentiert. Folglich wird eine formelle Weitergabe dieses Wissens aufgrund fehlender strukturierter Dokumentation erschwert. Auch dort, wo eine hohe Anschlussfähigkeit der Interessen der Kinder an die Lernumwelt der Schule vermutet werden konnte, beispielsweise wenn über die Auseinandersetzung mit thematischen Interessen schulrelevante Praktiken wie das Lesen erlernt wurden, war zwar die erworbene schulische Fähigkeit anschlussfähig, nicht jedoch das Interesse an sich. So wurden relativ problemlos zu integrierende Interessen an Themen, wie z.B. Tierwelt, Fahrzeuge, nicht in die Vermittlung unterrichtlicher Inhalte einbezogen oder als Ansatzpunkt einer individualisierten Förderung genutzt.

Insgesamt wurden die Interessen derjenigen Kinder im Rahmen des Projektes als Stärken und Kompetenzen konstruiert, sofern diese sich kontinuierlich weiterentwickelten und ihre Komplexität im Laufe der Zeit sich erhöhte. Festgestellt wurde darüber hinaus, dass eine Veränderung der Komplexität von Interessen speziell im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule stattfand und das Risiko einer Zurückbildung von spezifischen Interessen bzw. eines Interessenverlustes hier am größten ist.

Den Ergebnissen des Forschungsprojektes folgend sollten kindliche Interessen im Kindergarten beobachtet und in vielfach bereits bestehende Dokumentationsprozesse eingebunden werden. Begünstigt wird die Interessenentwicklung in Kindergarten und Schule durch eine hochwertige und vielfältige räumlich-materiale Ausstattung dieser Institutionen. Speziell in den Schulen war die materiale Anregungsqualität nur gering ausgeprägt und die wenigen Materialien waren wiederum nur in den sehr seltenen Freispielphasen für die Kinder nutzbar. Längere Phasen selbstorganisierter und peerinteraktiver Beschäftigungen von Kindern in unterrichtlichen Settings wurden im Projekt nicht dokumentiert.

So stellt sich der Übergang vom Kindergarten in die Schule in Anbetracht der Ergebnisse des Projektes als Bruch in der individuellen und selbstorganisierten Lernentwicklung des Kindes dar und drückt sich z.B. in der völlig unterschiedlichen Bewertung der Bildungsrelevanz individueller Interessen in den beiden Systemen aus. Um dieser Situation entgegen zu wirken, ist ein früher und regelmäßiger Austausch über individuelle Lernausgangslage unter Einbeziehung kindlicher Interessen zwischen Erzieherinnen und Erziehern, Lehrkräften, Eltern und unter Einbezug der Kinder nötig. Eine Angleichung der Lernumwelten, bei gleichzeitiger Anpassung an sich verändernde und individuell unterschiedliche Lernbedürfnisse der Kinder, ist die Herausforderung, vor der die Institutionen in diesem Prozess stehen. Kooperative Projektarbeit an interessenbezogenen Gegenständen in Abstimmung und unter Einbezug der Familien, bietet z.B. eine Möglichkeit der Einbindung kindlicher Interessen in die Gestaltung des Transitionsprozesses (vgl. Bannach 2002; zu den Möglichkeiten kooperativer Lernformen: Avci-Werning & Lanphen sowie Mangels in diesem Band). Innerhalb der Institution Schule sollte die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Interessenentwicklung fortgesetzt werden und Interessen als eine individuelle Kompetenz des Kindes verstanden werden, deren gezielte Beachtung auch eine Wertschätzung der individuellen soziokulturellen Identität der Kinder ausdrückt. Ziel sollte es sein, Unterricht soweit wie möglich individualisiert und auf die Interessen abgestimmt zu organisieren, um so positive Lernanreize für jedes Kind im Sinne einer inklusiven Pädagogik zu schaffen.

Literatur

- Apel, H., Engeler, S., Friebertshäuser, B., Fuhs, B. & Zinnecker, J. (1995). Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (Bd. II, S.343-375). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Bannach, M. (2002): *Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst gewählten Themen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Beilmann, W. (unveröffentl.) *Elternfragebogen im Übergang I + II*.

- Billmann-Mahecha, E. (1992). Kinderphilosophie und Kinderpsychologie – Eine fruchtbare Kontaktperspektive. In D.G. Camhy (Hrsg.), *Das Philosophische Denken von Kindern*. Sankt Augustin: Academia.
- Billmann-Mahecha, E. (1994a). Argumente für eine verstehende Kinderpsychologie aus kulturpsychologischer Sicht. In E. Martens & H. Schreier (Hrsg.), *Philosophieren mit Schulkindern* (S. 150-158). Heinsberg: Dieck.
- Billmann-Mahecha, E. (1994b). Zur kommunikativen Kompetenz von Kindern in Gruppendiskussionen. In K.-F. Wessel & F. Naumann (Hrsg.), *Kommunikation und Humanontogenese* (S. 341-346). Bielefeld: Kleine.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion - Tageseinrichtungen für Kinder* (Dt.-sprachige Fassung). Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Göttingen: Huber.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile; im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow: Das Geheimnis des Glücks* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. L. (1998). The relation of interest to motivation and human needs: The self-determination theory viewpoint. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Interest and Learning. Proceedings of the Seeon-conference on interest and gender* (pp. 146-162). Kiel: IPN.
- Döring, H., Hanesch, W. & Huster, E. U. (1990): Armut als Lebenslage. Ein Konzept für Armutsberichterstattung und Armutspolitik. In H. Döring, W. Hanesch & E.U. Huster (Hrsg.), *Armut im Wohlstand* (S. 7-27). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eggen, B. (2007). Luxus Familie? Wie viel sich jemand leistet, der sich Familie leistet. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* (6), 21-26.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Bern: Huber.
- Flick, U. (2000). Episodic Interviewing. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound – a practical handbook* (pp. 75-92). London: SAGE.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Fink, B. (1992). Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Personen-Gegenstandskonzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 53-83). Münster: Aschendorff
- Friebertshäuser, B. (1992). Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über die Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa
- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2010). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 379-411). Weinheim: Juventa.
- Fthenakis, W. E. (2001). Viel Lärm um nichts? *Klein und Groß*, 54 (2), 7-14, 32-36.
- Fthenakis, W. E. (2002). Bildungsauftrag in der Kindertageseinrichtung: Ein umstrittenes Terrain. *Klein und Groß*, 55 (1), 24-27.
- Fuchs, B. (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick über Forschungszugängen zur kindlichen Perspektive* (S. 87-103). Weinheim: Juventa.
- Glatzer, W. & Hübinger, W. (1990): Lebenslagen und Armut. In H. Döring, W. Hanesch & E.U. Huster (Hrsg.), *Armut im Wohlstand* (S. 31-55). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2006). *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland: Forschungszugänge und Lebenslagen*. Opladen: Budrich.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. Over 800 Meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7, 97-115.
- Hopf, C. & Hartwig, M. (2001). *Liebe und Abhängigkeit. Partnerschaftsbeziehungen junger Frauen*. Weinheim: Juventa.
- Hopf, C., Rieker, P., Sanden-Marcus, M. & Schmidt, C. (1995). *Familie und Rechtsextremismus: Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim: Juventa.
- Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2000). Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung – am Beispiel eines Feldforschungsprojektes zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 185-202). Weinheim: Juventa.
- Kasten, H. & Krapp, A. (1986). Das Interessen-Genese-Projekt - eine Pilotstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 175-188.
- Kasten, H. (1991). *Beiträge zu einer Theorie der Interessenentwicklung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung: Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (5), 747-770.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interesse im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185-201
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (1), 23-40.
- Krapp, A. (2006). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 280-290). Weinheim: PVU.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012a). „Das lieb ich am Besten: Basteln!“ - Auf dem Weg zur Inklusion die Interessen von Kindern nutzen. In T. Albers (Hrsg.), *Kita aktuell spezial. Themenheft zur Inklusion*. (S. 25-28) Köln: Carl Link.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012b). Interessen in inklusiven Settings. In S. Seitz (Hrsg.) *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 142-147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liegle, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lutz, M., Behnken, I. & Zinnecker, J. (1997). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographischer erinnelter Lebensräume. In B. Frieberthäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 414-435). Weinheim: Juventa.
- Nickel, H. (1991): Grundsatzdiskussion II: Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung. Schulreife aus öko-systemischer Sicht. In: D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule* (Bd. 1, S. 88–100). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. & Montada, M. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspective on teaching and learning. *Annual Review of Psychology* 49, 345-375.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2011). *WISC-IV*. Frankfurt a. M.: Pearson Assessment.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse: Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge eine pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 163-173.

- Prenzel, M., Lankes, E.-M. & Minsal, B. (2000). Interessentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In Schiefele, U. & Wild, K.-P. (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchung zur Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 11-30). Münster: Waxmann.
- Rimm-Kaufmann, S.E. & Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1), 1-13.
- Schorn, Ariane (2000). Das „themenzentrierte Interview“. Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifesten und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), Art. 23. Zugriff am: 28.10.2012. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1092>.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tietze, W., Schuster, K. -M, Grenner, K. & Roßbach H.-G. (2007). *Kindergarten - Skala (KES-R) Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford, Deborah Reid Cryer: Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Berlin: Cornelsen.
- Todt, E. (1990). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzler (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (S. 213-264). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Upmeyer zu Belzen, A., Vogt, A., Wieder, B. & Christen, F. (2002). Schulische und außerschulische Einflüsse auf die Entwicklungen von naturwissenschaftlichen Interessen bei Grundschulkindern. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Bd. 45, S. 291-307). Weinheim: Beltz.
- Voges, W. (2002). Lebenslagenkonzept – Lebensstandardansatz: Konkurrierende oder komplementäre Konzepte?. In Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung (Hrsg.), *Lebenslagen, Indikatoren, Evaluation – Weiterentwicklung der Armuts- und Reichumsberichterstattung* (S. 21-34) Köln.
- Werning, R. (2007). Das systemisch-konstruktive Paradigma. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2, S. 128-142). Göttingen: Hogrefe.
- Werning, R. (2010). Konstruktivismus. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie* (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 1, S. 289-294). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R., Lichtblau, M., Thoms, S. & Usanmaz, F. (2011). Interessen als Ressource und Ansatzpunkt inklusiver Förderung. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serker, M. Urban (Hrsg.) *Inklusion in Bildungsinstitutionen - Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 262-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilk & Bacher (Hrsg.) (1994). *Kindliche Lebenswelten: eine sozialwissenschaftliche Annäherung*. Opladen: Leske & Budrich
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-256). Weinheim: Beltz, (Neuedruckt 1989). Heidelberg: Asanger.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1). Art. 22. Zugriff am 28.10.2012. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>.

- 6.4 Lichtblau, M. (zur Publikation angenommen). Interessenentwicklung unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte der Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

Michael Lichtblau

Interessenentwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive

In der aktuellen Diskussion um die Einführung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland können verschiedene Schwerpunktsetzungen ausgemacht werden. In der Praxis wird vor allem diskutiert, wie inklusiver Unterricht unter den momentanen strukturellen Bedingungen gestaltet werden kann. Dies ist nicht verwunderlich, da Regelschullehrkräfte nicht für die Inklusion ausgebildet wurden und vor völlig neue Aufgaben gestellt werden (vgl. Werning, 2012). Zwar gab es auch zuvor keine homogenen Klassenverbänden, aber nun kommen Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen in das bestehende System hinzu, die spezieller Aufmerksamkeit bedürfen und die Heterogenität einer Klasse erhöhen. Da die häufig sehr überschaubaren sonderpädagogischen Ressourcen in den Systemen nur begrenzt eine sonderpädagogisch begleitete oder kooperative Unterrichtsgestaltung zulassen, sind Lehrkräfte daher gefordert, ihre Unterrichtsgestaltung grundsätzlich zu überdenken und an neue inklusive Bedingungen anzupassen. Unmittelbar notwendig ist eine spezifische Individualisierung des Unterrichts. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen, und die Vorstellung, dass statt eines Arbeitsblatts nun mindestens drei verschiedene Versionen erforderlich sind, wird häufig von Lehrkräften vertreten und als stressgenerierend und überfordernd dargestellt. Auch wenn das in bestimmten Unterrichtskontexten zutreffen mag, greift es insgesamt zu kurz. Die Individualisierung von Unterricht erfordert vielmehr die Öffnung des Unterrichts, um variable Lernsettings zu schaffen, die verschiedene Ansätze zur Erschließung der Lerninhalte auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus und vor dem Hintergrund individueller Lernbiografien erlauben. Inklusiver Unterricht muss die starre und curricular orientierte Taktung der Vermittlung von Fachinhalten überwinden und inhaltlich ebenso wie zeitlich individuelle Lernwege zulassen.

Interessen als Ansatzpunkt inklusiver Förderung

Dies bedeutet auch, verstärkt auf die individuellen Interessen von Schülerinnen und Schülern einzugehen und diese explizit als Ansatzpunkt inklusiver

Förderung zu nutzen. Empirisch nachgewiesen werden konnte, dass individuelles Interesse am Unterrichtsgegenstand und damit verbundene gegenstandsbezogene Vorerfahrungen einen höheren Einfluss auf die Lernleistung haben, als beispielsweise die Intelligenz (vgl. Murayama, Pekrun, Lichtenfeld & vom Hofe, 2012). Der hohe Einfluss fachspezifischer Interessen und inhaltsbezogener Vorerfahrungen auf den Lernerfolg konnte auch durch Metaanalysen bestätigt werden (Hattie, 2009, 2012; Schiefele, Krapp & Winteler, 1992). Insgesamt belegen diese Studien, dass interessenbasiert effizienter, lernstrategisch elaborierter und nachhaltiger gelernt wird (Schiefele & Schreyer, 1994). Empirisch belegt ist darüber hinaus, dass Kinder bereits in der vorschulischen Phase individuelle Interessen besitzen und diese in der Auseinandersetzung mit der Umwelt differenzieren und erweitern (u.a. DeLoache, Simcock & Macari, 2007). In der frühkindlichen Phase kommt dabei speziell den familiären Bedingungen eine herausgehobene Bedeutung zu (Alexander, Johnson & Kelley, 2012). Angeregt und entwickelt werden Interessen ebenso in den frühpädagogischen Einrichtungen und innerhalb außerfamiliärer Freizeitaktivitäten (Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann & Lipski, 2002). In der kritischen Phase der Transition vom Kindergarten zur Schule fungieren Interessen als „Sicherheitsanker“ und Kinder mit komplexen Interessen bewältigen die Adaption an die neue Lernumgebung erfolgreicher (Krapp & Fink, 1992; Prenzel, Lankes & Minsel, 2000). Der Lernerfolg wird natürlich nicht nur durch individualspezifische Variablen beeinflusst, sondern unter motivationspsychologischer Perspektive auch durch die Gestaltung der Lernumwelt beeinflusst. Im Sinne der von Deci und Ryan (2000) postulierten Selbstbestimmungstheorie der Motivation müssen grundlegende psychologische Bedürfnisse (Basic Needs) des Individuums nach Kompetenzerleben, sozialer Eingebundenheit und Autonomie befriedigt sein, um intrinsisch motivierte Lernprozesse zu ermöglichen. Die lernmotivationsfördernde Wirkung der Beachtung der Basic Needs konnte in einer Vielzahl von Untersuchungen für den schulischen Bereich nachgewiesen werden (u.a. Gillard & Rachel, 2009; Krapp, 2005; Litalien, Lüdtke, Parker & Trautwein, in press).

Das Interessenentwicklungsprojekt

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass der Einbezug individueller Interessen und spezifischer Lernvorerfahrungen in die Gestaltung von Förderangeboten eine wichtige Voraussetzung zur erfolgreichen Unterstützung der kindlichen Lernentwicklung ist. Förderung greift dadurch auf bereits vorhandene und zu häufig unberücksichtigte individuelle Ressourcen und Stär-

ken der Kinder zurück und nutzt diese als Ansatzpunkt zur Gestaltung von Lernprozessen. Leider liegen bisher nur wenige empirische Erkenntnisse zur Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten familiären Verhältnissen vor und damit für eine Gruppe von Kindern, die häufig von Lernschwierigkeiten betroffen und auf spezifische sonderpädagogische Unterstützung angewiesen ist. Aus diesem Grund wurde von 2009 bis 2011 an der Leibniz Universität Hannover in einer qualitativen Längsschnittstudie die Interessenentwicklung von Kindern (N=15) aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule untersucht (u.a. Lichtblau, Thoms & Werning, 2013). Soziokulturelle Benachteiligung wurde hierbei in Anlehnung an das Lebenslagenkonzept aus dem Bereich der Armutforschung als Unterversorgung in mindestens drei der zentralen Lebensbereiche „Einkommen“, „Bildung“, „Beruf“, „Wohnen“ und „Gesundheit“ definiert und der Stichprobenakquise als Auswahlkriterium zugrunde gelegt (vgl. Glatzer & Hübinger, 1990). Ziel der explorativen Untersuchung war es, Erkenntnisse über die individuellen Interessen und Interessenentwicklungsverläufe von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien zu generieren. Unter ökosystemischer Perspektive wurden in diesem Kontext zudem Einflüsse der Systeme „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ auf die Interessenentwicklung analysiert.

Unter diesen Zielperspektiven leiteten sich folgende Fragestellungen ab:

- (1) Wie gestaltet sich die inhaltliche Interessenorientierung der untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien?
- (2) Wie gestaltet sich deren Interessenentwicklung im längsschnittlichen Verlauf?
- (3) Wie wirken sich die Unterstützungsbedingungen in den untersuchten Systemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive auf die Interessenentwicklung der Kinder des Samples aus?

Theoretische Grundlagen

Aufgrund der Umfangsbegrenzung des Beitrags kann nur ein Überblick über die theoretischen und methodischen Grundlagen gegeben werden. Ausführ-

lich Darstellungen finden sich bei weitergehendem Interesse unter: Lichtblau & Werning (2012).

Die interessentheoretische Grundlage der Untersuchung bildet die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (u.a. Krapp, 2007), in der ein individuelles Interesse als eine herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand definiert ist. Interessengegenstände können konkrete Objekte, Handlungen oder Themen sein. Interessenhandlungen sind charakterisiert durch ein positives emotionales Erleben, eine hohe subjektive Wertschätzung und Selbstintentionalität (Krapp, 1998, S. 186). Aufgrund dieser Anreizbedingungen wird die Auseinandersetzung mit einem Interessengegenstand kontinuierlich selbstmotiviert gesucht und es entsteht eine dauerhafte Gegenstandsbeziehung, in der immer komplexere kognitive Strukturen zum Interessengegenstand ausgebildet, Wissen und (Metakognitive-)Kompetenzen erweitert und neue Weltbereiche erschlossen werden (vgl. Prenzel, Lankes & Minsel, 2000). Wie Ergebnisse einer Reihe von Untersuchungen belegen, können die Entstehung und Entwicklung von Interessen als sozial situierter Prozess gedeutet werden und anregungsreiche und unterstützende Umweltbedingungen wirken sich positiv auf diese aus (u.a. Alexander, Johnson & Kelley, 2012; DeLoache, Simcock & Macari, 2007). Im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchung erfolgte die Analyse der Unterstützungsbedingungen auf Basis der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (2000), die postuliert, dass die Erfüllung grundlegender psychologischer Bedürfnisse (Basic Needs) des Individuums durch die soziale Umwelt eine Voraussetzung für die intrinsisch motivierte Entwicklung individueller Interessen ist (vgl. Krapp, 2005). Die Basic Needs gliedern sich in drei Dimensionen:

- (1) „*Soziale Eingebundenheit*“: Explorative Suchbewegungen im Kontext der Entwicklung von Interessen bedürfen einer sicheren sozialen Basis, eines Gefühls sozialer Akzeptanz und Geborgenheit.
- (2) „*Kompetenzerleben*“: Die Person ist bestrebt sich in Interessengegenstandsauseinandersetzungen handlungsfähig und erfolgreich zu erleben und Anforderungen standhalten zu können.
- (3) „*Autonomie*“: Die Person möchte sich eigenständig und selbstbestimmt in der Wahl ihrer Interessenhandlungen erleben.

Alle drei Basic Needs bilden gemeinsam ein ganzheitliches System, das die motivationale Beziehung der Person zur Umwelt erklärt. Der Zusammenhang der Befriedung der Basic Needs mit der kindlichen Interessenentwicklung in der Transition vom Kindergarten zur Schule ist bisher nicht untersucht worden.

Methodendesign

Der ökosystemisch-transitiven Perspektive des Projekts folgend, orientierte sich das Erhebungsdesign an dem „Ecological and Dynamic Model of Transition“ von Rimm-Kaufman und Pianta (2000, S. 497), in dem die Transition vom Kindergarten zur Schule als transaktionaler Prozess verschiedener Mikrosysteme beschrieben wird. In Anlehnung an dieses Modell erfolgte die Datenerhebung der Längsschnittstudie in drei Phasen, zwei im letzten Kindergartenjahr und einer ca. drei Monate nach der Einschulung. In jeder Untersuchungsphase wurden Hospitationen in den Familien und den pädagogischen Einrichtungen vorgenommen und leitfadengestützte Interviews mit den Kindern, Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräften geführt (Andresen, 2012; Schorn, 2000; Witzel, 2000). Der Leitfaden fokussierte Fragen im Sinne der theoretischen Kategorien zur Aktualisierung und Entwicklung von Interessen und zu den Basic Needs Dimensionen. Beispielsweise wurde unter ontogenetischer Perspektive nach der Häufigkeit der Aktualisierung, interessenbezogenen Wissens und Fähigkeiten, der subjektiven Bedeutung der Interessen für das Kind sowie unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive nach der sozialen Kontextualisierung, Möglichkeiten zur selbstbestimmten Aktualisierung der Interessen und damit verbundener Kompetenzerlebnisse gefragt. Zur Stichprobenbeschreibung kamen darüber hinaus quantitative Verfahren zum Einsatz u.a. EFÜG I + II (Beelmann, unveröffentl.): Fragebogen für Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte zum Prozess der Transition, ergänzt durch Items zur soziokulturellen Situation der Familien im Sinne des Lebenslagenkonzeptes.

Datenauswertung

Infolge zweier Dropouts liegen für 13 Fälle 117 transkribierte Interviews (13 Fälle x 3 Erhebungsphasen x 3 Interviews) vor. Innerhalb der Datenauswertung wurde das Interviewmaterial auf Basis theoretischer Kategorien kodiert, die sich aus der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (Krapp, 2007), der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2000) und dem Lebenslagenkonzept (Glatzer & Hübinger, 1990) ableiteten. Zusätzlich wurden materialbasiert ergänzende Kategorien im Sinne des offenen Kodierens entwickelt und bezogen sich auf relevante Merkmale einzelner Fälle (z.B. „Familiäre Gewalt“, „Trennung“, „Migration“) (Strauss & Corbin, 1996). Diese Vorarbeiten mündeten in der Erstellung fallspezifischer Interessenentwicklungsprofilen, in denen die Ergebnisse der Datenanalyse im längsschnittlichen Verlauf zusammenfassend dargestellt sind (u.a. Friebertshäuser, 1992).

Diese bildeten die Grundlage zur abschließenden fallübergreifenden und fallvergleichenden Auswertung im Sinne der Fragestellungen der Untersuchung (vgl. Kelle & Kluge, 2010). Insgesamt kann der Auswertungsprozess als „theorieorientierte Analyse“ charakterisiert werden, in der Rahmentheorien das Vorgehen strukturieren, der Prozess jedoch weiterhin offen bleibt für Ergänzungen und Veränderung in Anbetracht der Feldbedingungen und des Untersuchungsgegenstandes (vgl. Friebertshäuser, Richter & Boller 2010, S. 384).

Beschreibung des Samples

Das Sample bestand aus sechs Mädchen und sieben Jungen, deren Durchschnittsalter bei Untersuchungsbeginn 5;5 Jahre betrug. Die Kinder besuchten sechs verschiedene Kindergärten einer deutschen Großstadt und wurden alle im Jahr 2010 eingeschult. Die Ergebnisse des EFÜG I+II (Beelmann, unveröffentl.) zeigen, dass die Familien der Kinder im Untersuchungsverlauf überwiegend soziokultureller Benachteiligung ausgesetzt waren. Dazu sei beispielhaft die ökonomische Situation der Familien beschrieben. Nach dem OECD-Armutindex (vgl. Eggen, 2007) waren vier Familien von Armut direkt betroffen, zwei weitere armutsgefährdet. Drei Familien besaßen Einkommen unter und eine Familie Einkünfte über dem Einkommens-Median. Überhäufig waren Familien Alleinerziehender (n=7) und Familien mit Migrationshintergrund (n=11) im Sample vertreten.

Ergebnisse

Im Rahmen dieses Beitrages werden die Ergebnisse zur Unterstützung der Interessenentwicklung in den Mikrosystemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ dargestellt (vgl. Fragestellung 3). Die Analyse der Unterstützungsbedingungen erfolgte auf Basis der Dimensionen der Basic Needs („Soziale Eingebundenheit“, „Kompetenzerleben“, „Autonomie“). Einführend wird ein kurzer Überblick über Ergebnisse zu den Interessen und Interessenentwicklungsverläufe der Kinder gegeben (vgl. Fragestellung 1 & 2) (weiterführend Lichtblau & Werning, 2012a, 2012b; Lichtblau, Thoms & Werning, 2013; Lichtblau, 2013).

Interessen und Interessenentwicklungsverläufe

Hinsichtlich der inhaltlichen Orientierung der individuellen Interessen konnten elf Kinder des Samples unter vier Interessenkategorien subsummiert wer-

den. Die folgende Darstellung stellt die Verteilung der Kinder auf diese Interessenkategorien dar:

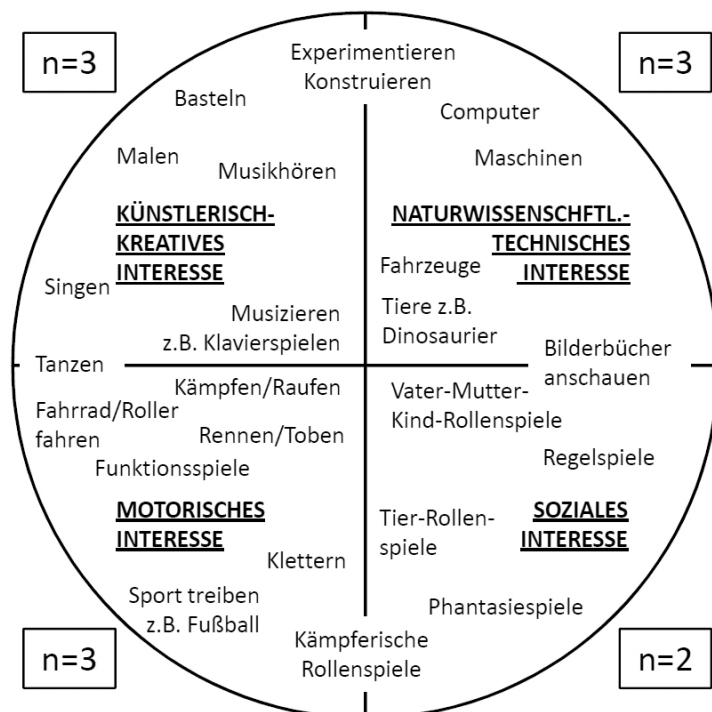


Abb. 1: Verteilung der Kinder auf unterschiedliche Interessenkategorien.

Zwei Kinder des Samples konnten keiner dieser Kategorien zugeordnet werden und fielen durch wechselhafte und wenig kontinuierliche Beschäftigungen auf, die sie zudem häufig nicht vollendeten. Für diese Kinder wurde in den Interviews (Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräften) übereinstimmend kein individuelles Interesse dargestellt („Fragmentarische Interessenentwicklung“). Unter Interessenentwicklungsperspektive konnten zudem drei weitere Verlaufsformen beschrieben werden. Bei einem Kind des Samples mit einem individuellen künstlerisch-kreativen Interesse wurde eine „rückläufige Interessenentwicklung“ aufgrund des Wegfalls von Unterstützung nach Verlassen des Kindergartens und geringer familiärer Unterstützung dokumentiert. Die größte Gruppe der untersuchten Kinder (n=7) zeigte eine „gleichförmige Interessenentwicklung“, bei der nur marginale Veränderungen des individuellen Interesses über die drei Erhebungsphasen analysiert wurden. Letztlich besaßen zwei Kinder des Samples bereits bei Eintritt in die Untersuchung komplexe Interessen, die sie über den gesamten Untersuchungsverlauf kontinuierlich erweiterten und ausdifferenzierten („Komplexe und kontinuierliche Interessenentwicklung“).

Unterstützung der Interessenentwicklung im Sinne der Basic Needs

Mikrosystem „Familie“

Die familiären Unterstützungsbedingungen im Sinne der Basic Needs moderierten die unterschiedlichen Interessenentwicklungsverläufe der untersuchten Kinder nachvollziehbar. Kinder (n=2) mit komplexer und kontinuierlicher Interessenentwicklung (Gruppe 1) kamen aus Familien, in denen alle drei Basic Needs Dimensionen gezielt berücksichtigt wurden. So zeigte die Analyse der *Dimension „Soziale Eingebundenheit“*, dass die Interessen dieser Kinder von der Familie deutlich wahrgenommen und häufig in intensiven Eltern-Kind-Interaktionen kooperativ verfolgt wurden. Die soziale Situation dieser Familien war durch eine hohe soziale Integration gekennzeichnet, die sich auf das nachbarschaftliche Nahumfeld bezog und durch intensive verwandtschaftliche Kontakte ergänzt wurde. Kinder dieser Familien erhielten mehrmals wöchentlich Besuch von anderen Kindern oder besuchten diese. Die Interessen der Kinder wurden von den Eltern als individuelle Kompetenz des Kindes konstruiert (*Dimension „Kompetenzerleben“*) und diese Haltung in interessenbasierten Eltern-Kind-Interaktionen dem Kind rückgemeldet. Auch die Kinder selbst stellten ihre Interessen, damit verbundene Fähigkeiten und interessenbezogenes Wissen als individuelle Stärke dar. Ein weiteres Charakteristikum der familiären Situation dieser Kinder war, dass ihnen ein hohes Maß an Autonomie in der Aktualisierung und Entwicklung ihrer Interessen eingeräumt wurde (*Dimension „Autonomie“*). Die Kinder konnten selbstbestimmt ihre Interessenhandlungen planen und durchführen. Diese autonome Organisation der individuellen Interessen wurde von den Eltern nicht nur gestattet, sondern gezielt gefördert und als bedeutsam für die Entwicklung der Kinder dargestellt.

In der großen Gruppe der Kinder (n=7) mit einer gleichförmigen Interessenentwicklung (Gruppe 2) konnten keine vergleichbaren familiären Bedingungen aus dem Datenmaterial abgeleitet werden, und in keinem Fall wurde die Berücksichtigung alle drei Basic Needs Dimensionen in dieser Prägnanz beschrieben. Übereinstimmend kann für die Gruppe 2 festgestellt werden, dass die Interessen der Kinder weniger im Fokus von Eltern-Kind-Interaktionen standen (*Dimension „Soziale Eingebundenheit“*). Die Interessen der Kinder dieser Gruppe wurden von den Familien zwar wahrgenommen, jedoch im Vergleich zur Gruppe 1 weniger stringent als Ansatzpunkt der Förderung der kindlichen Entwicklung angesehen und gezielt kooperativ verfolgt. Vermehrt wurden die Interessenhandlungen im familiären Umfeld daher von den Kin-

dern allein oder gemeinsam mit Freunden aktualisiert. Diese geringere (inter-)aktive Beteiligung der Eltern an der Interessenentwicklung der Kinder, schien sich insgesamt auch auf die interessenbezogenen Befriedigung der weiteren Basic Needs Dimensionen negativ auszuwirken. So wurden seltener konkrete Kompetenzbeschreibungen im Kontext der Konstruktionen zu den Interessen dokumentiert (*Dimension „Kompetenzerleben“*) und ebenso weniger deutlich die autonome Regulation der Interessenhandlungen als entwicklungsbedeutsam dargestellt und gezielt unterstützt (*Dimension „Autonomie“*). Der Unterschied zwischen Gruppe 1 und Gruppe 2 schlägt sich daher maßgeblich in der Qualität der Berücksichtigung der einzelnen Dimensionen nieder.

Deutlich kontrastierend zu Gruppe 1 unterschieden sich die familiären Unterstützungsbedingungen der Kinder (n=2) mit einer fragmentarischen Interessenentwicklung (Gruppe 3). In diesen Fällen ergab die Analyse der familiären Unterstützungsbedingungen für alle drei Basic Needs Dimensionen eine mangelhafte Befriedigung entsprechender Bedürfnisse des Kindes. Aufgrund einer sehr geringen Integration in das soziale Nahumfeld und einem migrationsbedingten Mangel an verwandtschaftlichen Kontakten fanden nach Aussagen der Eltern nur selten intensive soziale Interaktionen außerhalb der Familie statt. Auch erhielten diese Kinder sehr selten Besuch von anderen Kindern oder besuchten diese. Das soziale Leben dieser Kinder war, abgesehen von den daher besonders wichtigen sozialen Kontakten im Rahmen des Kindergarten- und Schulbesuchs, deutlich auf die Familie beschränkt. Charakteristisch für diese beiden Fälle war weiterhin ein Defizit an Beschreibungen konkreter Eltern-Kind-Interaktionen. Die geringe soziale Integration der Familien wurde somit nicht durch eine Intensivierung innerfamiliärer Sozialkontakte ausgeglichen. Die „*Soziale Eingebundenheit*“ war sehr gering ausgeprägt.

Insgesamt fiel den Eltern, eventuell infolge seltener intensiver Eltern-Kind-Interaktionen, die Darstellung der Interessen oder konkreter Spielhandlungen ihrer Kinder schwer. Darüber hinaus wurden die kindlichen Interessen nicht als individuelle Kompetenz konstruiert, dafür intensiver auf problematische Verhaltensweise der Kinder eingegangen (*Dimension „Kompetenzerleben“*). Infolge eines restriktiven Erziehungsstils der Familien wurde den Kindern zudem weniger Freiraum zur selbstbestimmten Interessenentwicklung eingeräumt und von den Kindern dargestellten konkreten Bedürfnissen (z.B. Besuch eines Spielplatzes) nicht entsprochen (*Dimension „Autonomie“*).

Moderiert wurden die Unterstützungsbedingungen in den Familien des untersuchten Samples durch deren soziokulturelle Situation. Während Familien der Kinder der Gruppe 1 („Komplexe und kontinuierliche Interessenentwick-

lung“) zu den im Samplevergleich nur gering soziokulturell benachteiligten Familien zählten, waren Familien der Gruppe 3 („Fragmentarische Interessenentwicklung“) am stärksten benachteiligt. In den Interviews der Gruppe 3 wurde dabei im Rahmen der Analyse der soziokulturellen Situation deutlich, dass die Bewältigung einer Vielzahl soziokultureller Belastungsfaktoren (u.a. Arbeitslosigkeit, Krankheit, geringe soziale Integration) eine konkrete Interessenförderung erschwerte, wenn nicht sogar verhinderte. Betont werden muss in diesem Kontext, dass die Eltern die Förderung der Interessenentwicklung ihrer Kinder als durchaus bedeutsam darstellten, aufgrund der soziokulturellen Belastungssituation, diese jedoch nicht zu leisten im Stande und damit deutlich überfordert waren.

Mikrosystem „Kindergarten“

Im Unterschied zu den heterogenen familiären Unterstützungsbedingungen stellten sich diese im Mikrosystem „Kindergarten“ weitgehend vergleichbar dar. In allen untersuchten Einrichtungen (N=6) wurden die Interessen der Kinder wahrgenommen, gezielt beobachtet und als Ansatzpunkt zur Förderung der kindlichen Entwicklung interpretiert. Neben strukturierten Angeboten durch die Erzieherinnen bildeten die individuellen Interessen der Kinder häufig die Basis für Erzieherin-Kind-Interaktionen in diesem Umfeld (*Dimension* „Soziale Eingebundenheit“). Zudem konnten die individuellen Interessen in ausgedehnten Freispielphasen allein oder in Peerinteraktionen selbstorganisiert aktualisiert und kooperativ entwickelt werden. Kinder, denen es schwerer fiel Beschäftigungen für sich zu entdecken, wurden von den pädagogischen Mitarbeiterinnen bewusst unterstützt, in dem z.B. konkrete Beschäftigungsangebote vorgeschlagen wurden. Ebenso wurde versucht, diese Kinder in laufende Peerinteraktionen zu integrieren. Unterschiede zwischen den untersuchten Kindern konnten insofern ausgemacht werden, dass Kinder der Gruppen 1 und 2 im Mikrosystem „Kindergarten“ häufiger ihre Interessen in peerinteraktive Freispiele einbrachten, diese strukturierten und leiteten. In den Interviews mit den Erzieherinnen wurden diese Kinder zudem häufiger als beliebte Spielpartner beschrieben.

Weiterhin wurden die Interessen der Kinder in diesem System gezielt als individuelle Kompetenz und wichtiger Ansatzpunkt zur Förderung angesehen (*Dimension* „Kompetenzerleben“). In umfangreichen Beschreibungen konnten sehr differenzierte und wertschätzende Aussagen über die Interessen der Kinder und damit verbundene Fähigkeiten und Wissensbestände dokumentiert werden. Unter einer ganzheitlichen Perspektive wurde die Bedeutung individueller Interessen für die kindliche Entwicklung von den Erzieherinnen betont. Die Unterstützung der Interessenentwicklung, mit dem Ziel diesbe-

zügliche Kompetenzen zu fördern, erfolgte einerseits in alltäglichen Erzieherin-Kind-Interaktionen und ebenso durch spezifische Gruppenangebote sowie ergänzende individuelle Angebote für einzelne Kinder. Ein besonderes Charakteristikum dieses Systems war das hohe Maß an Selbstbestimmung, mit dem die Kinder vor allem in ausgedehnten Freispielphasen ihre Interessen alleine oder kooperativ in interessenbasierten Peerinteraktionen aktualisieren konnten (*Dimension „Autonomie“*). Beeinflusst wurde diese Dimension durch das pädagogische Konzept der Einrichtungen. Beispielsweise sei hier auf einen Kindergarten mit einem „offenen Konzept“ hingewiesen, in dem die Kinder, abgesehen vom Morgenkreis und strukturierten, aber nicht verbindlichen Angeboten, die überwiegende Zeit des Tages frei gestalten konnten. In den übrigen Einrichtungen, die ein „geschlossenes Konzept“ verfolgten, war die Tagesgestaltung stärker verbindlich strukturiert und die Freispielphasen und damit die Phasen der selbstbestimmten Handlungsplanung begrenzter, bildeten jedoch trotzdem das bestimmende Element der Tagesstruktur.

Mikrosystem „Schule“

Unter der Perspektive einer institutionell unterstützen Interessenentwicklung stellte sich die Transition in die Schule als Bruch dar, da die Interessen der Kinder hier wesentlich weniger im Fokus der pädagogischen Auseinandersetzung standen. Zwar waren die Lehrkräfte in der Lage, die individuellen Interessen der Kinder in den Interviews wiederzugeben, jedoch erfolgte dies nicht so differenziert und nicht infolge einer gezielten Beobachtung kindlicher Interessen, wie dies für die Erzieherinnen charakteristisch war. Informationen über die Interessen der Kinder wurden im Mikrosystem „Schule“ z.B. im Rahmen von Gesprächen in Morgenkreisen oder durch Beobachtungen der Pausenaktivitäten generiert, bildeten aber nicht die Basis pädagogisch geplanter Lehrer/in-Kind-Interaktionen (*Dimension „Soziale Eingebundenheit“*). Die Aktualisierung individueller Interessen in der Schule vollzog sich daher maßgeblich in Peerinteraktionen in den Pausen oder den sehr begrenzten Freispielphasen. Eine Einbindung der Interessen in die Unterrichtsgestaltung konnte nicht dokumentiert werden. Von Seiten der Lehrkräfte wurde die unterrichtliche Berücksichtigung individueller Interessen als problematisch und schwer umsetzbar dargestellt, da die Erfüllung der curricularen Vorgaben und somit die Vermittlung akademischer Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben und Rechnen) zu leisten und eine Einbindung individueller Interessen daher (noch) nicht möglich sei. Grundsätzlich wurde das Förderpotential individueller Interessen von einigen Lehrkräften jedoch durchaus betont und damit verbundene Kompetenzen erkannt (*Dimension „Kompetenzerleben“*).

Die Einschätzungen, ob mit den individuellen Interessen auch bildungsrelevante Kompetenzen verbunden sind, differierten darüber hinaus je nach inhaltlicher Interessenorientierung. So wurden die interessenbezogenen Kompetenzen von Kindern mit naturwissenschaftlich-technischen Interessen (z.B. Tiere, Maschinen) anerkannt und deren Bildungspotential betont, während motorische Interessen von Kindern und ein damit einhergehendes erhöhtes Bedürfnis nach Bewegung in diesem System eher problematisiert und als störend empfunden wurden. Besonders negativ fielen zudem die Einschätzungen zu Kindern der Gruppe 3 auf. Die geringe Kontinuität und hohe Wechselhaftigkeit in den Gegenstandsbezügen dieser Kinder mit einer fragmentarischen Interessenentwicklung zeigte sich auch in der Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen, erschwerte deren Bewältigung, und führte allgemein zu Problemen in der Adaption an das neue System. Neben den bereits beschriebenen Unterschieden zwischen den Systemen „Kindergarten“ und „Schule“ zeigte sich dieser besonders ausgeprägt in der Analyse der *Dimension „Autonomie“*. Konnten die Kinder vor der Transition weite Teile ihres täglichen Kindertagesaufenthalts frei gestalten und dabei ihren Interessen selbstbestimmt nachgehen, beschränkte sich dies in der Schule, wie bereits erwähnt, auf die Pausenzeiten und seltene Freispielphasen. Letztere waren zudem überwiegend an die erfolgreiche Lösung gestellter Aufgaben geknüpft, und weniger leistungsstarke Kinder des Samples erhielten demzufolge häufig weniger Möglichkeit sich frei zu beschäftigen. Für das Mikrosystem „Schule“ kann im Rahmen der vorgestellten Untersuchung insgesamt festgestellt werden, dass die kindlichen Interessen als individuelle Ressource weitgehend unbeachtet blieben und nicht gezielt in die pädagogische Förderung einbezogen wurden. Eine gezielte pädagogische Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung im Sinne der Basic Needs Dimensionen fand daher in diesem System nur unzureichend statt.

Diskussion

Die Ergebnisse der hier referierten explorativen Längsschnittuntersuchung sprechen deutlich für einen Zusammenhang der Befriedigung der Basic Needs mit der kindlichen Interessenentwicklung in der Phase der Transition vom Kindergarten zur Schule und unterstreichen damit deren Bedeutung für die erfolgreiche Förderung der (früh-)kindlichen Entwicklung. Die Ergebnisse der Analyse zu Einflüssen der familiären Unterstützung gestalten sich darüber hinaus anschlussfähig an Vorläuferstudien, die ebenfalls den hohen Einfluss familiärer Förderung auf die (früh-) kindliche Interessenentwicklung nachweisen (u.a. Alexander, Johnson & Kelley, 2012).

Besonders ausgeprägt zeigte sich dieser Einfluss beim Vergleich von Kindern der Gruppe 1 mit Kindern der Gruppe 3. Kinder mit komplexen individuellen Interessen kamen aus sehr anregungsreichen familiären Verhältnissen, in denen die Berücksichtigung der Basic Needs Dimensionen im Kontext der Interessenentwicklung umfangreich und sehr konkret beschrieben wurden. Die förderlichen Bedingungen, die speziell durch häufige interessenbasierte Eltern-Kind-Interaktionen charakterisiert waren, unterstützten eine kontinuierliche Entwicklung, Differenzierung und Erweiterung der Interessen. Begünstigt wurden diese familiären Unterstützungsbedingungen durch eine geringe soziokulturelle Belastung der Familien. Im Gegensatz dazu führte die starke soziokulturelle Belastung von Familien der Kinder der Gruppe 3 dazu, dass diese nicht in der Lage waren eine vergleichbar anregungsreiche Unterstützungsumgebung zu gestalten, in der eine gezielte Beachtung der Basic Needs Dimensionen gewährleistet werden konnte. Die Ergebnisse der Untersuchung legen somit den Schluss nahe, dass sich die soziokulturellen Belastungen der Familie sekundär auf die Interessenentwicklung der Kinder auswirken und diese hemmen. Der Besuch des Kindergartens scheint speziell für diese Gruppe der untersuchten Kinder eine wichtige Kompensationsfunktion zu haben, indem dort eine gezielte Förderung dieser Kinder erfolgt. Besondere Bedeutung kam diesem System auch dadurch zu, dass Kinder, deren familiäre Situation durch eine geringe soziale Eingebundenheit gekennzeichnet war, hier die Möglichkeit hatten, Peerkontakte zu aktualisieren und Freundschaften aufzubauen und zu pflegen. Anschlussfähig an andere Untersuchungen sprechen die Ergebnisse der Längsschnittstudie insgesamt für den herausgehobenen Einfluss der Dimension „Soziale Eingebundenheit“, die als elementare Voraussetzung förderlicher Bedingungen und damit der Befriedigung der Dimensionen „Kompetenzerleben“ und „Autonomie“ anzusehen ist (vgl. Gillard & Rachel, 2009).

Die Ergebnisse für das System „Schule“ fallen im Hinblick auf die Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung hingegen weniger positiv aus. Die individuellen Interessen der Kinder wurden in diesem Setting nicht gezielt beobachtet, in die pädagogische Interaktion integriert und als Ansatzpunkt der Förderung genutzt. Während Kinder mit komplexen Interessen den Übergang in die Schule relativ problemlos bewältigten, wirkte dieser auf Kinder mit einer fragmentarischen Interessenentwicklung problemgenerierend. Speziell diese Kinder zeigten Schwierigkeiten sich an die veränderten Bedingungen anzupassen und den Anforderungen stand zu halten. Für alle Kinder des untersuchten Samples galt leider auch, dass interessenbezogene Informationen unzureichend in das System „Schule“ transferiert bzw. diese von den Lehrkräften bewusst nicht rezipiert wurden, um unvoreingenommen an die

Kinder herantreten zu können. Eine Nutzung individueller Interessen zur Gestaltung des Übergangs mit dem Ziel, an individuelle Lernvorerfahrungen und damit verbundene selbstorganisierte Lernprozesse des Kindes im Kontext der Interessenentwicklung anzuknüpfen, fand insgesamt nicht statt. Wichtige individuelle Kompetenzen und Ressourcen der untersuchten Kinder blieben somit ungenutzt.

Unter inklusiver Perspektive folgt aus den Ergebnissen der Untersuchung, dass zukünftig auf diese Leerstelle reagiert werden sollte. Für Lehrkräfte bedeutet das, den Fokus verstärkt auf die Interessen und individuellen Lernvorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu richten und diese gezielt zu beobachten. Dies kann zunächst in der alltäglichen Auseinandersetzung mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern geschehen. Darüber hinaus sollte die Kooperation mit abgebenden Bildungsinstitutionen im Kontext von Übergängen z.B. vom Kindergarten zur Grundschule intensiviert und stärker strukturiert werden. Letztlich müssen auch die Familien, als eine der bedeutendsten Bildungsinstanzen (vgl. NICHD, 2003), deutlicher in pädagogische Prozesse einbezogen werden. Ziel dieser Anstrengungen muss es sein, zu erfahren, was ein Individuum betrifft, was es bewegt und wie persönliche Entwicklungsziele mit der Vermittlung von Unterrichtsinhalten verknüpft werden können. Notwendig ist dazu aber auch ein schulgesetzlicher Rahmen, der den Anforderungen inklusiver Settings Rechnung trägt und den Lehrkräften Freiräume und Ressourcen zur Verfügung stellt, damit die neuen Aufgaben erfolgreich bewältigt werden können.

Literatur

- Alexander, J. M., Johnson, K. E. & Kelley, K. (2012). Longitudinal analysis of the relations between opportunities to learn about science and the development of interests related to science. *Science Education*, 96, 763-786.
- Andresen, S. (2012). Was und wie Kinder erzählen. Potenzial und Grenzen qualitative Interviews. *Frühe Bildung*, 1, 137-142.
- Beelmann, W. (unveröffentl.). Elternfragebogen zum Übergang des Kindes in die Grundschule (EFÜG I +II). Unveröffentlichtes Erhebungsverfahren, Universität Bielefeld.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DeLoache, J. S., Simcock, G., & Macari, S. (2007). Planes, trains, automobiles and tea sets: Extremely intense interests in very young children. *Developmental Psychology*, 43, 1579-1586.

- Eggen, B. (2007). Luxus Familie? Wieviel sich jemand leistet, der sich Familie leistet. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg. S. 21–26.
- Friebertshäuser, B. (1992). Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. München: Juventa.
- Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski, J. (2002). In der Freizeit für das Leben lernen: Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München: Verl. Dt. Jugendinst.
- Gillard, A. & Rachel, F. A. (2009). A Qualitative Analysis of Interest in Camp. *Journal of Outdoor Recreation, Education and Leadership*, 2, 15-36.
- Glatzer, W. & Hübinger, W. (1990). Lebenslagen und Armut. In Döring, H., Hanesch, W. & Huster, E.U. (Hrsg.), *Armut im Wohlstand*. Frankfurt: Suhrkamp. S. 31-55.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. Over 800 Meta-analyses*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus - Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS.
- Krapp, A. & Fink, B. (1992). The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. In Renninger, K. A., Hidi, S. & Krapp, A. (Hrsg.), *The role of interest in learning and development*. New York: Erlbaum. S. 397–429.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interesse im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185–201.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse: Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr- Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 626-641.
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7, 5-21.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012a). Interessen in inklusiven Settings. In Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 142-147.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012b). Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Wede-

- kind, H. (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik*, Band V. Freiburg: FEL. S. 211-244.
- Lichtblau, M., Thoms, S. & Werning, R. (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 200-220.
- Lichtblau, M. (2013). Inklusive Förderung auf Basis kindlicher Interessen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Interessenentwicklung soziokulturell benachteiligter Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, - Themenschwerpunkt Inklusion, 6 (1), 72-87.
- Litalien, D., Lüdtke, O., Parker, P. & Trautwein, U. (2012). Different pathways, same effects: Autonomous goal regulation is associated with subjective well-being during the post-school transition. *Motivation and Emotion*. Online. URL: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11031-012-9328-z>. Entn. 10.3.2013.
- Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S. & vom Hofe, R. (2012). Predicting long-term growth in adolescents' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development*. Online. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23278807>. Entn. 10.3.2013.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Families matter - even for kids in child care. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24, 58-62.
- Prenzel, M., Lankes, E.-M. & Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In Schiefele, U. & Wild, K.-P. (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation*. Münster: Verlag: Waxmann. S. 11-30.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21, 491-511.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1-13.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In Renninger, K.A., Hidi, S. & Krapp, A. (Hrsg.), *The role of interest in learning and development*. New York: Erlbaum. S. 183-212.
- Schorn, A. (2000). Das "themenzentrierte Interview". Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifester und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit.

Online. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002236>. Entn. 10.09.2010.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In Moser, V. (Hrsg.), Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 49-61.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Online. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>. Entn. 09.10.2010.

Angaben zur/m AutorIn

Dipl. Psych. Michael Lichtblau, Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover, Arbeitsschwerpunkte: Kindliche Interessenentwicklung, Transition „Kindergarten-Schule“, Inklusive Schulentwicklung, Förderdiagnostik, Koordination des FFBE (www.ffbe.uni.hannover.de), Email: michael.lichtblau@ifs.phil.uni-hannover.de

7. Diskussion

Abschließend erfolgt in diesem Kapitel die Diskussion einzelner Aspekte der vorgestellten Untersuchung. Dabei werden gezielt Teilaspekte näher beleuchtet, deren Diskussion im Rahmen der Publikationen aufgrund des begrenzten Umfangs nicht vertieft möglich war. Zunächst werden die Ergebnisse entlang der Fragestellungen des Projekts reflektiert und mit dem Stand der Forschung sowie theoretischen Perspektiven verglichen. In diesem Kontext werden die insgesamt sehr aufschlussreichen Ergebnisse der Datenanalyse auf Basis der selbstbestimmungstheoretischen Dimensionen der Basic Needs (vgl. Deci & Ryan, 1993, 2000) auch auf die Fragestellungen a und b übertragen und unter den damit verbundenen Perspektiven diskutiert. Im darauffolgenden Abschnitt wird das Projektdesign rückblickend bewertet. Abschließend werden zukünftige Forschungsperspektiven aufgezeigt, die sich aus den Untersuchungsergebnissen ableiten.

7.1 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

7.1.1 Diskussion zur Fragestellung a: Welche individuellen Interessen besitzen die untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Transition vom Kindergarten in die Schule?

Die Ergebnisse der Untersuchung zur inhaltlichen Interessenorientierung gestalten sich insgesamt anschlussfähig an bisherige Studien zur Interessenorientierung von Kindern in der vorschulischen und frühen schulischen Entwicklungsphase (vgl. Kapitel 3). Der Abgleich mit dem Stand der Forschung zeigt, dass die Interessenorientierungen der untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien nicht von den Interessenorientierungen von Kindern aus Untersuchungen abweichen, die diese Gruppe nicht gezielt fokussiert haben (u.a. Kasten, 1991; Krapp & Fink, 1992; Neitzel, Alexander & Johnson, 2008). Anschlussfähig an die Ergebnisse der Untersuchung gestalten sich speziell die kategorialen Unterscheidungen der individuellen Interessen von Neitzel, Alexander und Johnson (2008, vgl. Kapitel 3.3). Dabei stimmen die inhaltlichen Konzeptionen der Kategorien „creative interests“ und „social interests“ mit den vorgestellten Interessenkategorien „Soziales Interesse“ und „Künstlerisch-kreatives Interesse“ überein. Geringe Differenzen zeigen sich beim Vergleich der Kategorien „procedural interests“ und „Motorisches Interesse“. Während Neitzel, Alexander & Johnson (2008) diese Kategorie im Sinne der Bezeichnung allgemeiner auf prozedurales Geschehen (u.a. konstruktive Tätigkeiten, Regelspiele, sportliche Betätigungen) beziehen, werden unter der vorgestellten Kategorie „Motorisches Interesse“

konkret bewegungsorientierte Beschäftigungen (u.a. Toben, Klettern, Rennen) gefasst und diese Kategorie verstärkt auf Handlungen der Kinder bezogen, in denen diese die Auseinandersetzung mit ihren motorischen Fähigkeiten suchen. Unterschiede ergeben sich darüber hinaus im Vergleich der Kategorien „conceptual interests“ mit der Kategorie „Naturwissenschaftlich-technisches Interesse“. Auch in diesem Fall ist die Kategorie „conceptual interests“ im Sinne der Bezeichnung allgemeiner auf konzeptuelle Beschäftigungen (u.a. themenzentrierte Explorationen) bezogen und speziell thematische Interessen werden darunter eingeordnet. Die Kategorie „Naturwissenschaftlich-technisches Interesse“ bezieht sich wiederum verstärkt auf die inhaltliche Orientierung des Interesses. Subsummiert werden unter dieser Kategorie Interessenhandlungen, die sich mit Inhalten aus den Bereichen „Natur“ und „Technik“ auseinandersetzen. Der Vergleich der beiden Kategoriensysteme ergibt somit Übereinstimmungen und ebenso Differenzen, die speziell dadurch bedingt sind, dass in der Entwicklung des vorgestellten Interessenkategoriensystems die inhaltliche Orientierung der Interessen verstärkt berücksichtigt wurde. Dies geschah mit dem Ziel, möglichst konkrete und zur Ableitung von Fördermaßnahmen geeignete Kategorien zu entwickeln.

Werden die kategorialen Unterscheidungen individueller Interessen in „Naturwissenschaftlich-technisches Interesse“, „Soziales Interesse“, „Künstlerisch-kreatives Interesse“ und „Motorisches Interesse“ mit der Unterscheidung der Person-Gegenstands-Theorie (PGT) (vgl. Fink, 1991, 1992; Krapp, 2002a, 2010a) in objekt-, handlungs- und themenspezifische Interessen verglichen, wird deutlich, dass diese Interessenkategorien eine weitere Differenzierung auf einer untergeordneten Ebene erlauben. So zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass zu jeder der Interessenkategorien objekt-, handlungs- und themenspezifische Interessen von den Kindern aktualisiert wurden, sich die Häufigkeit jedoch in Abhängigkeit von der Interessenkategorie unterschied. Beispielsweise präferierten Kinder mit motorischen Interessen handlungsspezifische Interessen, während Kinder mit naturwissenschaftlich-technischen Interessen vermehrt themenspezifische Interessen nachgingen. Gleichzeitig richtete sich das Interesse der Kinder beider Gruppen auch auf bestimmte Objekte z.B. Spielfiguren, die in einem inhaltlichen Zusammenhang zur übergeordneten Interessenkategorie standen. Fokussierte sich das Objektinteresse eines Jungen mit motorischem Interessen auf Beyblades (Anm. d. A.: Kreisel mit denen Kinder gegeneinander Kämpfe ausfechten), wurden von einem Jungen mit naturwissenschaftlich-technischem Interesse Dinosaurier-Figuren gesammelt. Diese Objekte wurden dann wiederum von beiden Kindern in handlungsspezifische Interessen integriert, die rekurrierend auf die inhaltliche Orientierung der Interessenkategorie thematisch gestaltet wurden. Nutzte

der eine Junge das Objekt für so genannte „Kreiselkämpfe“ mit seinen Freunden, die rollenspielartig gerahmt waren (Thema „Kampf“), spielte der andere Junge mit seinen Freunden Phantasiespiele mit den Dinosauriern (Thema „Tiere“). Deutlich werden soll anhand dieser Darstellungen, dass die Unterteilung in objekt-, handlungs- und themenspezifische Interessen auf einer untergeordneten Ebene eine strukturierende Funktion besitzt, und sich die Aktualisierungen der PGT-Interessenorientierungen grundsätzlich für jede der vier Interessenkategorien auf Basis der Daten der Untersuchung nachweisen lassen, dabei aber unter kategorienvergleichender Perspektive in der Dominanz differieren. Ist das Ziel, die Vielfalt unterschiedlicher individueller Interessen von Kindern zu strukturieren, erscheint die in dieser Untersuchung entwickelte kategoriale Unterteilung in „Naturwissenschaftlich-technisches Interesse“, „Soziales Interesse“, „Künstlerisch-kreatives Interesse“ und „Motorisches Interesse“ aufklärungsreicher zu sein. Einzelfallanalytisch konnte für das gesamte Sample nachgewiesen werden, dass sich die individuellen Interessen der Kinder im Sinne der vier Interessenkategorien deutlich strukturierend auf die Kind-Umwelt-Interaktion auswirkten und sich letztlich in jeder der PGT-Interessenkategorien niederschlugen (vgl. Kapitel 6.1). Unter dieser Perspektive wird mit dem Interessenkategorienmodell (vgl. Kapitel 6.1, Abb. 2) eine übergeordnete Differenzstruktur kindlicher Interessen eingeführt und als Erweiterung der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Interessenkonstrukt interpretiert.

Eine weitere diskussionswürdige Differenz zur PGT bezieht sich auf die Konstruktion der Interessenkategorie „Soziales Interesse“. Explizit betont wird in dieser Theorie, dass sich Interesse ausschließlich auf nicht-personale Gegenstände der Umwelt richtet (vgl. Kapitel 2.4). In Abweichung dazu fokussierten Kinder mit einem sozialen Interesse gezielt soziale Situationen und suchten die Interaktion mit anderen Kindern, Familienmitgliedern oder dem pädagogischen Personal. Somit richtet sich ihr Interesse nicht ausschließlich auf nicht-personale Gegenstände, sondern bezog die personale Umwelt in die Interessenhandlungen ein und war auf diese sachlogisch angewiesen. Diese Beschränkung der PGT erscheint daher auf Basis der Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung nicht nachvollziehbar. Auch hierzu soll an dieser Stelle ein Fallbeispiel beschrieben werden, das die Aktualisierung dieser Interessenkategorie und gleichzeitig erneut deren strukturierende Funktion für die Kind-Umwelt-Interaktion veranschaulicht. Im Rahmen der Hospitationen wurde ein Mädchen (Jenny) mit einem individuellen sozialen Interesse dabei beobachtet, wie es an einem Tisch mit ihren Freundinnen Bilder malte. Während die anderen Kinder intensiv an ihren Bildern arbeiteten, legte Jenny weniger Wert auf die Qualität der Darstellung, sondern produzierte eher beiläufig eine Vielzahl recht einfacher Bilder, die alle an die beobachtenden

Projektmitarbeiter verschenkt wurden. Intensiv widmete sich Jenny wiederum der sozialen Interaktion und erklärte jedem ausführlich, was sie beabsichtigte darzustellen oder fragte nach, was auf den Bildern ihrer Freundinnen zu sehen war. Die Datenanalyse der Interviews, die auf diese Situation nachfragend Bezug nahmen, zeigte nun sowohl aus Kind-, als auch aus Erzieherinnenperspektive, dass Jenny diese Situation maßgeblich aufgrund des sozialen Interesses gewählt hatte und als „catch“-Komponente (vgl. Mitchel, 1993; Kapitel 2.5.1) die Möglichkeit, mit ihren Freundinnen eine zeitlich ausgedehnte sozialkommunikative Handlung zu vollziehen, fungierte. Die künstlerisch-kreative Interessenhandlung besaß hingegen nur eine beigeordnete Bedeutung, jedoch keine intentionale Funktion.

Erweitert man, auch in Anbetracht dieses Fallbeispiels, die theoretische Diskussion und bezieht Aussagen der motivationalen Selbstbestimmungstheorie (u.a. Deci & Ryan, 2000; vgl. Kapitel 4) mit ein, ist zu diskutieren, wie sich die Kategorie „Soziales Interesse“ zu den Ausführungen der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse konstituiert. Zu hinterfragen ist hierbei die Differenz von sozialem Interesse und dem Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Der Zusammenhang bzw. die Überschneidung beider Konstrukte wurde im Rahmen der Datenanalyse auch dadurch sichtbar, dass beide Kinder mit einem individuellen sozialen Interesse aus Familien stammten, die unmittelbar von Scheidung bzw. Trennung vom Lebenspartner betroffen waren, und ihr Bedürfnis nach familiärer sozialer Eingebundenheit im Untersuchungsverlauf nur unzureichend befriedigt wurde. Die Beschreibungen zu ihren Interessenhandlungen zeigten, dass die soziale Krise in der Familie von den Kindern in z.B. Mutter-Vater-Kind-Rollenspiele miteinbezogen und darin thematisiert wurde. Zudem suchten sie vermehrt den intensiven Kontakt zu den Erzieherinnen und Lehrkräften. Es wurde daher die Hypothese aufgestellt, dass diese Kinder im Rahmen ihrer Interessenhandlungen die mangelhafte Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit zu kompensieren versuchten. Die mangelhafte Befriedigung des psychologischen Grundbedürfnisses könnte daher die Entwicklung eines spezifischen sozialen Interesses unterstützt oder sogar hervorgerufen haben. Der Zusammenhang beider Konstrukte wird daher im Kontext der vorliegenden Arbeit als eine kausale Beziehung im Sinne der Motivierung gedeutet, bestimmte Ausschnitte der Umwelt stärker zu fokussieren und für diese ein individuelles Interesse zu entwickeln. Natürlich kann diese Hypothese auf Basis der Ergebnisse der vorgestellten Untersuchung nicht verifiziert werden, jedoch im Sinne des explorativen Designs als Ansatz für weitere Forschungsaktivitäten fungieren (vgl. Kapitel 7.3).

Der letzte Diskussionspunkt zur inhaltlichen Interessenorientierung fokussiert Differenzen zwischen den Interessenkategorien „Naturwissenschaftlich-technisches Interesse“, „Soziales Interesse“, „Künstlerisch-kreatives Interesse“ und „Motorisches Interesse“. Da neben der grundlagenorientierten Untersuchungsperspektive auch die Ableitung von Förderansätzen zur Unterstützung der Bildungsentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien zielführend war, werden weiterführend die Interessenkategorien in Anbetracht ihrer Anschlussfähigkeit an schulische Bildungsprozesse diskutiert. Bereits in den Artikeln (vgl. Kapitel 6.1, 6.2) wurde darauf hingewiesen, dass sich speziell naturwissenschaftlich-technische Interessen anschlussfähig an schulische Bildungsprozesse gestalten, während den anderen Interessenkategorien weniger schulvorbereitendes Potential im Sinne eines akademischen Bildungsverständnisses zukommt (Alexander, Johnson & Kelley, 2012; vgl. Kapitel 3.1, 3.2). Natürlich ist anzunehmen, dass sich auch erlernte soziale Fähigkeiten innerhalb eines sozialen Interesses oder feinmotorische Fähigkeiten innerhalb eines künstlerisch-kreativen Interesses schulvorbereitend auswirken, jedoch wurde dies einzelfallbezogenen in den Interviews weniger umfangreich konstruiert, als dies für die Gruppe naturwissenschaftlich-technisch interessierten Kinder der Fall war. Darüber hinaus führte die Aktualisierung motorischer Interessen im Unterricht eher zu Konflikten und ein Junge dieser Gruppe wurde nach Abschluss der Untersuchung aufgrund daraus resultierender Probleme auf eine Förderschule umgeschult. Insgesamt wurde naturwissenschaftlich-technisches Interesse als einzige Interessenkategorie von den Lehrkräften als schulisch relevante, individuelle Kompetenz dargestellt und von ihnen prognostiziert, dass sich dieses Interesse positiv auf die weitere Schulentwicklung auswirken würde. Wird nun die Relation dieser Interessenkategorie zu den drei Kategorien der PGT (objekt-, handlungs-, themenspezifisches Interesse) fokussiert, fällt auf, dass ein charakteristisches Merkmal der naturwissenschaftlich-technisch interessierten Kinder war, dass sie vornehmlich themenspezifische Interessenhandlungen aktualisierten und diese über den gesamten Untersuchungsverlauf gezielt ausdifferenzierten und erweiterten. Wie bereits in den Artikeln (vgl. Kapitel 6) beschrieben, wurde die Interessenentwicklung dieser Kinder durch familiäre Modelle angeregt und kooperativ und kokonstruktiv in Eltern-Kind-Interaktionen gefördert (vgl. Kapitel 6.4). Im Rahmen themenspezifischer Interessenhandlungen erfolgte eine Erweiterung konkreten Wissens zum Interessenthema und gleichzeitig wurde der Erwerb schulrelevanter (meta-)kognitiver Fähigkeiten konkret beschrieben. In den Interviews wurde für diese Kinder u.a. ein frühes Interesse an der Schriftsprache dargestellt. Nach Aussagen der Eltern verfolgten die Kinder damit das Ziel, interessenspezifische Bücher selbstständig und ohne fremde Hilfe lesen zu können.

Vergleichbare Beschreibungen konnten für Kinder mit differenten kategorialen Interessen nicht dokumentiert werden. Von ihnen wurden überwiegend handlungsspezifische Interessen verfolgt, die in Abhängigkeit von der Interessenkategorie unterschiedlich gestaltet waren (z.B. „Soziales Interesse“ = Rollenspiele, „Künstlerisch-kreatives Interesse“ = Malen/Basteln, „Motorisches Interesse“ = Toben). Die Ergebnisse der vorgestellten Untersuchung legen daher den Schluss nahe, dass speziell im Rahmen einer themenspezifischen Interessenentwicklung bildungsrelevante, (meta-)kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden, die sich günstig auf die Schulentwicklung auswirken. Es wird daher die Hypothese formuliert, dass mit einer themenspezifischen Interessenentwicklung positive Effekte für die schulische Bildungsentwicklung verbunden sind (vgl. Kapitel 7.3). Unter der Zielperspektive des Projekts, Förderpotentiale abzuleiten, könnte daher den Familien und frühpädagogischen Einrichtungen empfohlen werden, die Entwicklung themenspezifischer Interessen schulvorbereitend gezielt zu fokussieren. In Anbetracht dieser Forderung wäre z.B. für ein motorisch interessiertes Kind, das bewegungsintensive Beschäftigungen präferiert, gezielt zu evaluieren, welche Themen anschlussfähig an sein Interesse sein könnten (z.B. Thema „Fußball“) und ob entsprechendes Material (z.B. Bücher zu Themen „Sport“ und „Bewegung“) vorhanden ist, das sich eignet, den Aufbau eines thematischen Interesses zu fördern. Letzterer Aspekt ist insofern sehr entscheidend, da allgemein unterstellt wird, dass die materiale Anregungsqualität (spez. (Bilder-)Bücher) in Familien und Kindergärten den Aufbau von thematischen „naturwissenschaftlich-technischen Interessen“ eher unterstützt, als dies für „motorische-“, „soziale-“ und „künstlerisch-kreative Interessen“ der Fall ist.

7.1.2 Diskussion zur Fragestellung b: Welche Interessenentwicklungsverläufe charakterisieren die untersuchten Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Transition vom Kindergarten in die Schule?

Speziell die Ergebnisse der Untersuchung zu den Interessenentwicklungsverläufen der untersuchten Kinder erweitern sowohl die empirische, als auch die theoretische Auseinandersetzung mit der kindlichen Interessenentwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Die Datenanalyse dieser Fragestellung erfolgte in Anlehnung an die hypothetischen Verlaufsmodelle von Fink (1991, 1992), die, abgesehen vom Kanalisierungmodell (vgl. Kapitel 2.5.3, Abb. 6; Kapitel 6.1), in der vorliegenden Untersuchung repliziert werden konnten. Darüber hinaus wurden drei neue Verlaufsformen („Gleichförmige Interessenentwicklung“, „Rückläufige Interessenentwicklung bei geringer Differenzierung“, „Fragmentarische Interessenentwicklung bei geringer Differenzierung“)

innerhalb der Datenanalyse abgeleitet, die bisher nicht beschrieben wurden (vgl. Kapitel 6.1). Dies könnte dadurch begründet sein, dass bisherige Untersuchungen an Stichproben durchgeführt wurden, die überwiegend mittelschichtorientiert zusammengesetzt waren (vgl. Fink, 1991, 1992; Kasten, 1991; Krapp & Fink, 1992). Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, moderierte die soziokulturelle Situation der Familien die Interessenentwicklung der Kinder (vgl. Kapitel 6). Insofern ist es nachvollziehbar, dass für das Sample auch weniger progressive Interessenentwicklungsverläufe dokumentiert wurden. Speziell die Analyse auf Basis der Basic Needs legt nahe (vgl. Kapitel 6.4), dass eine bewusste Unterstützung und Förderung der kindlichen Interessen in einem System, das gezielt auf die psychologischen Grundbedürfnisse nach „Sozialer Eingebundenheit“, „Kompetenzerleben“ und „Autonomie“ eingeht, sich positiv auf die Komplexität und Kontinuität der kindlichen Interessenentwicklung auswirkt. Auch dieses Teilergebnis der Untersuchung kann als Erweiterung der theoretischen Auseinandersetzung mit der kindlichen Interessenentwicklung interpretiert werden, da der Zusammenhang von Basic Needs und der kindlichen Interessenentwicklung bisher nur unzureichend erforscht wurde.

Werden die unterschiedlichen Interessenentwicklungsverläufe im Sinne einer hierarchischen Ordnung interpretiert, ist eine komplexe und kontinuierliche Interessenentwicklung die progressivste Variante, die durch eine kontinuierliche Ausdifferenzierung und Erweiterung des Interesses charakterisiert ist. Derartige Entwicklungsverläufe wurden ausschließlich von Kindern mit einem naturwissenschaftlich-technischen Interesse aus soziokulturell gering benachteiligten Familien aktualisiert, die in den Interviews bewusst Konstruktionen im Sinne der Erfüllung aller drei Basic Needs Dimensionen vornahmen. Dieses Ergebnis ist ein Alleinstellungsmerkmal des Entwicklungsverlaufs „Komplexe und kontinuierliche Interessenentwicklung“. Weniger umfangreich wurde die Befriedigung der Basic Needs von Eltern konstruiert, deren Kinder eine gleichförmige Interessenentwicklung zeigten. Dabei differierten bei dieser Gruppe die Unterstützungsbedingungen im Sinne der Basic Needs im Fallvergleich. Übereinstimmend kann jedoch festgestellt werden, dass Beschreibungen zur Befriedigung der Basic Needs in den Familien für alle Fälle dieser Verlaufsform in Umfang und Qualität geringer ausgeprägt waren, als bei der Gruppe der Kinder mit einer komplexen und kontinuierlichen Interessenentwicklung. Am geringsten ausgeprägt waren letztlich Beschreibungen zur Befriedigung der Basic Needs in den familiären Systemen der Kinder mit einer rückläufigen und einer fragmentarischen Interessenentwicklung bei geringer Differenzierung. Unter Einzelfallperspektive zeigen die Konstruktionen dieser Kinder und Eltern anschaulich, dass alle Basic Needs Dimensionen nur sehr gering befriedigt wurden; und die Ressourcen der

Kinder scheinbar vollständig zur Bewältigung der krisenhaften Lebensumstände eingesetzt wurden. Infolge dieses Mangelzustandes und damit dem Postulat der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993, 2002) folgend (vgl. Kapitel 4), wird die Hypothese formuliert, dass die psychische Funktionstüchtigkeit dieser Kinder soweit eingeschränkt war, dass ihnen die Entwicklung eines individuellen Interesses nicht gelang. Entsprechend den theoretischen Ausführungen zur Aktualgenese von Interessen (Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002a; vgl. Kapitel 2.4, 2.5) zeigten diese Kinder lediglich situationale Interessen und eine dauerhafte Auseinandersetzung mit Gegenständen wurde in den Interviews für diese Kinder nicht beschrieben. Unter interessenentwicklungstheoretischer Perspektive ist in Anbetracht dieser Fälle zu hinterfragen, ob dies lediglich durch zu gering ausgeprägte, situative „catch“- und „hold“-Faktoren (vgl. Mitchel, 1993) begründet werden kann, oder ob in aktualgenetischen Konzeptionen der Interessengenese nicht ebenso individualspezifische, personale Voraussetzungen einbezogen werden sollten, die zum Aufbau eines individuellen Interesses zusätzlich erforderlich sein könnten. Zudem wird in Anbetracht der Ergebnisse der vorgestellten Untersuchung zu den Interessenentwicklungsverläufen von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive abschließend die Hypothese formuliert, dass der Grad der Befriedung der Basic Needs positiv mit der Komplexität und Kontinuität der kindlichen Interessenentwicklung korreliert.

7.1.3 Diskussion zur Fragestellung c₂: Wie gestaltet sich die Unterstützung der Interessenentwicklung in den Mikrosystemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive?

Da im Rahmen der Artikel bereits ausführlich auf die Fragestellungen c und c₁ eingegangen wurde, soll in der folgenden Diskussion speziell die Fragestellung c₂ behandelt werden. Fokussiert wird in diesem Kontext das System „Familie“ unter der Perspektive soziokultureller Benachteiligung, da die Einflüsse der familiären Verhältnisse in den Artikeln im Vergleich zu den Systemen „Kindergarten“ und „Schule“ ebenfalls weniger umfangreich diskutiert wurden.

Fallvergleichend weisen die Ergebnisse der Untersuchung darauf hin, dass die soziokulturelle Situation der Familie die Interessenentwicklungsverläufe der untersuchten Kinder moderiert. Besonders deutlich zeigten sich Effekte soziokultureller Benachteiligung beim Vergleich der Unterstützungsbedingungen im Sinne der Basic Needs von Kindern aus soziokulturell gering benachteiligten Familien, für die eine komplexe und kontinuierliche Interessenentwicklung

dokumentiert wurde, und Kindern aus stark soziokulturell benachteiligten Familien, die durch eine fragmentarische Interessenentwicklung auffielen. In den Familien der Kinder mit einer komplexen und kontinuierlichen Interessenentwicklung fand eine konkrete Befriedigung aller drei psychologischer Grundbedürfnisse statt, während die Datenanalyse für Familien der Kinder mit einer fragmentarischen Interessenentwicklung eine sehr geringe Befriedigung dieser Dimensionen ergab. Gleichzeitig muss auf Basis der Ergebnisse festgestellt werden, dass stark soziokulturell benachteiligte Familien es für durchaus wichtig hielten, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu befriedigen und ihre Entwicklung zu fördern. Jedoch waren sie infolge unterschiedlicher Stressoren dazu nicht ausreichend in der Lage. Die Bewältigung verschiedener Problemlagen (z.B. ökonomische Unterversorgung, Arbeitslosigkeit, alleinige Erziehung des Kindes, Krankheit, unbefriedigende Wohnsituation) führte zu einem Zustand der Erschöpfung, der in den Interviews deutlich dargestellt wurde und nachvollziehbar begründete, warum den Eltern letztlich die Kraft fehlte, sich intensiv den Interessen ihrer Kinder zu widmen. Am deutlichsten schlug sich dies in den Interviews dadurch nieder, dass von den Eltern selbstbewertend ausgesagt wurde, sich zu selten in konkreten Eltern-Kind-Interaktionen mit ihren Kindern auseinanderzusetzen und z.B. gemeinsam zu spielen oder einer außerfamiliärer Freizeitbeschäftigung nachzugehen. Damit stimmen diese Beschreibungen der Eltern auch mit Forschungsergebnissen überein, die speziell für sozial benachteiligte und von Armut betroffene Familien eine geringe auf das Kind bezogene Zuwendungszeit nachweisen (vgl. Hurrelmann, Andresen & Schneekloth, 2011). Darüber hinaus wurde von Kindern dieser Familien gezielt beklagt, zu wenig Freiraum zur selbstbestimmten Aktualisierung von Interessen zu erhalten und auch, dass Bedürfnisse nach sozialen Kontakten mit Gleichaltrigen nicht angemessen befriedigt wurden. Bestimmt wurde die Situation der untersuchten stark soziokulturell benachteiligten Familien durch eine geringe soziale Integration, und Kinder dieser Familien erhielten im Samplevergleich sehr selten Besuche von anderen Kindern in der häuslichen Umgebung. Moderiert wurde die geringe soziale Integration durch fallspezifische Migrationseinflüsse, z.B. fehlende verwandtschaftliche Kontakte (vgl. Kapitel 6.4). Gleichzeitig wurde diese geringe soziale Eingebundenheit von den Eltern nicht durch eine verstärkte Beschäftigung mit ihren Kindern kompensiert. Daraus folgte, dass Kinder aus stark soziokulturell benachteiligten Familien in Bezug auf ihre Interessenentwicklung weitgehend auf sich allein gestellt waren, während Kinder aus gering soziokulturell benachteiligten Familien ihre Interessen in umfangreichen Eltern-Kind-Interaktionen und in häufigen Besuchen von Spielpartnern in der häuslichen Umgebung kooperativ und kokonstruktiv aktualisierten und erweiterten. Insgesamt kann für das untersuchte Sample festgestellt werden, dass ein bestimmendes Merkmal

anregungsreicher und interessenförderlicher familiärer Systeme der Umfang von Konstruktionen zu interessenbezogenen Eltern-Kind-Interaktionen war. Anregungsreich gestalteten sich unter dieser Perspektive familiäre Systeme, die bewusst die Interessen in konkreten Interaktionen mit den Kindern kooperativ aktualisierten. Sehr detailliert und umfangreich gestalteten sich ebenfalls die auf die Interessen bezogenen Darstellungen dieser Gruppe von Eltern, währenddessen es anderen, die sich weniger intensiv interessenbezogenen mit ihren Kindern beschäftigten, teilweise schwer fiel, konkret von den Interessen ihrer Kinder zu berichten. Besonders fundamental erscheint die Bedeutung interessenbezogener Eltern-Kind-Interaktionen unter Basic Needs-Perspektive, da in diesen Kontakten nicht nur dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit entsprochen, sondern gleichzeitig das Kind und seine Interessen wertgeschätzt und individuelle interessenbezogene Kompetenzzuschreibungen rückgemeldet werden. In der differenzierten Betrachtung der Wirkung der einzelnen Basic Needs Dimensionen legen die Daten darüber hinaus den Schluss nahe, dass die Dimension „Soziale Eingebundenheit“ eine herausgehobene Bedeutung besitzt, und sich eine mangelhafte Befriedigung dieser Dimension besonders negativ auf die Interessenentwicklung auswirkt. Über die untersuchten Fälle hinweg zeigte sich, dass familiäre soziale Eingebundenheit quasi eine Grundvoraussetzung zur Aktualisierung einer erfolgreichen Interessenentwicklung war. Im Sinne der Beschreibung dieser Dimension (vgl. Kapitel 4) boten entsprechende Systembedingungen den Kindern eine sichere soziale Umwelt, die unterstützend und helfend die selbstbestimmte Interessenentwicklung förderte, und sich dadurch positiv auf die Befriedigung der Basic Needs Dimensionen „Kompetenzerleben“ und „Autonomie“ auszuwirken schienen. Die herausgehobene Bedeutung der Dimension „Soziale Eingebundenheit“ für die Interessenentwicklung von Kindern ist bisher unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive nicht eingehend erforscht worden. Es konnte jedoch eine Untersuchung recherchiert werden, die im Kontext der Aktualisierung von Interessen im Jugendalter zu einem ähnlichen Ergebnis kommt (vgl. Gillard & Aaron, 2009; Gillard, Watts & Witt, 2009).

Betont werden kann in Anbetracht der gewonnenen Erfahrungen in der hier vorgestellten Untersuchung auch, dass die theoretischen Dimensionen der Basic Needs eine geeignete Analysestruktur darstellen, um die interessenbezogenen Unterstützungsbedingungen strukturiert und detailliert zu analysieren. Der Einbezug der motivationalen Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993, 2002) ermöglichte eine sehr konkrete Aufklärung des einzelfallspezifischen Interessenentwicklungsgeschehens in Anbetracht der Unterstützungsbedingungen in den untersuchten Systemen. Speziell im Rahmen der vertieften Basic Needs-Analyse wurde deutlich, dass die soziokulturelle Situation im

Fallvergleich zwar eine moderierende Funktion für die Interessenentwicklung besitzt, diese jedoch keinesfalls manifestiert. Dies ergab der Fallvergleich zweier weiblicher Zwillinge, die beide an der Untersuchung teilnahmen und aus einer soziokulturell stark benachteiligten Familie kamen. Während eines der Mädchen ein ausgeprägtes individuelles künstlerisch-kreatives Interesse besaß, wurde für ihre Zwillingsschwester eine fragmentarische Interessenentwicklung nachgewiesen. Die einzelfallspezifische Analyse der Basic Needs Dimensionen differenzierte den bereits in der Auswertung der anderen Fragestellungen gewonnen Eindruck, dass die alleinerziehende Mutter differente und nahezu kontrastierende Konstruktionen zu ihren beiden Kindern vornahm. Während die Tochter mit einem individuellen Interesse sehr kompetent und wertschätzend beschrieben wurde, erfolgte im Gegensatz dazu für die andere Tochter eine problematisierende Beschreibung, in deren Kontext sie deutlich weniger kompetent und wertschätzend dargestellt wurde. Deutlich wurde anhand dieser beiden Fälle, dass sich auch innerhalb einer Familie die Unterstützung der Interessenentwicklung interindividuell unterscheiden kann, starke soziokulturelle Benachteiligung nicht zwangsläufig zu einer fragmentarischen Interessenentwicklung führen muss, und die individualspezifische Befriedigung der Basic Needs die bestimmende Einflussgröße auf die Interessenentwicklung sein könnte.

Allgemein gestalten sich die Ergebnisse des Interessenentwicklungsprojektes zum Einfluss der familiären Unterstützungsbedingungen auf die Interessenentwicklung anschlussfähig an Untersuchungen, die den hohen Einfluss familiärer Bedingungen für die kindliche Interessenentwicklung nachweisen (u.a. DeLoache, Simcock & Macari, 2007; Kasten, 1991; Leibham, Alexander, Johnson, Neitzel & Reis-Henrie, 2005). Darüber hinaus erweitert die Untersuchung die empirischen Erkenntnisse im Hinblick auf spezifische Einflüsse familiärer Verhältnisse unter der Perspektive soziokultureller Benachteiligung. Damit wird einer Forschungslücke begegnet und die Empirie durch Ergebnisse ergänzt, die die Wirkung familiärer soziokultureller Benachteiligung auf die kindliche Interessenentwicklung näher beleuchten und unterstützende sowie hemmende Systembedingungen beschreiben. Durch die Verknüpfung der Person-Gegenstands-Theorie (u.a. Krapp, 2002) mit der motivationalen Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993, 2000) wird auch die theoretische Auseinandersetzung im Kontext der kindlichen Interessenentwicklung erweitert. Aufgrund des explorativen Designs der Untersuchung können die Ergebnisse nicht generalisiert werden, erlauben jedoch die Ableitung verschiedener Hypothesen, die in zukünftigen Forschungsvorhaben u.a. quantitativ untersucht werden sollen (vgl. Kapitel 7.3).

7.2 Diskussion des Projektdesigns unter methodischer und theoretischer Perspektive

Die Organisation und Durchführung der umfangreichen Datenerhebungen in den untersuchten Systemen gestaltete sich anspruchsvoll und aufwendig. Unterstützt wurde die Datenerhebung durch tragfähige Kooperationsbeziehungen zu den teilnehmenden pädagogischen Einrichtungen und speziell den Familien der Kinder. Es herrschte über den gesamten Untersuchungsverlauf eine hohe Zuverlässigkeit in der Anberaumung der Hospitations- und Interviewtermine. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, die Einrichtungen und Familien vor Untersuchungsbeginn über die Hintergründe der Untersuchung aufzuklären, und den Forschungsprozess insgesamt transparent zu gestalten. Dazu wurden in Vorgesprächen in der Projektphase der Stichprobenakquise die Gründe für die spezifische Auswahl soziokulturell benachteiligter Familien mitgeteilt und Vorbehalten auf Seiten der Einrichtungen, sowie Ängsten und Sorgen der Familien begegnet. An dieser Stelle erwähnt werden muss jedoch auch, dass sich in der Transition zur Schule dieses Vorgehen als Risiko für die teilnehmenden Kinder und deren Familien darstellte und deshalb verändert wurde. So zeigte sich beim ersten Vorgespräch mit einer Schulleitung und einer Lehrkraft, dass die Information, gezielt Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien zu untersuchen, stereotype Zuschreibungen hervorrief. Von Seiten der Schule wurden in diesem Kontext bereits vor der Einschulung negative Einstellungen zu den Kindern und deren Familien formuliert. Aufgrund dieser Erfahrungen im Erstkontakt mit dem System „Schule“ wurde bei nachfolgenden Gesprächen mit anderen Schulen gezielt darauf verzichtet, die Information, soziokulturell benachteiligte Familien zu untersuchen, mitzuteilen und als Projekttitel die verkürzte und damit neutrale Fassung „Interessenentwicklung von Kindern im Übergang vom Kindergarten zur Schule“ verwandt.

Im Hinblick auf die Entwicklung des Methodendesigns der Untersuchung hat sich speziell die Erprobung der Datenerhebung in einer Pilotphase als günstig erwiesen, die in einem Kindergarten stattfand, der später nicht an der Untersuchung teilnahm. In dieser Phase konnten wichtige Erfahrungen gesammelt und das methodische Design optimiert werden. Zudem bot sich den Interviewleitungen die Möglichkeit, ihr Vorgehen in der Interviewdurchführung gemeinsam zu reflektieren und aufeinander abzustimmen. Somit konnte in der Hauptuntersuchung ein bereits erprobtes methodisches Design eingesetzt und dadurch für alle Untersuchungsphasen eine vergleichbare Datenqualität erzielt werden. Die Durchführung einer Pilotphase empfiehlt sich aus Sicht des Autors in Anbetracht dieser Erfahrungen speziell für qualitative Untersuchungen, die von einem Forschungsteam

durchgeführt werden, das erstmals kooperativ Daten erhebt, die später fallvergleichend analysiert werden sollen.

Bewährt hat sich des Weiteren, eine feste Zuordnung der untersuchten Kinder auf die drei MitarbeiterInnen des Projekts vorzunehmen. Vor Beginn wurde die Untersuchungsgruppe in drei Gruppen von je fünf Kindern aufgeteilt und auf das Projektteam verteilt. Aufgrund dieser festen Zuordnung konnten über den Untersuchungsverlauf vertrauensvolle Beziehungen zu den Kindern und ihren Familien entwickelt werden, die sich förderlich auf die erfolgreiche Durchführung der Hospitationen und Interviews auswirkten. Unter Interessenentwicklungsperspektive war es durch diese feste Zuordnung zudem möglich, in den Erhebungsphasen zwei und drei gezielt auf zurückliegende Interviewaussagen und Beobachtungen einzugehen und an diese anzuknüpfen. Unter methodischer Perspektive haben sich speziell die Hospitationen als sehr hilfreich erwiesen. Zum einen waren diese für den Beziehungsaufbau zu den untersuchten Kindern und den beteiligten Systemen wichtig. Darüber hinaus konnten in diesen Feldaufenthalten Beobachtungen zum Verhalten der Kinder und zur Aktualisierung ihrer Interessen in den Systemen „Familie“, „Kindergarten“ und „Schule“ vorgenommen werden, die sich vorteilhaft auf die Durchführung der Interviews auswirkten, indem auf konkrete Situationen Bezug genommen werden konnte.

Die in diesem Kontext angefertigten, umfangreichen videografischen Daten konnten leider aus forschungsökonomischen Gründen keiner gezielten videoanalytischen Datenauswertung zugeführt werden, da die vorhandenen zeitlichen Ressourcen bereits durch die Auswertung der Interviewdaten und der flankierenden quantitativen Datensätze vollständig ausgefüllt wurden (vgl. Huhn, Dittrich, Dörfler & Schneider, 2000). Mit studentischer Unterstützung konnte lediglich für jedes Kind ein Interessenentwicklungsfilm erstellt werden, der die videografischen Daten für jeden Fall im längsschnittlichen Verlauf komprimiert wiedergibt. Dadurch war es möglich, innerhalb der Interviewauswertung relativ einfach auf filmische Mitschnitte der Fallbeobachtungen zurückzugreifen, und so auch nach Untersuchungsende konkrete Verhaltensausschnitte in den untersuchten Systemen ansehen zu können, durch die eine Erweiterung der verbalen Interviewdaten im Sinne einer prozessualen Perspektive erlaubt wurde. Es wird daher davon ausgegangen, dass die Hospitationen und die dabei vorgenommenen videografischen Beobachtungen, wenn auch nicht regelgeleitet videoanalytisch ausgewertet, trotzdem einen positiven Einfluss auf die Tiefe des Fallverstehens, und damit die Möglichkeiten, Interviewdaten zu bewerten und zu interpretieren, besaßen. Sollte eine erneute Untersuchung unter ähnlichem Projektdesign stattfinden, wird empfohlen, eine strukturierte Beobachtung der Interessenhandlungen der

Kinder zu gewährleisten. Dies speziell aus zwei Gründen: Erstens würde dieses Vorgehen beobachtungs-basierte Aussagen über das konkrete Interessenverhalten der Kinder in den Systemen erlauben. Und damit könnte zweitens der Kritik von Seiten quantitativ orientierter WissenschaftlerInnen begegnet werden, die im Kontext von Diskussionen zu den Projektergebnissen auf Tagungen oder der Begutachtung von Manuskripten, die Möglichkeit des Rückschlusses auf die Interessen der Kinder auf Basis von Interviewdaten grundsätzlich in Frage stellen. Diese Auffassung ist unter streng methodischer Perspektive natürlich nachvollziehbar, und die Tatsache, dass ein Kind oder seine Eltern in einem Interview ein individuelles Interesse beschreiben, muss natürlich nicht bedeuten, dass dieses Interesse auch in dieser Form situativ aktualisiert wird. Jedoch stellt sich dem Autor in Anbetracht dieser Kritik die Frage, ob Kinder und ihre Bezugspersonen wirklich so schlechte (Selbst-) BeobachterInnen sind, dass ihnen unterstellt werden muss, keine validen Aussagen über die kindlichen Interessen treffen zu können. Zudem, und dieser Punkt wiegt noch schwerer, ist fraglich, warum dann die Validität fragebogenbasierter Untersuchungen, die im Rahmen der strukturorientierten Interessenforschung häufig durchgeführt werden, anerkannt wird, da auch unter dieser methodischen Konzeption letztlich subjektive Einschätzungen erhoben werden. In diesem Kontext stellt sich dem Autor in Bezug auf zukünftige Forschungsaktivitäten zudem die Frage, ob es möglich ist, einen derart komplexen Untersuchungsgegenstand wie das Konstrukt der kindlichen Interessenentwicklung fragebogengestützt zu untersuchen, oder ob nicht prinzipiell eine qualitative Methodik erforderlich ist, um der Komplexität dieses sozialsituierten Entwicklungsgeschehens gerecht werden zu können (vgl. Kapitel 7.3).

Um wieder auf die Diskussion des methodischen Designs der Untersuchung zurückzukommen, kann insgesamt festgehalten werden, dass sich das mehrperspektivische Erhebungsdesign bewährt hat. Die umfangreichen Interviewdaten bildeten in diesem Kontext den Hauptdatensatz, der einen detaillierten Einblick in fallspezifische Konstruktionen zu den Interessen und Interessenentwicklungsverläufen aus unterschiedlichen systemischen Perspektiven erlaubte. Anhand der flankierenden, quantitativen Erhebungen war es wiederum möglich, auch normbezogene Aussagen zu den untersuchten Kindern und Systemen vornehmen zu können. Auf diese Weise konnten genaue Beschreibungen des Samples u.a. im Sinne der Kategorie „Soziokulturelle Benachteiligung“ vorgenommen und dadurch berechtigten Fragen begegnet werden, ob tatsächlich der Zielgruppe entsprechende Familien in die Untersuchung einbezogen wurden. Als schwierig und anspruchsvoll hat sich die ursprünglich beabsichtigte Triangulation der verschiedenen Datensätze (Interviewdaten, quantitative Daten, videografische

Beobachtungen) herausgestellt. Letztlich konnte ein konkreter, wechselseitiger Bezug aufgrund der fehlenden Auswertung der videografischen Beobachtungsdaten nicht vorgenommen werden. Wie bereits erwähnt, sollte bei zukünftigen Untersuchungen zum Interessenkonstrukt in der Planung der methodischen Konzeption speziell auf diesen Aspekt verstärkt eingegangen, und eine adäquate Lösung entwickelt werden (vgl. 7.3).

Auch unter theoretischer Perspektive hat sich das Untersuchungsdesign rückblickend insgesamt bewährt. Die Fundierung des Projektes anhand verschiedener Theorien (Person-Gegenstands-Theorie, Selbstbestimmungstheorie), wirkte sich positiv auf die strukturierte Erfassung des Untersuchungsgegenstandes aus. So war es auf dieser theoretischen Grundlage möglich, sehr differenzierte und konstruktsspezifische Interviewleitfäden zu entwickeln und eine adäquate Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes zu gewährleisten. Gleichzeitig erlaubte es die methodische Gestaltung der Interviewsituation, auch auf über die theoretischen Vorannahmen hinausgehende Konstruktionen der Interviewpersonen einzugehen, und war somit weiterhin offen für eine fallspezifisch relevante Darstellung zum Untersuchungsgegenstand im Sinne der Erweiterung der theoretisch vorstrukturierten Frageperspektiven (vgl. Friebertshäuser, Richter & Boller 2010). Besonders ergiebig waren unter offener, wie auch unter theoretisch strukturierter Frageperspektive episodische Darstellungen zu konkreten Interessenhandlungen der Kinder, in deren Kontext äußerst umfangreiche, vielfältige und differenzierte Beschreibungen erhoben werden konnten (vgl. Flick, 2000). Während die Interviewdurchführung mit den Erwachsenen aufgrund der relativ anschlussfähigen Frageperspektiven der Untersuchung weitgehend problemlos verlief, gestalteten sich die Kinderinterviews, wie erwartet, wesentlich anspruchsvoller. Die Datenqualität dieser Interviews wurde maßgeblich durch die sprachliche Kompetenz und die Selbstreflexionsfähigkeit der Kinder beeinflusst (vgl. Andresen, 2012; Fuhs, 2000). Diese differierte im Sample deutlich. So konnten einige Kinder sehr umfangreiche, differenzierte und selbstreflexive Aussagen zu ihren Interessen vornehmen, während andere Kinder nur sehr begrenzt dazu in der Lage waren. Speziell für diese Gruppe bewährte sich das im Rahmen des Projekts entwickelte fotobasierte Interviewverfahren. Zum Einsatz kamen dabei ca. 6-8 Fotografien der befragten Kinder bei konkreten Handlungen in den Systemen, die aus dem videografischen Datenmaterial stammten. Ausgewählt wurden situative Handlungen, die vom Kind zeitlich dauerhafter und besonders engagiert ausgeführt wurden. Die Interviewsituation wurde dann mit der gemeinsamen Betrachtung der Bilder eingeleitet und die Kinder aufgefordert diese zu beschreiben. Auf diese Weise wurde ein konkreter Gesprächsanlass geschaffen, und es gelang, das Kind über dieses Medium an forschungsrelevantes Antwortverhalten

heranzuführen. Gleichzeitig konnte der Beziehungsaufbau über die gemeinsame Betrachtung der Fotos behutsamer und weniger konfrontativ erfolgen. Nachdem alle Fotos gemeinsam angesehen und vom Kind beschrieben worden waren, wechselte das Interview dann in eine stärker leitfadenorientierte Gesprächs- bzw. Befragungssituation.

In Bezug auf die Datenauswertung des Projekts muss abschließend betont werden, dass auch nach intensiver Recherche nur wenige Hinweise zu Auswertungsprozessen mit umfangreichen, qualitativen Längsschnittdatensätzen in Erfahrung gebracht werden konnten. Dies sicher auch aufgrund eines allgemeinen Mangels an entsprechenden Untersuchungen. Anspruchsvoll gestaltete sich die Datenanalyse vor allem aufgrund des umfangreichen Datenmaterials und in Anbetracht der Mehrperspektivität der fallspezifischen Datensätze. Der im Rahmen des Projekts entwickelte mehrstufige Auswertungsprozess hat sich dabei durchaus bewährt und zu einer sukzessiven Reduktion des Datenmaterials geführt, an deren Ende sehr dichte Beschreibungen in Form von Interessenentwicklungsprofilen standen, die eine fallvergleichende Analyse ermöglichten. Auch in diesem Kontext hat sich die theoretische Strukturierung des Projektes als vorteilhaft erwiesen. So wurden die Erhebungen bereits verstärkt kategorienspezifisch durchgeführt und weiterführend theorieorientiert ausgewertet. Durch dieses Vorgehen gestalteten sich die von unterschiedlichen Personen erhobenen und ausgewerteten Datensätze relativ anschlussfähig zueinander, und erlaubten einen sehr konkreten Vergleich der Fälle im Sinne der unterschiedlichen Fragestellungen des Projektes.

7.3 Diskussion zukünftiger Forschungsperspektiven in Anbetracht der Untersuchungsergebnisse

In diesem letzten Teilabschnitt der Diskussion werden zukünftige Forschungsperspektiven überblicksartig diskutiert, die sich aus den Ergebnissen der hier vorgestellten Untersuchung ableiten. Bezug genommen wird dabei auch auf die Hypothesen, die im Kontext der Ergebnisdiskussion entwickelt wurden.

Unter strukturorientierter Perspektive sollte sich ein zukünftiger Forschungsstrang auf die vorgestellten Interessenkategorien zur Einteilung und Unterscheidung der inhaltlichen Orientierung kindlicher Interessen in der Phase der Transition vom Kindergarten zur Schule beziehen. Angedacht ist die Konzeption eines Forschungsprojekts, in dem die Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens erfolgen soll, mit dem die individuellen Interessenkategorien von Kindern mehrperspektivisch erhoben werden können. Dazu sollen

verschiedene Fragebogenversionen entwickelt werden, deren Subskalen sich den vier Interessenkategorien widmen, und die von den Eltern, den Erzieherinnen und unter Hilfestellung auch von den Kindern beantwortet werden. Darüber hinaus sollen die Fragebögen auf die Ausprägung des individuellen Interesses im Sinne der Kategorien der Person-Gegenstands-Theorie (objekt-, handlungs- und themenspezifische Interessen) (vgl. Krapp, 2002a) eingehen und diese erheben. Ziel des Projekts ist somit die Entwicklung eines bestmöglich objektiven, validen und reliablen Messinstrumentes zur Bestimmung der individuellen Interessenkategorie und damit verbundener objekt-, handlungs- und themenspezifischer Interessenorientierung von Kindern. Dabei würde innerhalb der Entwicklung und ersten Erprobung eines solchen Verfahrens einerseits die Fragestellung bearbeitet werden können, ob die vorgestellten vier Interessenkategorien auch faktorenanalytisch nachgewiesen werden können. Zum anderen könnte überprüft werden, ob die sich andeutenden kategorialen Häufigkeitsunterschiede in der Aktualisierung von objekt-, handlungs- und themenspezifischer Interessenorientierungen ebenfalls repliziert werden können (vgl. Neitzel, Alexander & Johnson, 2008). Insgesamt kann aktuell jedoch noch nicht abgesehen werden, inwiefern eine fragebogengestützte Erhebung dieser Kategorien umsetzbar ist oder dies, aufgrund der Komplexität und Differenziertheit des Untersuchungsgegenstandes, über quantitative Fragebogenverfahren nicht geleistet werden kann (vgl. Kapitel 7.2).

Erforderlich wäre ein solches Messinstrument jedoch, um die Hypothesen, die auf Basis der Ergebnisse der hier vorgestellten explorativen Untersuchung abgeleitet wurden, quantitativ an größeren Stichproben zu überprüfen. So könnte der Zusammenhang themenspezifischer Interessen auf die schulische Entwicklung näher beleuchtet werden, und im Rahmen einer solchen Untersuchung weitere Hinweise zur Ableitung von interessenbasierten Fördermöglichkeiten zur Unterstützung einer erfolgreichen Schulentwicklung generiert werden. Weiter vorangeschritten sind unter dieser Forschungsperspektive bereits Überlegungen zur Planung einer Untersuchung in der die spezifischen Auswirkungen motorischer Interessen auf die Bewältigung der Transition in die Schule und die weiterführende schulische Entwicklung längsschnittlich erforscht werden sollen. In diesem Projekt, das aktuell kooperativ durch die Arbeitsgruppen von Herrn Prof. Dr. Werning und Frau Prof. Dr. Walter (Medizinische Hochschule Hannover) vorbereitet wird, sollen die gewonnenen Erkenntnisse des Interessenentwicklungsprojektes mit denen einer ebenfalls bereits abgeschlossenen Untersuchung zum kindlichen Bewegungs- und Sozialverhalten im Übergang vom Kindergarten zur Schule verknüpft werden.

Unter theoretischer Perspektive erscheint es zudem angebracht, den Zusammenhang der Befriedigung der Basic Needs mit der Entwicklung kindlicher Interessen näher zu untersuchen. Dies könnte einerseits unter quantitativer Perspektive geschehen, wobei sich hier wiederum die Problematik stellt, dass bisher kein fragebogengestütztes Verfahren existiert, mit dem Aussagen über die Befriedigung der Basic Needs von Kindern im Vorschulalter gewonnen werden können. Notwendig wäre für ein solches Projekt daher ebenfalls die Entwicklung eines entsprechenden Erhebungsverfahrens. Wie bereits erwähnt, stellt die hier vorgestellte Untersuchung einen ersten Versuch dar, diese Zusammenhänge zu erforschen und es erscheint daher auch sinnvoll, zunächst weitere, qualitative Untersuchungen durchzuführen, in deren Kontext den sich andeutenden Wirkmechanismen gezielt und vertieft nachgegangen wird. Die Fragestellung beider Forschungskonzeptionen sollten sich allgemein auf Effekte der Befriedigung der Basic Needs auf die Komplexität und Kontinuität der Interessenentwicklung und ebenso auf die differentieller Wirkung einzelner Dimensionen beziehen z.B. auf die Annahme einer fundamentalen Funktion der Dimension „Soziale Eingebundenheit“.

Im Kontext der Interessenforschung bisher ebenfalls nicht umfassend berücksichtigt wurden peerinteraktive Einflüsse auf die kindliche Interessenentwicklung. Aus den Interviewdaten und auch den videografischen Beobachtungen im Rahmen der Hospitationen in den Systemen „Kindergarten“ und „Schule“ lässt sich aber folgern, dass peerinteraktive Effekte einen erheblichen Einfluss besitzen, Kinder ihre Interessen wechselseitig anregen und kooperativ und kokonstruktiv entwickeln (vgl. Wieder, 1999, 2010). Interessant wäre daher eine Untersuchung, die Peereffekten auf die Interessenentwicklung nachgeht, und z.B. verstärkt strukturierte Beobachtungen und Kinderinterviews zum Einsatz bringt.

Da sich insgesamt die empirische Datenbasis zur Aktual- und Ontogenese von kindlichen Interessen noch ausbaufähig gestaltet, bieten sich vielfältige Ansätze, grundlagentheoretische Untersuchungen zu konzeptionieren. Gleichzeitig wird aber auch die Intensivierung anwendungsbezogener Forschungsprojekte als sinnvoll betrachtet, z.B. Untersuchungen zur Nutzung der Interessen zur Gestaltung der Transition vom Kindergarten in die Schule und deren Einbezug in die schulische Förderung. Speziell unter inklusiver Perspektive erscheint dies angebracht, da das Potential kindlicher Interessen für die Förderung heterogener Lerngruppen in der diesbezüglichen Fach- und Praxisdiskussion bisher noch nicht ausreichend erkannt und gewürdigt wird.

Literaturverzeichnis

- Alexander, J. M., Johnson, K. E. & Kelley, K. (2012). Longitudinal analysis of the relations between opportunities to learn about science and the development of interests related to science. *Science Education, 96* (5), 763–786.
- Alexander, J.M., Johnson, K.E, Leibham, M.A. & Kelley, K. (2008). The development of conceptual interests in young children. *Cognitive Development, 23*, 324-334.
- Allport, G. W. & Vernon P. E. (1931). *A study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Andresen, S. (2012). Was und wie Kinder erzählen. Potenzial und Grenzen qualitative Interviews. *Frühe Bildung, 1*, 137-142.
- André, K. (1980). *Themen-Wahl-Verfahren für 4.-9. Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Arndt, A., Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. (2012). Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children – perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. *European Early Childhood Education Research Journal, 21* (1), 23-38.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An international review, 51*, 269-290.
- Bandura, A. (2003). *Self-efficacy: The exercise of control* (8. Print.). New York, NY: Freeman.
- Barak, A. (1981). Vocational Interests. A Cognitive View. *Journal of Vocational Behavior, 19* (4), 1-14.
- Barak, A. (2001). A Cognitive View of the Nature of Vocational Interests: Implications for Career Assessment, Counseling, and Research. In F. Barak, & A. Leong (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 97–132). Location: Publisher.

- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R) mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. Revidierte Fassung. Göttingen: Beltz Test.
- Billmann-Mahecha, E. (1992). Kinderphilosophie und Kinderpsychologie – Eine fruchtbare Kontaktperspektive. In D. G. Camhy (Hrsg.), *Das Philosophische Denken von Kindern* (S. 287-293). Sankt Augustin: Academia.
- Billmann-Mahecha, E. (1994a). Zur kommunikativen Kompetenz von Kindern in Gruppendiskussionen. In K.-F. Wessel, & F. Naumann (Hrsg.), *Kommunikation und Humanontogenese* (S. 341-346). Bielefeld: Kleine.
- Billmann-Mahecha, E. (1994b). Argumente für eine verstehende Kinderpsychologie aus kulturpsychologischer Sicht. In E. Martens, & H. Schreier (Hrsg.), *Philosophieren mit Schulkindern* (S. 150-158). Heinsberg: Dieck.
- Bittner, A. (2003). *Ausserschulische Umweltbildung in der Evaluation. Wirkungen kurzzeitpädagogischer Massnahmen auf Umwelt- und Naturschutzinteressen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Hamburg: Kovač.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84 (6), 740-756.
- Bonderup Dohn, N. (2011). Situational interest of high school students who visit an aquarium. In: *Science Education*, 95 (2), 337–357.
- Bowlby, J. & Hillig, A. (2008). *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Bowlby, J., Ainsworth, M. D. & Seemann, U. (2005). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (5., neu gestaltete Aufl.). München: Reinhardt.
- Brickenkamp, R. (1990). *Generelle Interessen-Skala*. Göttingen: Hogrefe.
- Bronfenbrenner, U. (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess: Aspekte und Perspektiven* (S. 33-65). Hamburg : Hoffmann und Campe.

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. 4.- 5. Tsd. Hg. v. Kurt Lüscher. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl. (Fischer Taschenbücher, 42312).
- Cattell, R. B. (1936). The measurement of interest. *Character & Personality* (4), 147–169.
- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. Adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Christen, F. (2004). *Einstellungsausprägungen bei Grundschulern zu Schule und Sachunterricht und der Zusammenhang mit ihrer Interessiertheit*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Claparede, E. (1911). Recognition and me-ness. In D. Rapaport (Ed.), *Organization and Pathology of Thought: Selected Sources* (pp. 58-75), New York: Columbia University Press.
- Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 7-730.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile; im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow: Das Geheimnis des Glücks* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Daniels, Z. (2008): *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster, München: Waxmann.
- Day, S. X. & Rounds, J. (1998). Universality of vocational interest structure among racial and ethnic minorities. *American Psychologist*, 53, 728–736.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

- Deci, E. L. (1998). The relation of interest to motivation and human needs: The self-determination theory viewpoint. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Interest and Learning. Proceedings of the Secon-conference on interest and gender* (pp. 146-162). Kiel: IPN
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 38: Perspectives on motivation* (pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dees, W. (2008). Das Freizeitverhalten von Nürnberger Grundschulkindern. Ergebnisse des Nürnberger Kinderpanels. Online verfügbar unter http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/a-u-d-papiere/a_08-02.pdf [10.9.2012].
- DeLoache, J. S., Simcock, G. & Macari, S. (2007). Planes, trains, automobiles--and tea sets: Extremely intense interests in very young children. *Developmental Psychology* 43 (6), 1579–1586.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dietze, J. (2007). *Untersuchungen zum Entwicklungsstand von Biologieinteressen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Hamburg: Kovač.
- Eder, F. & Bergmann, C. (2004). Der Einfluss von Interessen auf die Lehrer-Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern. *Empirische Pädagogik*, 18 (4), 410-431.
- Einsiedler, W., Mühlhausen, U. & Wiefel J. (1982). *Analysen kindlicher Interessenentwicklung anhand von Elterninterviews*. Nürnberg: GESIS.
- Einsiedler, W., & Mühlhausen, U. (1983). *Spielinteressen und Spielverhalten von Kindern im Kindergarten und zu Hause*. Nürnberg: GESIS.

- Fabian, H., & Dunlop, A. W. A. (2002). *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Bern: Huber.
- Ferrière, A. & Hirschberg, E. (1928). *Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule*. Weimar: Böhlau (Pädagogik des Auslands, 1) (3. unveränderte Aufl.).
- Fichte, J. G. (1797). *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*. Jena, Leipzig: Gabler.
- Fink, B. (1989). *Das konkrete Ding als Interessengegenstand*. Frankfurt: Lang.
- Fink, B. (1991). Interestdevelopment as structural change in person–object relationships. In L. Oppenheimer, & J. Valsiner (Hrsg.), *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives* (S. 175-204). New York: Springer.
- Fink, B. (1992). Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Personen-Gegenstandskonzeption. In A. Krapp, & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 53–83). Münster: Aschendorff.
- Flick, U. (2000). Episodic Interviewing. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound – a practical handbook* (pp. 75-92). London: SAGE.
- Fölling-Albers, M. & Hopf, A. (1995). *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind*. Opladen: Westdeutscher.
- Freinet, C. (1928). *Plus de manuels scolaires. Méthode vivante et rationnelle de travail scolaire par l'imprimerie à l'école*. Saint-Paul: Éd. de L'imprimerie à l'école.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Dicke, A.-L. & Goetz, T. (2012). Beyond quantitative decline: Conceptual shifts in adolescents' development of interest in mathematics. *Developmental Psychology*, 48 (4), 1069–1082.
- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2010). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In B. Friebertshäuser, A.

- Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 379–411). Weinheim: Juventa.
- Friedlmeier, W. (1993). *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*. 1. Aufl. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Fuhs, B. (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick über Forschungszugängen zur kindlichen Perspektive* (S. 87-103). Weinheim: Juventa.
- Furtner-Kallmünzer, M., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski J. (2002). *In der Freizeit für das Leben lernen: Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München: Verl. Dt. Jugendinst.
- Gati, I. (1979): A hierarchical model of structure of vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 15 (1), 90–106.
- Gillard, A., Watts, C. E. & Witt, P.A. (2009). Camp supports for motivation and interest: A mixed methods study. *Journal of Park and Recreation Administration*.
- Gillard, A. & Aaron, R. F. (2009). A Qualitative Analysis of Interest in Camp. *Journal of Outdoor Recreation, Education and Leadership*, 2 (1), 15-36.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen*. Weinheim: Beltz.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory. In J. E. Grusec, & L. Kuczinsky (Eds.), *Parenting strategies and children's internalization of values: A handbook of theoretical and research perspectives*. New York, NY: Wiley.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.

- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L. & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 105–122.
- Hartinger, A. (1995). *Interessenförderung im Unterricht der Grundschule*. Inauguraldissertation. Universität Regensburg.
- Hartinger, A. (1997). *Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, A. (2008). Anspruchsvolles Lernen durch Interessensförderung. In Götz, M., & Jung, J. (Hrsg.), *Anspruchsvolles Lernen in der Grundschule* (S. 7-28). Berlin: Lit.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. Over 800 Meta analyses*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Heiland, A. & Prenzel, M. (1979). *Überlegungen zum Verhältnis von Norm und Theorie in der Pädagogik*. München: Pädagogisch-Psychologische Arbeiten des Seminars für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa.
- Hegel, G. W. F. (1830). *Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Zum Gebrauch seiner Vorlesungen*. Dritte Ausgabe. Heidelberg, Berlin: Oßwald, Nortmann.
- Helmke, A. (1997). *Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung*. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 203-216). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Röwer.
- Hidi, S. Berndorff, D. & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study. *Learning and Instruction*, 12 (4), 429–446.

- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70 (2), 151–179.
- Hidi, S. & Renninger, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127.
- Hirsch, J. (2005). *Interesse, Handlungen und situatives Erleben von Schülerinnen und Schülern beim Bearbeiten physikalischer Aufgaben*. Berlin: Logos.
- Hoffmann, L. (2002). Promoting girls' learning and achievement in physics classes for beginners. *Learning and Instruction*, 12 (4), 447–465.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51, 397-406.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., & Gottfredson, G. D. (1992). Studies of the Hexagonal Model: An Evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 158-170.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollst. überarb. Aufl.) (S. 551-589). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2000). Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung – am Beispiel eines Feldforschungsprojektes zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick über Forschungszugängen zur kindlichen Perspektive* (S. 185-202). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K., Andresen, S. & Schneekloth, U. (2011). Die World Vision Kinderstudien 2007 und 2010: Zentrale Ergebnisse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 321-332.
- Irle, M. & Allehoff, W. (1988). *Berufs-Interessen-Test II*. Göttingen: Hogrefe.

- Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd Ed.) (pp. 253–322. New York: Guilford Press.
- Johnson, K. E., Alexander, J. M., Spencer, S., Leibham, M. E. & Neitzel, C. (2004). Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains. *Cognitive Development*, 19 (3), 325–343.
- Kant, I. (1781). *Critik der reinen Vernunft*. Riga: Hartknoch.
- Kasten, H. (1991). *Beiträge zu einer Theorie der Interessenentwicklung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kasten, H. & Krapp A. (1986). Das Interessen-Genese-Projekt - eine Pilotstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 175–188.
- Kerschensteiner, G. (1917). *Begriff der Arbeitsschule*. 6. Aufl. Leipzig, Berlin: Teubner.
- Kohlberg, L. (1967). Moral and religious education and the public schools: A developmental view. In T. Sizer (Ed.). *Religion and Public Education* (pp. 164-183). Boston: Houghton Mifflin.
- Kölbl, C., Faber G., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2012). Wissen und Interessen im Verlauf der Grundschulejahre: die Domäne Geschichte. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5 (1), 62–75.
- Kölller, O., Schnabel, K., & Baumert, J. (2001). Does Interest Matter? The Relationship Between Academic Interest and Achievement in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 448-470.
- Krapp, A. (1992a). Interesse, Lernen und Leistung: Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 747-770.
- Krapp, A. (1992b). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297-329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interesse im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185-201.

- Krapp, A. (1999a). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23-40.
- Krapp, A. (1999b). Intrinsischen Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 387-406.
- Krapp, A. (2002a). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12 (4), 383-409.
- Krapp, A. (2002b). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In Ryan, E. L. & Deci, R. M. (Eds.), *The handbook of self-determination research* (S. 405-430). Rochester: University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2003). Interest and human development: An educational-psychological perspective. *British Journal of Educational Psychology. Monograph Series II (2) Development and Motivation: Joint Perspectives*, 57-84.
- Krapp, A. (2004a). Beschreibung und Erklärung antagonistisch wirkender Steuerungssysteme in pädagogisch-psychologischen Motivationstheorien – eine Weiterführung der von Manfred Hofer initiierten Theoriediskussion. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (3), 145-156.
- Krapp, A. (2004b). Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In P. Faulstich, & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 275-287). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krapp, A. (2004c). Interesse und Lernen: Überlegungen zur erkenntnisleitenden Funktion theoretischer Rahmenkonzeptionen. In M. Wosnitza, A. Frey, & R. S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 156-172). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Krapp, A. (2005). Bedeutung von Interessen für den Grundschulunterricht. *Grundschulunterricht*, 10, 4-8.
- Krapp, A. (2010a). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Auflage) (S. 311-323). Weinheim: Beltz-PVU

- Krapp, A. (2010b). Die Bedeutung von Interesse für die Lernmotivation. In I. Hemmer, & M. Hemmer (Hrsg.), *Was interessiert Schülerinnen und Schüler am Geographieunterricht? Ergebnisse der empirischen geographiedidaktischen Forschung Konsequenzen für die Unterrichtspraxis*. (Geographiedidaktische Forschungen Band 44) (S. 9-26).
- Krapp, A. (2013). Die „Münchener“ Interessentheorie - ein kurzer Abriss. Online verfügbar unter http://www.unibw.de/sowi1_1/interesse/theorie [11.12.2012].
- Krapp, A. & Fink, B. (1992). The development and function of interest during the critical transition from home. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp.3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krapp, A. & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations. A longitudinal study in vocational school and work settings. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.): *Motivation in learning contexts: theoretical and methodological implications* (pp. 209-232). London: Elsevier.
- Krapp, A. & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem, & D. Hopf (Hrsg.). *Lernwirksame Schulen* (44. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik) (S. 54-82). Weinheim: Beltz
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2009). Soziale Ungleichheit beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung mit Daten des SOEP. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, 211-234.
- Lechte, M. A. (2008): *Sinnbezüge, Interesse und Physik. Eine empirische Untersuchung zum Erleben von Physik aus Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Opladen: Budrich.
- Leibham, M. E., Alexander, J. M., Johnson, K. E., Neitzel, C. & Reis-Henrie, F. (2005). Parenting behaviors associated with the maintenance of preschooler's interests: A prospective longitudinal study. *Journal of Applied Development Psychology*, 26, 397-414.

- Lepper, M. R. & Greene, D. (1978). Overjustification research and beyond: Toward a means-end analysis of intrinsic and extrinsic motivation. In M. R. Lepper, & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward* (pp. 109-148). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lersch, P. (1938): *Der Aufbau des Charakters*. Leipzig: Barth.
- 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 K. Beck, & R. Dubs, (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung – Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse*. Stuttgart: Steiner.
- Lipstein, R.L. & Renninger, K.A. (2006). "Putting things into words": 12–15-year-old students' interest for writing. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Motivation and writing: Research and school practise* (pp. 113–140). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Lösch, M. (1995). Florian und die Elektrotechnik: Kinder als Experten. *Grundschule*, 6, 30-33.
- Lubinski, D. (1996). Applied individual differences research and its quantitative methods. *Psychology, Public Policy, & Law*, 2, 187-203.
- Lunk, G. (1927). *Das Interesse. Band 2: Philosophisch-pädagogischer Teil*. Leipzig: Klinkhardt.
- Meir, E. I., Sohlberg, S. & Barak, A. (1973). A Cross-Cultural Comparison of the Structure of Vocational Interests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 4 (4), 501–508.
- Miner, J. B. (1925). An aid to the analysis of vocational interest. *Scholl Review*, 33 (10), 311–322.
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 424–436.
- Müller, F. H. (2001). *Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster: Waxmann.
- Nagy, L. (1912). *Die Entwicklung des Interesses des Kindes*. Leipzig: Nemnich (Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik, Sonderabdruck/5.Bd. Heft 3/4).

- Neitzel, C., Alexander, J. M. & Johnson, K. E. (2008). Children's early interest-based activities in the home and subsequent information contributions and pursuits in kindergarten. *Journal of Educational Psychology, 100* (4), 782–797.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning and action: A relational theory of behavior dynamics*. Leuven/Louvain: Leuven Univ. Press.
- Ostermann, W. (1912). *Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzenwendungen* (3. Aufl.). Oldenburg: Schulze.
- Piaget, J. (1930). *The child's conception of physical causality*. London, New York: Harcourt.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Paul.
- Piaget, J. (2000): *Psychologie der Intelligenz* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Posner, J. K. & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 35* (3), 868-879.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse: Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M. (2002): Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht - eine Videostudie. *Bildungsqualität von Schule: schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*, 139–156.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). *Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. Zeitschrift für Pädagogik, 32* (2), 163-173.
- Prenzel, M., Lankes, E.-M. & Minsel, B. (2000). Interessentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Schiefele, & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchung zur Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 11-30). Münster: Waxmann.
- Pruisken, C. (2005). *Interessen und Hobbys hochbegabter Grundschul Kinder. Formeln statt Fußball?* Münster: Waxmann.
- Renninger, K. A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. In R. Fivush & J. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 127-165). Emory Cognition Series (Vol. 3). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Renninger, K. A. (2000). Individual Interest and its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. In C. Sansone, & J.M. Harackiewicz (Eds.) *Intrinsic Motivation: Controversies and New Directions* (pp. 373-404). San Diego, CA: Academic Press.
- Renninger, K. A. (2009). Interest and Identity Development in Instruction: An Inductive Model. *Educational Psychologist, 44* (2), 105–118.
- Renninger, K. A, Ewen, L. & Lasher, A. K (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction, 12* (4), 467–490.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest. *Educational Psychologist, 46* (3), 168–184.
- Renninger, K. A. & Shumar W. (2002). Community Building with and for Teachers at The Math Forum. In K. A. Renninger and W. Shumar (Eds.) *Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace* (pp. 60-95). New York: Cambridge University Press.
- Renninger, K. A., Sinclair, N., Hand, V. M., Stohl, H., Alejandre, S. & Underwood, J.S. (2004). Students' Interest for and Work with Applet-Enhanced Word Problems. Presentation at 6th International Conference of the Learning Sciences, June 22-26, at University of California, Los Angeles, CA.
- Rheinberg, F. & Fries F. (1998). Förderung der Lernmotivation: Ansatzpunkte, Strategien und Effekte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45*, 168–184.
- Rimm-Kaufmann, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21* (5), 491-511.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 4* (3), 212-217.
- Roe, A. & Siegelman, M. (1964). *The Origin of Interests*. Washington: American Personnel and Guidance Association.
- Rousseau, J. J. (1762). *Émile Ou De L'Éducation*. Unter Mitarbeit von C. Eisen und J. J. Pasqueur. Amsterdam: Néaulme.

- Rubinstein, S. L. (1958): *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen Verl.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative process. *Journal of Personality*, 63 (3), 397-427.
- Sadoski, M. (2001). Resolving the Effects of Concreteness on Interest, Comprehension, and Learning Important Ideas from Text. *Educational Psychology Review*, 13 (3), 263-281.
- Sansone, C. & Smith, J. L. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schiefele, H. (1974). *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H., Prenzel, M., Krapp, A., Heiland, A. & Kasten, H. (1983). *Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses*. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8 (2), 141-160.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 120-148.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183-212). Hillsdale: Erlbaum.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1), 1-13.
- Schneider, G., Hausser, K. & Schiefele, H. (1979). Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 43-60.

- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior*, 26, 1–18
- Schraw, G., Flowerday, T. & Lehman, S. (2001). Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, 13 (3), 211-224.
- Sloboda, J. A. & Davidson, J. W. (1995). The young performing musician. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *The Origins and Development of Musical Competence* (pp. 171-190). London: Oxford University Press.
- Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare and the development of talent. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (pp. 149-164). Leicester: The British Psychological Society.
- Streller, S. (2009). *Förderung von Interesse an Naturwissenschaften. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung naturwissenschaftlicher Interessen von Grundschulkindern im Rahmen eines außerschulischen Lernangebots*. Frankfurt, a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang.
- Strong, E. K. (1926). An interest test for personnel managers. *Journal of Personality Research*, 5, 194–203.
- Super, D. E. & Crites, J. O. (1962). *Appraising vocational fitness by means of psychological tests* (2nd Ed.). New York: Harper & Row.
- Swanson, J. L., Miller, S. A. & Pickett, R. F. (2007). *A two-year longitudinal study of young children's interests*. Online verfügbar unter <http://www.psychology.siu.edu/faculty/swanson-children%27s-interests.pdf> [10.1.2009].
- Todt, E. (1978). *Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept*. Bern: Huber.
- Todt, E. (1986). Interesse. In W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen* (S. 272-277). Göttingen: Hogrefe.

- Todt, E. (1990). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzter (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (S. 213-264). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Todt, E. (1995). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzter et al. (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (S. 213-264). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Todt, E., & Schreiber, S. (1998). Development of interests. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning* (pp. 25-40). Kiel: IPN.
- Tracey, T. J. G. (2001). The Development of Structure of Interest in Children: Setting the Stage. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 89-104.
- Travers, R. M. W. (1978). *Children's interests*. Kalamazoo, MI: Michigan University, College of Education.
- Upmeier zu Belzen, A., Vogt, A., Wieder, B. & Christen, F. (2002). Schulische und außerschulische Einflüsse auf die Entwicklungen von naturwissenschaftlichen Interessen bei Grundschulkindern. In M. Prenzel, & J. Doll, (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 291-307). Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, 45. Weinheim, Basel: Beltz.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 96, 755-764.
- Vogt, H. (2007). Theorie des Interesses und des Nicht-Interesses. In D. Krüger, & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 9–20). 1. Aufl. Berlin, New York: Springer.
- Vogt, H. & Upmeier zu Belzen, A. (2001). Interessen und Nicht-Interessen bei Grundschulkindern: Theoretische Basis der Längsschnittstudie PEIG. *Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, IDB*, 10, 17–31.
- Vogt, H. & Wieder, B. (1999). Interessen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 5 (2), 79-91.

- Vogt, H., Wieder, B. & Schwaab, S. (2000). Individuelles Interesse bei Grundschulern als „Schutz“ gegen Interessenverfall in der Sekundarstufe I. *Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie*, 9, 83-100.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (Hrsg.) (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz
- Werning, R. (2007). Das systemisch-konstruktive Paradigma. In J. Walter, & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 128-142). Göttingen: Hogrefe.
- Werning, R. (2010). Konstruktivismus. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 1: Wissenschaftstheorie* (S. 289-294). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R., Lichtblau, M., Thoms, S. & Usanmaz, F. (2011). Interessen als Ressource und Ansatzpunkt inklusiver Förderung. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serker & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen - Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 262-271). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wieder, B. (1999). Interessenentwicklung im Vor- und Grundschulalter: Eine grundlegende Studie. *Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, IDB*, 8, 19–28.
- Wieder, B. (2010). *Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen bei Kindern im Kindergarten, in der Grundschule und in der Sekundarstufe I*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Wild, K.-P. (2011). Berufliche Interessen und Lernerfolg in der beruflichen Erstausbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 264–277). 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lerners. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224 – 235.

Anhang

Danksagung

Prof. Dr. Rolf Werning danke ich für die Bereitstellung des Arbeitsplatzes und die Überlassung des Themas. Darüber hinaus einen großen Dank für die hervorragende Unterstützung im Rahmen der Durchführung des Projektes und der Anfertigung der Dissertation. Weiterhin möchte ich mich bei Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha für die ebenso wertvolle und engagierte Betreuung der Dissertation als Zweitgutachterin bedanken. Gleiches gilt für Prof. Dr. Michael Urban, dem ich darüber hinaus für die vielen wertvollen Ratschläge und Rückmeldungen auf meine Fragen bereits in der Entwicklung des Themas sehr dankbar bin. Danken möchte ich auch Fatma Usanmaz und Sören Thoms für die gemeinsame Arbeit im Interessenprojekt und ebenso den studentischen Hilfskräften. Ohne diese gelungene Teamarbeit hätte das umfangreiche Projekt nicht so erfolgreich durchgeführt und abgeschlossen werden können. Ebenso gilt mein Dank aber auch meinem erweiterten Kolleginnenkreis und speziell Anka, Antje, Natalie und Roswitha für die vielen wichtigen Diskussionen und Ratschläge in allen Phasen der Dissertation. In diesen Dank eingeschlossen, fühlen sich bitte all jene, die ich hier nicht speziell erwähne. In Bezug auf die Endphase der Dissertation möchte ich auch Frau Alina Lukas aus dem Promotionssekretariat für ihre Unterstützung und die hilfreichen Antworten auf meine vielen Fragen danken. An Jana wiederum ein großer Dank für die Unterstützung bei den Korrekturen, der sich natürlich auch an Mirja richtet, die darüber hinaus mir zu jeder Zeit den Rücken gestärkt hat. Modelka danke ich für die vielen tiefgreifenden und anregenden Diskussionen im Rahmen unserer regelmäßigen Spaziergänge. Abschließend mein besonderer Dank an alle Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte, die an dem Projekt teilgenommen haben und damit diese Dissertation überhaupt ermöglichten.

Wissenschaftlicher Werdegang

- 2002-2007
Studium der Psychologie an der Universität Bremen
Schwerpunkte: Pädagogische Psychologie, Klinische Psychologie, Rechtspsychologie.
Nebenfach: Arbeitswissenschaften.
- 11/2007
Diplomarbeit im Fachbereich pädagogische Psychologie zum Thema "Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur Erfassung der interkulturellen Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften (FIUG)".
Abschluss: Diplom-Psychologe
- seit 01/2008
Wissenschaftlicher Mitarbeiter in Forschung und Lehre am Institut für Sonderpädagogik in der Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen an der Leibniz Universität Hannover.
- seit 08/2009
Promotion zum Thema "Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule"
- 12.7.2013
Erfolgreich bestandene mündliche Prüfung im Rahmen der Promotion.