

Interessen als Ausgangspunkt für Sachunterricht im Anfangsunterricht

Corina Rohen

1. Einleitung

Die Notwendigkeit der Erforschung heterogener Lernvoraussetzungen im Anfangsunterricht ist unbestritten. Auch Baumgardt/ Kaiser sehen umfangreichen Forschungsbedarf: „Erst die Erhebung der konkreten Lernvoraussetzungen von Kindern ermöglicht die Entwicklung von Leitideen für den Sachunterricht und somit einen gelungenen Übergang in sachunterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse der Grundschule“ (2015, S. 80).

In diesem Artikel werden nach interessentheoretischen Überlegungen und Ausführungen zu Hochbegabung und Underachievement Ausschnitte einer Langzeituntersuchung mit Kindern zu heterogenen Lernvoraussetzungen im Kontext von Sachunterricht im Anfangsunterricht vorgestellt und diskutiert. Ein besonderer Fokus liegt hier auf Begabungsvielfalt als einer Dimension von Heterogenität und hier wiederum auf Hochbegabung als besonderer Ausprägung von intellektueller Begabung. Sogenannte Underachiever, d.h. Kinder, die trotz einer über einen Intelligenztest ermittelten Hochbegabung unter ihren erwarteten Schulleistungen bleiben, stellen eine besondere Gruppe der Untersuchung dar. Weiterhin untersucht die Studie die Einschätzung und Reaktion von Lehrkräften auf kindliche Interessen, so dass sich folgende Forschungsfragen ergeben:

- Welche sachunterrichtsrelevanten Interessen bringen hochbegabte Kinder in den Anfangsunterricht mit und wie verändern sich diese Interessen im Laufe der ersten Schuljahre?
- Wie gehen Lehrkräfte mit sachunterrichtsrelevanten Interessen um? Wie knüpfen sie an ihnen an und welche Fördermaßnahmen können besonders im Sachunterricht umgesetzt werden?

2. Interessentheoretische Überlegungen im Rahmen der Studie

Interessen spielen im Zusammenhang mit Lernmotivation eine zentrale Rolle. Schiefele (2000, S. 230) stellt fest: „Selbstverständlich bestehen und wirken neben den Interessen auch andere motivationale Lernbedingungen [...], aber vom

Lernen aus Interesse werden besonders nachhaltige Effekte erwartet.“ Prenzel spricht vom „Interesse als Bildungsmotivation“ (Prenzel 1994, S. 1322; zit. in Hartinger/ Fölling-Albers 2002, S. 92), da Interesse erst die motivationalen Voraussetzungen schafft, um Bildung überhaupt zu ermöglichen (a.a.O., S. 93).

Anhand der Rahmenkonzeption der pädagogischen Interessentheorie (vgl. Schiefele et al. 1983, z.B. Krapp 2010, S. 312) wird Interesse in der neueren Forschung als eine Personen-Gegenstands-Auseinandersetzung definiert, und es wird zwischen einer Personen-Gegenstands-Beziehung und einem Personen-Gegenstands-Bezug unterschieden. Eine Personen-Gegenstands-Beziehung wird auch als situational, d.h. als situatives Interesse z.B. im Rahmen von Unterricht und ein Personen-Gegenstands-Bezug auch als anhaltendes (individuelles) Interesse bezeichnet (vgl. Krapp 1992, S. 748f.). Zum Interesse gehören drei Merkmale: Der kognitive Aspekt, die emotionale Komponente und die hohe Wertschätzung des betreffenden Gegenstandsbereichs (vgl. Schiefele et al. 1983, z.B. Hartinger 1997, S. 20ff.).

Im Rahmen der Interessenkonzeption spielt die intrinsische Motivation eine tragende Rolle in zweierlei Hinsicht: Die emotionale und die wertbezogene Komponente, die wiederum in wechselseitiger Verbindung stehen, wobei die emotionale Komponente ausdrückt, dass „die auf einem Interesse beruhende Handlung mit positiven Erlebnisqualitäten bzw. Gefühlen verknüpft ist“ (Krapp 1999, S. 400). Bezogen auf die wertbezogene Komponente bedeutet intrinsisch, dass „der Gegenstand des Interesses vorübergehend oder dauerhaft in die zentralen Regionen des Selbstkonzepts einer Person integriert worden ist“ (a.a.O.). Insofern ist eine intrinsisch motivierte Lernhandlung nicht allein das Resultat eines Anreizes an dem Interessengegenstand, sondern es spielen auch entwicklungs- und persönlichkeits-theoretische Überlegungen eine große Rolle (a.a.O.). So existieren nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci/ Ryan (1985) drei grundlegende psychologische Bedürfnisse: Das Streben nach sozialer Zugehörigkeit, nach Kompetenz und nach Autonomie (vgl. z.B. Baumann 2009, S. 142). Das Streben nach Autonomie beispielsweise wird anhand des Selbstbestimmungskontinuums von Deci/ Ryan (2000, S. 237) erklärt, in dem die Form der Motivation von Amotivation (nicht reguliert wie z.B. dösen, herumlungern) über extrinsische Motivation (äußere Anregungsfaktoren – externale Regulation – wie Hausaufgaben machen, weil es die Eltern oder die Schule verlangen) bis zu autonomer Kontrolle (intrinsische Motivation), bei der sich eine Person frei von Zwängen für eine Tätigkeit begeistert, die Spaß macht (Interesse), wobei in Bezug auf

Schule Schüler/innen sowohl schulfachbezogene Interessen als auch außerschulische Interessen aufweisen und entwickeln können.

Bezogen auf den Anfangsunterricht konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden, dass Kinder nicht als Tabula rasa in die Schule kommen (vgl. z.B. Kasten/ Krapp 1986, Wieder 2009). Kasten/ Krapp (a.a.O.) untersuchten im Rahmen ihres Interessengenese-Projekts zwölf Kinder während der Kindergarten- und Grundschulzeit. Die Autoren kamen zu dem Schluss, dass „die im Vorschul- und Grundschulalter vorfindbaren Interessen [...] noch nicht den voll ausgeprägten Interessen von Jugendlichen und Erwachsenen [entsprechen]“ (S. 178), so dass nach dieser Interpretation von Vorläuferformen des Interesses gesprochen wird, die in der Vorschulzeit den Beginn einer Entwicklung manifester Interessen darstellen (a.a.O., S. 187).

3. Hochbegabung im Kindesalter

Ein besonderer Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt auf Begabungsvielfalt als einer Dimension von Heterogenität und hier wiederum auf Hochbegabung als besonderer Ausprägung von intellektueller Begabung (vgl. Wulfmeyer et al. 2011, S. 61ff.). Begabung und Begabungsentwicklung als Gesamtheit „personaler (kognitiver, motivationaler) Lern- und Leistungsvoraussetzungen“ (Heller 2001, S. 23) sind das Ergebnis zwischen der „Interaktion (person-) interner Anlagefaktoren und externer Sozialisationsfaktoren“ (a.a.O.) und somit das Resultat einer Wechselwirkung zwischen genetischer Disposition (Anlage) und Umwelt. Intelligenz wird meistens mit intellektueller Begabung gleichgesetzt und wird als „kognitive Leistungsfähigkeit und kognitive Ausdifferenzierung von Lebewesen“ (Rost 2009, S. 1) definiert. Eine besondere Ausprägung intellektueller Begabung ist die Hochbegabung, wobei es sich um eine Disposition für herausragende intellektuelle Leistungen in einem oder mehreren Bereichen handelt, ohne dass permanente Hochleistungen im intellektuellen Bereich garantiert sind (vgl. Trautmann 2005, S. 9). Insofern ist Hochbegabung nicht gleich Hochleistung, was die Diagnostik im Rahmen von Unterricht erschwert. Trautmann (2004, S. 181) unterstreicht die Komplexität von Hochbegabung und die individuelle Ausprägung und merkt an, dass sich für Lehrer/innen ein „eigentümliches“ (a.a.O.) Bild ergibt, d.h. Hochbegabte müssen keinesfalls durchgängig überdurchschnittliche Leistungen zeigen und es kann auch heißen, dass die hoch effektive Informationsverarbeitung „nicht eingeschaltet“ und Kinder

aussteigen könnten, wenn Erwartungen nicht bedient würden, d.h. dass hochbegabte Schüler/innen bei zu leichten und/oder nicht individualisierten Anforderungen möglicherweise durch Unaufmerksamkeit den Anschluss verlieren könnten (vgl. Trautmann 2004, S. 183).

In Bezug auf Interessen wird Hochbegabten vor allem in Elternratgebern und sogenannten Checklisten eine besondere Interessiertheit an Informationsaufnahme und -vertiefung nachgesagt. Allerdings existieren wenige Arbeiten zu den Interessen und Freizeitbeschäftigungen hochbegabter Kinder und die wenigen Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass kaum Unterschiede zwischen hochbegabten und nicht-hochbegabten Schüler/innen zu verzeichnen sind (Pruisken 2005, S. 213). Pruisken (a.a.O.) z.B. untersuchte spezifische Interessen hochbegabter Schüler/innen und ging der Frage nach, ob sich hochbegabte und durchschnittliche begabte Grundschul Kinder der vierten Klasse in ihren Interessen und Freizeitbeschäftigungen unterscheiden, kam jedoch zu dem Schluss, dass zwischen beiden Untersuchungsgruppen kaum Interessenunterschiede bestehen (vgl. a.a.O., S. 204).

Eigene persönliche Beobachtungen im Rahmen eines Hochbegabtenprojekts ergaben jedoch, dass einige Kinder im Übergang Kindergarten/ Schule über sehr vielfältige sachunterrichtsrelevante Interessen verfügten, die jedoch bei Lehrkräften kaum Beachtung fanden bzw. nicht als Anknüpfungspunkte im Unterricht dienten.

3.1 Underachievement

Underachiever, d.h. Kinder, die trotz einer über einen Intelligenztest ermittelten Hochbegabung unter ihren erwarteten Schulleistungen bleiben, stellen eine besondere Gruppe unter den Hochbegabten dar, wobei Underachievement bereits im Grundschulalter zu beobachten ist (vgl. Rost/ Hanses 1997). Im Rahmen der Marburger Hochbegabtenstudie, in der 7023 Grundschul Kinder aus 390 dritten Klassen mit Hilfe einer drei Verfahren umfassenden Intelligenztestbatterie getestet wurden (Rost 1993, S. 7-9), wurden 141 Kinder als hochbegabt identifiziert (vgl. Rost/ Hanses 1997, S. 169). 17 der 141 hochbegabten Kinder (etwa 12%) wurden als Underachiever identifiziert, „definiert als Schüler mit einem Prozentrang ≥ 96 und einem Leistungsprozentrang ≤ 50 “ (Sparfeldt et al. 2006, S. 214). Sie verweisen auf „die hohe Bedeutung der Grundschulleistungen als Determinanten weiteren Bildungserfolgs auf die Relevanz einer möglichst frü-

hen pädagogisch-psychologischen Intervention – nicht nur, aber besonders auch bei hochbegabten Underachievern“ (Sparfeldt et al. a.a.O., S. 223). Ein Problem stellt dabei die Identifizierung von Underachievern dar, da (Grundschul-)Lehrkräfte häufig hochleistende, nicht aber hochbegabte minderleistende Schüler/innen diagnostizieren und dementsprechend fördern (vgl. Heller et al. 2005, S. 15) oder wie Trautmann (2005, S. 10) überspitzt formuliert, „bedürfen solche Hochbegabten gar keiner Förderung, denn ihnen fällt über kurz oder lang alles zu“. In der Studie von Rost/ Hanses (1997, S. 174) konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte Underachiever weit weniger in die Gruppe der Intelligentesten einordnen als die sogenannten hochbegabten Achiever, d.h. diejenigen, die entsprechende Leistungen zeigten. In einer weiteren Untersuchung von Hanses/ Rost (1998) konnte festgestellt werden, dass die hochbegabten Grundschüler/innen, die eine Minderleistung aufwiesen, ein auffallend negatives Selbstkonzept zeigen, vor allem in den Selbstkonzeptvariablen hohe Emotionalität, soziale Unzufriedenheit und geringe seelische Stabilität (vgl. Hanses/ Rost 1998, S. 67). Neben diesen Persönlichkeitsfaktoren zur Ätiologie von Underachievement werden familiäre und schulische Faktoren diskutiert, die jedoch nicht trennscharf voneinander betrachtet werden können (Baker et al. 1998, S. 5). Insofern ist davon auszugehen, dass beim Underachievement multifaktorielle Entstehungsmechanismen eine Rolle spielen. Trotzdem spielt der Faktor Schule keine unerhebliche Rolle, wobei Langeweile als grundsätzliches Muster bei hochbegabten Underachievern und als Folge eines wenig differenzierenden, motivierenden und individualisierenden Unterrichts diskutiert wird (a.a.O., S. 7; z.B. Sparfeldt/ Buch 2010, S. 881).

Es stellt sich die Frage, ob ein an individuellen Interessen der Kinder orientierter Sachunterricht die intrinsische Motivation unterschiedlich begabter und unterschiedlich leistender Kinder fördern und halten kann, „denn er [der Sachunterricht] bietet sehr günstige Voraussetzungen für einen gelungenen Umgang mit Heterogenität, weil sich die Inhaltsauswahl wie in keinem anderen Fach an den Lebenswelten der [...] Kinder orientiert und die Lerngruppe an einem gemeinsamen Lerngegenstand arbeiten können [sic] und gleichzeitig alle Differenzierungsmöglichkeiten offen stehen“ (Miller 2007, S. 195).

4. Methodik der Untersuchung

Um die Frage nach den Interessen der hochbegabten Kinder beantworten zu können, wurden in der dargestellten Untersuchung sowohl Kinder als auch Lehrkräfte befragt. Die Befragung beider Gruppen erfolgte mit Hilfe qualitativer Verfahren mit halbstrukturierten, problemzentrierten Interviewleitfäden und der Methode der retrospektiven Konfrontation (vgl. Rohen-Bullerdiek et al. 2015, S. 243). Dieses Vorgehen versteht sich in der Tradition der kommunikativen Validierung, d.h. in den verschiedenen Erhebungsphasen werden die Proband/innen „mit ihren eigenen Aussagen aus vorherigen Befragungen konfrontiert und um Kommentierung und professionsorientierte Reflexion gebeten, die Aufschluss über die Entwicklung der eigenen Einstellung gibt“ (Rohen-Bullerdiek et al. 2015, S. 243).

Die Befragung der Kinder erfolgte nicht nur allein zum Interessengegenstand, sondern auch im Sinne der Rahmenkonzeption der pädagogischen Interessentheorie zur Wertbezogenheit, zur emotionalen und kognitiven Komponente des betreffenden Interessengegenstandes sowie des Weiteren zur Frage der Selbstbestimmtheit bei der Beschäftigung mit dem Interessengegenstand. Zusätzlich wurden in Elternfragebögen nach den Interessen der Kinder sowie der Häufigkeit der Beschäftigung mit den Interessengegenständen gefragt.

Die Befragung zu ihren Interessen erfolgte mit:

- 27 Kindern (mit 18 Elternfragebögen; nicht von allen Eltern wurden Fragebögen ausgefüllt) im letzten Kindergartenjahr (Mai/Juni 2013) sowie
- in der 1. Klasse mit neun der ehemals 27 Kinder (Oktober/ November 2013) und
- in der 3. Klasse mit acht der ehemals 27 Kinder (September 2015).

Bei der ersten Befragung besuchten 13 der 27 Kinder einen Kindergarten, der sich im Schwerpunkt seiner pädagogischen Arbeit mit der Förderung von begabten bzw. entwicklungsschnellen Kindern beschäftigt. Einige der in diesem Kindergarten mit einem standardisierten IQ-Test (K-ABC = Kaufmann Assessment Battery for Children) getesteten Kinder wiesen eine Hochbegabung oder besondere Stärken in einigen Skalen (insbesondere der Fertigkeitenskala des K-ABC) auf (persönliche Mitteilung der jeweiligen Erzieher/innen). Allerdings ist zu beachten, dass nach Aussage mehrerer Autor/innen der gemessene Intelligenzquotient im Vorschulalter noch instabil sein kann und erst im späteren Alter eine ausreichende Stabilität der Intelligenzhöhe erreicht wird (vgl. z.B. Holling et al.

2004). Insofern sind die Intelligenztestergebnisse im Vorschulalter möglicherweise eher als Momentaufnahme im Sinne einer frühen Entwicklungsbeschleunigung zu werten (vgl. Preckel/ Vock 2013, S. 144).

Die zweite (neun der ehemals 27 Kinder) und dritte Befragung (acht der ehemals 27 Kinder) fand in einer Kooperationsschule des oben genannten Kindergartens statt, die zum einen eine normale Stadtteilschule ist und zum anderen aber einen besonderen Blick auf Kinder mit besonderen Begabungen aufweist.

Leider konnten wegen personeller Umstrukturierungen in einer weiteren Kindertageseinrichtung mit 14 der 27 Kinder keine Folgebefragungen in der Schule stattfinden, so dass die Fortführung der Untersuchung nur mit neun bzw. acht Kindern stattfand.

Innerhalb der Untersuchung wurden sechs Sachunterrichtslehrkräfte u.a. dahingehend befragt, wie sie im Sachunterricht mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen umgehen, wobei bei drei Lehrerinnen in der Fragestellung ein besonderer Fokus auf den Umgang mit Interessen von Kindern im Anfangsunterricht gelegt wurde. Dabei handelte es sich um die drei Sachunterrichtslehrkräfte der oben genannten Kooperationsschule. Die Antworten dieser Lehrkräfte wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und deduktive Kategorien gebildet (Mayring 2008):

Den im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ermittelten deduktiven Kategorien Kindorientierung, Fachorientierung (in Bezug auf Rahmen-/ Lehrplan) sowie Balance zwischen Kindorientierung/ Fachorientierung wurden Aussagen der Lehrkräfte zugeordnet. In der Gesamtbetrachtung der Interviews zeigt sich, dass in der Wahrnehmung der Lehrkräfte insgesamt eine Balance zwischen Kind- und Fachorientierung stattfindet.

5. Ergebnisse

5.1 Ergebnisse zu sachunterrichtsrelevanten Interessen der Kinder

Die in Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse zu den Interessen zeigen eine große Bandbreite zu verschiedenen Inhalten und Themen. Neben dem besonders häufig genannten Inhalt Tiere werden auch sportliche Aktivitäten wie Fußball oder allgemein Sport benannt, aber auch vereinzelte Themen wie Burgen, Weltall und besonders häufig Dinosaurier als beliebtes erdgeschichtliches Thema.

Tabelle 1: Interessen (hochbegabter) Kinder im Verlauf mehrerer Befragungen. Die Befragung erfolgte mit 27 Kindern (mit 18 Elternfragebögen, da nicht von allen Eltern die Fragebögen ausgefüllt wurden) im letzten Kindergartenjahr sowie in der 1. Klasse mit neun der ehemals 27 Kinder und in der 3. Klasse mit acht der ehemals 27 Kinder

Kind	Elternfragebogen (2013)	1. Befragung (Kita, 2013)	2. Befragung (1. Klasse, 2013)	3. Befragung (3. Klasse, 2015)
1	Dinosaurier, Technik ...	Forschen (Tiere)	-	-
2	-	Piraten	-	-
3	-	Weltall	-	-
4	-	Keine Antwort	-	-
5	-	Sport, klettern	-	-
6	-	Weltraum	-	-
7	-	Sport	-	-
8	-	Star Wars, Autos, Burgen	-	-
9	-	Malen	-	-
10	-	Dinosaurier	-	-
11	-	Puppen	-	-
12	Tiere	Tiere (Pferde)	Tiere	Tiere
13	Tiere	Keine Antwort	Tiere	Tiere
14	-	Motoren	-	-
15	Tiere (Pferde)	Bücher	Natur, Tiere (Pferde)	Tiere (Pferde)
16	Dinosaurier, Tiere ...	Dinosaurier	Dinosaurier	Fantasy, Tiere
17	Dinosaurier, Weltall, Tiere	Dinosaurier	-	-
18	Pferde	Keine Antwort	-	-
19	Autos	Playmobil, Lego	Star Wars (Lego)	Tiere, Pflanzen
20	Mensch, Tier, Natur	Bücher	Erde, Tiere	-
21	Tiere ...	Fußball	-	-
22	Pferde	Pferde	-	-
23	Dinosaurier	Dinosaurier	Tiere	Astronomie
24	Sachbücher ...	Dinosaurier, Ordnung	Drachen, Ordnung	Drei ???, Ordnung
25	Religionen, Weltall	Tiere (Pferde, Katzen)	-	-
26	Pferde, Pflanzen...	Pferde	-	-
27	Geografie	Zaubern, Fahrpläne	Fahrpläne, Zaubern	Schauspiel, Zaubern

Es zeigt sich insgesamt, dass sich die meisten Inhalte und Themen dem Sachunterricht zuordnen lassen und dass es sich bei den Interessen häufig um Personen-Gegenstands-Bezüge handelt, d.h. dass der Werteaspekt, die emotionale und die kognitive Komponente im Sinne der Rahmenkonzeption der pädagogischen Interessentheorie vorhanden waren. Interessant war, dass bei einzelnen Kindern der Interessengegenstand über zwei Jahre stabil blieb. Die Befragung der Eltern mit Hilfe eines Fragebogens zeigte z.T. eine Übereinstimmung der Aussagen zwischen Eltern und Kindern bzgl. des Interessengegenstandes, einige Aussagen differierten jedoch.

Bei einigen Kindern bleibt der Interessengegenstand über die drei Befragungen stabil, z.B. bei den Kindern 12 und 13 der Inhalt Tiere oder bei Kind 16 Dinosaurier in den ersten beiden Befragungen, in der dritten Befragung allgemein Tiere und Fantasy-Geschichten (s. Ankerbeispiele Kind 16), wobei die Interessen des zuletzt genannten Kindes im Sinne der Rahmenkonzeption der pädagogischen Interessentheorie nicht nur selbstintentional und positiv emotional getönt waren, sondern auch durch differenziertes Wissen (kognitiver Aspekt) auffielen. Insofern ist davon auszugehen, dass es sich hierbei um ein echtes, dynamisches (individuelles) Interesse handelt.

Ankerbeispiele Kind 16:

1. Befragung, letztes Kindergartenjahr:

„Davon gibt es Skelette, die lebten früher. Ja und das waren gefährliche Wesen. Es gab aber auch Pflanzenfresser, so auch auch Fleischfresser. ... Und ich interessiere mich für Tiere auch ganz doll. Für Tiere, die verschiedenen Arten.“

2. Befragung, 1. Schuljahr:

„Aber weißt du, also so ein Mini-Fleischfresser, die können sogar richtig gefährlich sein. Die können nämlich AUCH Gift aus den (Zähnen machen, Mini-kleine?). Aber kommt da jetzt so ein riesen T-Rex (unv.). Und der größte, lebende Fleischfresser war Spinosaurus. ... Aber der Spinosaurus war größer. Nicht wegen seinem Segel. Auch so war er größer. (Pause) Er hatte einfach längere Beine und einen längeren Schwanz, einen längeren Hals und der Kopf war halt größer. (Pause) Und die Zähne waren schärfer. Waren sogar noch schärfer. ...“

Ich bin ganz allein darauf gekommen und ich finde es eigentlich spannend, wie diese Tiere leben, wie sie ÄLTER als WIR werden können. Und wie sich die Pflanzen entwickeln, interessiert mich so. Das ist alles. Das interessiert mich. Das finde ich so ganz spannend.“

3. Befragung, 3. Klasse:

„Also, mich interessieren jetzt so Fantasiegeschichten, aber auch was mit Tieren. Fantasiewesen und so was. Und dann lese ich auch schon Harry Potter-Teile und so, abends. Habe ich einmal in zwei Wochen, das war der Teil drei, jetzt bin ich am fünften. (Pause) (unv.) Also, so was, wo Tiere auch sprechen können, so was. Also, Dinosaurier ist jetzt weggegangen. Also, das interessiert mich nicht mehr. Aber allgemein Tiere ist immer noch so. Tiere. Ich und J. bauen auch noch viele Male Häuser für die Tiere. Für Ameisen haben wir mal aus... haben wir die Eiche da rausgemacht und haben das, was wie ein Hut aussieht, ich weiß nicht, wie man das nennt, diese Schicht haben wir (da gemacht?), und dann haben wir da mit dem Stein ein Loch reingeritzt als Ziel, und dann sind die Ameisen (schmunzelnd) da immer reingerannt, und dann haben wir immer ein ganz kleines Stück von einer Birne oder so hingetan, damit die da auch reingehen. Haben wir die gefüttert. Und im Kindergarten, da hatten wir einen Marien..., der hatte richtig viel Vertrauen. Aber das war nicht mit J., das war mit meinem alten Freund. Da hatte er richtig viel Vertrauen, ist immer wieder zurückgekommen. Und irgendwann lag er da tot (halt?) da. Na ja.“

5.2 Umgang der Lehrkräfte mit sachunterrichtsrelevanten Interessen

Die im Rahmen der Untersuchung befragten Lehrerinnen geben an, dass sie ihren Sachunterricht auch unabhängig von curricularen Vorgaben durchführen. So halten sie sich zwar an die Rahmenvorgaben (Kerncurricula), sie nutzen aber auch den Spielraum für andere Inhalte/ Interessen, die sich z.B. auch situationsbedingt ergeben. So berichtet eine Lehrerin, dass sie Tieraufkleber, die in einer Supermarktkette erhältlich waren und die die Kinder sammelten, zum Anlass nahm, Fragen zu Tieren zu thematisieren. Eine weitere Lehrerin berichtet, dass der Fund spezieller Insekten ein Thema für alle sein kann, sie argumentiert stark inhaltsbezogen und kindorientiert:

„Wenn ich merke, dass die Kinder sich gerade über ein Thema unterhalten und das gerade [...] das Wichtige ist, dann greife ich das mit auf. Oder dann,

wenn es jetzt so ein ganz... also ein Spezialthema ist, dann ist das vielleicht auch mal Thema für zwei, drei Kinder, die sich mit dem Thema befassen und dann eben darüber auch was den anderen Kindern erzählen können. Wie jetzt bei diesen Feuerkäfern, Feuerwanzen, die dann draußen gefunden worden sind, dass ich dann gucke: Kriege ich irgendwo Informationen her? Und dann dürfen die sich damit befassen und das den anderen wieder erzählen und die dann an dem Tier an sich noch mal so rumzeigen. Und dann ist es ja für alle auch ein Thema. (Pause) Das schon. Also dass ich dann gucke, oder Dinosaurier. Wenn ich merke, die Jungen unterhalten sich gerade alle über Dinosaurier, dass wir gucken: Kann man das vielleicht als Thema für die ganze Klasse noch mal machen.“

Eine Lehrerin bedauert, dass der Rahmenplan manchmal an den Interessen der Kinder vorbei gehe, findet aber auch für sich eine Möglichkeit, andere Inhalte zuzulassen und argumentiert:

„Aber es [der Rahmenplan] geht manchmal ein bisschen vielleicht an den momentanen Interessen vorbei und das finde ich eben so schade. [...] Aber wenn gerade ein anderes Problem aufkommt, muss man auch mal alles umwerfen können und muss man sagen können: [...] Schwimmt das oder schwimmt das nicht? Ja, dann müssen wir das morgen mal ausprobieren und nicht erst in einem Vierteljahr.“

Die zu erzielenden Kompetenzen der Kinder werden ebenfalls in den Vordergrund gerückt, auch unabhängig von einem konkreten Inhalt:

„Die Kompetenzen werden ja vermittelt, aber bei dem Inhalt so ein bisschen gucken. [...] Ich lasse jetzt nicht das Thema Feuer oder Feuerwehr oder so was...“

„Also, wir sind ja doch relativ flexibel, weil es ja mehr so um Kompetenzen geht...“

Es stellt sich heraus, dass letztendlich alle drei Lehrerinnen ihren Unterricht sowohl kindorientiert als auch fachorientiert (Rahmen-/Lehrplan) ausrichten. So werden die curricularen Vorgaben zwar berücksichtigt, aber abhängig von aktuellen Interessen der Kinder oder Situationen sind auch Inhalte außerhalb der Lehrpläne zugelassen. Eine Lehrerin resümiert, man müsse als Lehrkraft eine Balance herstellen:

„Also was sagt das Kerncurriculum? Was sagt der Rahmenplan? Und was sind die Interessen der Kinder? Und das bringt man dann zusammen.“

Die Befragungen zeigen, dass die befragten Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht auch ausgehend von deren Interessen fördern wollen. Und dies nicht nur, aber explizit auch, im Anfangsunterricht. Die curricularen Vorgaben können zeitweise zu Gunsten anderer Inhalte verlassen werden, so dass sich der Unterricht kindorientiert ausrichtet und die Vorgaben nicht völlig verlassen werden.

6. Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind vor dem Hintergrund der Rahmenkonzeption einer pädagogischen Interessentheorie um Personen-Gegenstands-Bezüge zu sehen und regen Überlegungen zu didaktisch-methodischen Vorgehensweisen im Rahmen eines interessenorientierten Sachunterrichts an, der auf die Förderung von Kompetenzen im Sinne einer forschenden Haltung bzw. eines forschenden Blicks und damit auf die Förderung systemischen Denkens zielt. Wenn Kindern eine Lernumgebung bereit gestellt wird, in der sie inspiriert und angeregt eigene Fragestellungen entwickeln und verfolgen können – so die aus der Studie naheliegende Vermutung – können sie bei der Entwicklung einer forschenden Haltung unterstützt werden und ihre Interessen weiter ausbauen.

Die befragten Lehrkräfte zeigen eine Offenheit gegenüber den Interessen der Kinder und ermöglichen deren Einbeziehung in den Sachunterricht. Hartinger/Fölling-Albers (2002) stellen auf Basis der theoretischen Fundierung von Motivations- und Interessentheorien konkrete Unterrichtsbeispiele vor, die die intrinsische Motivation und das Interesse fördern können. In Kapitel 5.1 Kinder als Experten wird beispielsweise aufgezeigt, wie die schulische und außerschulische Lebenswelt miteinander verknüpft werden können, indem z.B. Vorträge zu selbst gewählten Themen gehalten werden und somit ein Eingehen auf die Interessen der Kinder gewährleistet werden kann (vgl. a.a.O., S. 147ff.). Im Rahmen der in diesem Artikel beschriebenen Studie zeigten einzelne Kinder ebenfalls ein ausgeprägtes Expertenwissen z.B. über Dinosaurier oder Fahrpläne, die auf diese Weise im Unterricht Beachtung erhalten und deren Entwicklungen, Vertiefungen und Erweiterungen hier weiter gefördert werden könnten.

Weiterhin ist ein Fazit dieser Untersuchung, dass der Umgang mit Heterogenität im Unterricht und das Erkennen individueller kognitiver und motivationaler Lernvoraussetzungen von den Lehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz erfordert. Eine Kompetenz der pädagogischen Diagnostik scheint daher Voraus-

setzung, um individuelle Lernprozesse zunächst überhaupt wahrzunehmen und anschließend deuten und begleiten zu können.

Literatur

- Baker, J.A.; Bridger, R.; Evans, K. (1998): Models of Underachievement among Gifted Pre-adolescents: The Role of Personal, Family and School Factors. *Gifted Child Quarterly*, 42, 1, pp. 5-15.
- Baumgardt, I.; Kaiser, A. (2015): Lehrer- und Lehrerinnenbildung. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S.; Wittkowske, S. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 73-82.
- Baumann, N. (2009): Selbstbestimmungstheorie und kognitive Bewertungstheorie. In: *Handbuch der allgemeinen Psychologie. Motivation und Emotion*. Göttingen, S. 142-149.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (2000): The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.
- Hanses, P.; Rost, D.H. (1998): Das Drama der hochbegabten Underachiever – Gewöhnliche oder außergewöhnliche Underachiever? *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 1, S. 53-71.
- Hartinger, A. (1997): *Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn.
- Hartinger, A.; Fölling-Albers, M. (2002): *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn.
- Heller, K.A. (2001): Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen. In: Heller, K.A. (Hrsg.): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. 2. Aufl. Göttingen, S. 23.
- Heller, K.A.; Reimann, R.; Senfter, A. (2005): *Hochbegabung im Grundschulalter. Erkennen und fördern*. Münster.
- Holling, H.; Preckel, F.; Vock, M. (2004): *Intelligenzdiagnostik*. Göttingen.
- Kasten, H.; Krapp, A. (1986): Das Interessen-Genese-Projekt – Eine Pilotstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 2, S. 175-188.
- Krapp, A. (1992): Interesse, Lernen und Leistung. *Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 5, S. 747-770.
- Krapp, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. *Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 3, S. 387-406.
- Krapp, A. (2010): Interesse. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, S. 311-323.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- Miller, S. (2007): Unterrichtskonzeptionen zwischen Offenheit und Strukturiertheit: Orientierungen für den Sachunterricht im Anfangsunterricht. In: Gläser, E. (Hrsg.): *Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten*. Baltmannsweiler.

- Preckel, F.; Vock, M. (2013): Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten. Göttingen.
- Prenzel, M. (1994): Mit Interesse in das dritte Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In: Seibert, N.; Serve, H.J. (Hrsg.): Erziehung und Bildung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München, S. 1314-1339.
- Pruisken, C. (2005): Interesse und Hobbys hochbegabter Grundschul Kinder. Münster.
- Rohen-Bullerdiek, C.; Dietrich, S.; Wulfmeyer, M. (2015): Interdisziplinarität und Umgang mit Heterogenität als zentrale Komponenten der Lehrer/innenausbildung im Sachunterricht. In: Fischer, H.-J.; Giest, H.; Michalik, K. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 239-245.
- Rost, D.H. (1993): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen.
- Rost, D.H.; Hanses, P. (1997): Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 29, S. 167-177.
- Rost, D.H. (2009): Intelligenz. Fakten und Mythen. Weinheim.
- Schiefele, H. (2000): Befunde – Fortschritte – neue Fragen. In: Schiefele, U.; Wild, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster, S. 227-241.
- Schiefele, H.; Prenzel, M.; Krapp, A.; Heiland, A.; Kasten, H. (1983): Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. München.
- Sparfeldt, J.R.; Schilling, S.R.; Rost, D.H. (2006): Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und junge Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, 3, S. 213-224.
- Sparfeldt, J.R.; Buch, S.R. (2010): Underachievement. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 877-886.
- Trautmann, T. (2004): Sachunterricht mit hochbegabten Kindern. In: Kaiser, A.; Pech, D. (2004): Basiswissen Sachunterricht. Band 4: Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Trautmann, T. (2005): Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. Baltmannsweiler.
- Wieder, B. (2009): Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen bei Kindern im Kindergarten, in der Grundschule und in der Sekundarstufe I. Inauguraldissertation. Kassel.
- Wulfmeyer, M.; Rohen-Bullerdiek, C.; Mahnken, T. (2011): Heterogenität im Kontext des Sachunterrichts. In: Giest, H.; Kaiser, A.; Schomaker, C. (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn, S. 57-65.