

**Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen bei Kindern im
Kindergarten, in der Grundschule und in der Sekundarstufe I**

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich der Erziehungswissenschaften
der Universität Kassel

vorgelegt von

Barbara Wieder, geb. Dange

Tag der mündlichen Prüfung: 9. Juli 2009

Universität Kassel

Fachbereich 01 –

Institut für Erziehungswissenschaften

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Friederike Heinzl
(Erziehungswissenschaften, Kassel)

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Annette Upmeier zu Belzen
(Didaktik der Biologie, Berlin)



gewidmet - Prof. Dr. Helmut Vogt

Dem Gründer der Arbeitsgruppe PEIG, der damit das erste eigene DFG-Projekt eingeworben hat. Dem Biologen, der seine wichtigste Aufgabe darin sah den Nachwuchs zu fördern. Dem Didaktiker, der mit unendlicher Geduld und Freude seinen „Zöglingen“ zu jeder Zeit etwas beibringen wollte. Dem „Computerfreak“, der keine Frage zu Mac`s und anderen technischen Geräten unbeantwortet ließ. Dem Menschen, der lange Zeit darauf gewartet hat, dass diese Arbeit abgeschlossen wird und es nun leider nicht mehr persönlich erleben kann.

*Danke Helmut für alles was du mir als
Mensch und Biologiedidaktiker beigebracht hast!*

Danke

der Arbeitsgruppe PEIG

Prof. Dr. Helmut Vogt und *Prof. Dr. Annette Upmeyer zu Belzen* für die sehr intensive persönliche und fachliche, biologiedidaktische Betreuung über viele Jahre.

Prof. Dr. Friederike Heinzl für die sehr gute Kooperationsbetreuung aus der Sicht der Erziehungswissenschaften und die Unterstützung das Promotionsverfahren in Kassel nach dem Tod von Prof. Dr. Helmut Vogt abzuschließen.

Prof. Dr. Birgit Neuhaus für die fachliche und mentale Beratung, die immer eine sehr gute Ergänzung zu den Tipps der Betreuer war.

Dr. Franka Christen für die Hilfestellung bei dem Einsatz ihres Instrumentes zur Erhebung der Schülereinstellungen.

Den Studenten und Examenskandidaten der Biologiedidaktik der Universitäten Münster und Kassel, die mir bei der Erhebung der Daten behilflich waren:

Sabine Mogge, Natascha Lindner, Sandra Schwaab, Friederike Lohmeier, Birgit Kleinsorge, Carolin Pallinger, Simone Görtz, Meike Baehr, Melanie Berlage, Christine Peick, Anne Neudenberger, Nicole Taebi, Lena Börner, Jörn Breitreutz

Heike Klippert der Biologiedidaktik der Universität Kassel, die mir immer wieder bei organisatorischen Dingen behilflich war.

Ganz Herzlichen Dank an alle Kinder, Eltern und Lehrkräfte, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben. Bei jedem Untersuchungszeitpunkt habe ich mich darüber gefreut, wie alle Beteiligten gespannt waren zu sehen, wie sich die Interessen und Nicht-Interessen der Kinder entwickelt haben.

meiner Familie

Meinen Söhnen *Joshua* und *Noah*, die oft zugunsten dieses Projektes auf ihre Mutter verzichten mussten. Meinem Mann *Leonard*, der mich all die Jahre motiviert hat durchzuhalten trotz Vollzeittätigkeit als Lehrerin oder Mutter.

Meiner Mutter *Veronika Wetterau*, die mit unendlicher Geduld, Kraft und Freude ihre Enkelkinder betreut hat, damit ich an meiner Dissertation arbeiten konnte. Ohne ihren Einsatz wäre diese Arbeit wohl nicht fertig geworden. Meinem Vater *Rainer Wetterau*, der dieses „Projekt“ mit getragen und die Endkorrektur übernommen hat. Meiner Schwiegermutter *Magdalena Wieder*, die auch in Extremsituationen immer zur Stelle war.

Monika Schmidt, die während der Schreibphase oft als Tagesmutter eingesprungen ist.

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Abkürzungen, Akronyme und Zeichen	VII
Verzeichnis der Abbildungen	IX
Verzeichnis der Tabellen	X
Zusammenfassung	XIII
1 EINLEITUNG	1
2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN	3
2.1 INTERESSE	4
2.1.1 <i>Rahmenkonzeption einer pädagogischen Interessentheorie</i>	5
2.1.1.1 Person-Gegenstands-Beziehung	6
2.1.1.2 Person-Gegenstands-Bezug	7
2.1.1.3 Interesse als PG-Beziehung und PG-Bezug	9
2.1.2 <i>Ausprägungsformen von Interesse</i>	9
2.2 NICHT-INTERESSE	14
2.2.1 <i>Charakteristische Merkmale von Nicht-Interesse</i>	14
2.2.1.1 Desinteresse	15
2.2.1.2 Abneigung	15
2.2.2 <i>Ausprägungsformen von Nicht-Interesse</i>	16
2.3 INDIFFERENZ	19
2.4 ANGST UND EKEL	20
2.5 ENTSTEHUNG VON INTERESSE UND NICHT-INTERESSE	22
2.5.1 <i>Duale Handlungssteuerung der Interessen und Nicht-Interessenentwicklung</i>	23
2.5.2 <i>Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung als Kognitives Steuerungssystem</i>	24
2.5.3 <i>Selbstbestimmungstheorie als Emotionales Steuerungssystem</i>	26
2.5.4 <i>Emotionales Erleben der interessenorientierten Handlungen</i>	28
2.6 ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE EINFLUSSFAKTOREN FÜR DIE ENTWICKLUNG VON INTERESSEN	30
2.6.1 <i>Vorschulalter</i>	30
2.6.2 <i>Grundschulalter</i>	32
2.6.3 <i>Jugendalter</i>	35
2.7 PSYCHOLOGISCHE UND PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGEN DER EINSTELLUNG	37
2.7.1 <i>Einstellung als sozialpsychologisches Konstrukt</i>	37
2.7.2 <i>Einstellung als schulbezogenes Konstrukt</i>	38
2.7.3 <i>Einstellungsausprägungen in der Grundschule zu Schule und Sachunterricht</i>	39
2.7.4 <i>Einstellungsausprägungen in der Sekundarstufe I zu Schule und Biologieunterricht</i>	40
2.8 RAHMENKONZEPTION ZUR GENESE VON INTERESSEN UND EINSTELLUNGS AUSPRÄGUNGEN	42
2.9 HYPOTHESEN UND FRAGESTELLUNGEN	46
3 METHODE UND DURCHFÜHRUNG	49
3.1 UNTERSUCHUNGSDESIGN	49
3.2 AUSWAHL DER PROBANDEN	52
3.3 DATENERHEBUNGSMETHODEN	54
3.3.1 <i>Methodische Vorüberlegungen zu den Interviewleitfäden</i>	54
3.3.1.1 Entwicklung der Interviewleitfäden	56
3.3.1.2 Struktur der Interviewleitfäden	59
3.3.2 <i>Einsatz der Fragebögen zur Erhebung der Einstellung zu Schule und Unterricht</i>	61
3.4 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	63
3.4.1 <i>Interviews</i>	63
3.4.2 <i>Schriftliche Befragung</i>	64
3.5 AUSWERTUNGSVERFAHREN	65
3.5.1 <i>Qualitative Auswertung der Interviewleitfäden</i>	65
3.5.1.1 Zusammenfassung der Interviewdaten	65
3.5.1.2 Explikation der Interviewdaten	69
3.5.1.3 Strukturierung der Interviewdaten	69
3.5.1.4 Gütekriterien der Interviewleitfäden	81
3.5.2 <i>Statistische Auswertung der Fragebögen</i>	83
4 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	84
4.1 ZUSAMMENSETZUNG DER PROBANDENGRUPPEN	84
4.2 ERGEBNISDARSTELLUNG DER POSITIVEN PG-BEZÜGE	85
4.2.1 <i>Einteilung der Ausprägungsformen der positiven PG-Bezüge in Degreestufen</i>	85

4.2.2	<i>Degreestufen der Interessen in den verschiedenen Altersstufen</i>	90
4.2.3	<i>Qualitative Unterscheidung der Struktur der Interessen</i>	91
4.2.3.1	Art und Anzahl der PG-Bezüge	92
4.2.3.2	Dauer, Vorkommen, Häufigkeit und Entwicklung der PGA	100
4.2.3.3	Disziplin und Durchsetzungsvermögen	103
4.2.4	<i>Gegenstandsbereiche der positiven PG-Bezüge</i>	104
4.2.5	<i>Einflussfaktoren der positiven PG-Bezüge</i>	107
4.2.5.1	Auslöser	107
4.2.5.2	Personaler Einfluss auf die positiven PG-Bezüge	109
4.2.5.3	<i>Basic needs</i> und flow-Erleben als Einflussfaktoren auf die positiven PG-Bezüge	111
4.3	ERGEBNISDARSTELLUNG DER NEGATIVEN PG-BEZÜGE	112
4.3.1	<i>Einteilung der Ausprägungsformen der negativen PG-Bezüge in Degreestufen</i>	113
4.3.2	<i>Degreestufen der Nicht-Interessen in den verschiedenen Altersstufen</i>	116
4.3.3	<i>Qualitative Unterscheidung der Struktur der Nicht-Interessen</i>	117
4.3.3.1	Art der Vermeidung der negativen PG-Bezüge	117
4.3.3.2	Art der negativen Wertschätzung und emotionaler Aspekte der negativen PG-Bezüge	119
4.3.3.3	Kognitiver Aspekt der negativen PG-Bezüge	121
4.3.3.4	Art des spezifischen negativen PG-Bezuges	121
4.3.4	<i>Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen</i>	124
4.3.5	<i>Einflussfaktoren der negativen PG-Bezüge</i>	126
4.3.5.1	Auslöser	126
4.3.5.2	Personaler Einfluss auf die Entwicklung von Nicht-Interessen	129
4.3.5.3	<i>Basic needs</i> als Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Nicht-Interessen	131
4.4	NICHT-INTERESSE UND ANGST UND / ODER EKEL	134
4.4.1	<i>Qualitative Unterscheidung der Struktur der Angst- und / oder Ekelgefühle</i>	134
4.4.2	<i>Gegenstandsbereiche der Angst- und / oder Ekelgefühle</i>	138
4.5	VORKOMMEN UND ENTWICKLUNG DER INTERESSEN UND NICHT-INTERESSEN	139
4.6	INTERESSE/NICHT-INTERESSE UND EINSTELLUNGS AUSPRÄGUNGEN	140
4.6.1	<i>Einstellungen und Gegenstandsbereiche der Interessen / Nicht-Interessen</i>	140
4.6.2	<i>Einstellungsausprägungen und Ausprägungen der Interessen und Nicht-Interessen</i>	143
4.6.3	<i>Einstellungsausprägungen und basic needs</i>	145
5	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	154
5.1	METHODENKRITIK	154
5.1.1	<i>Qualität der Längsschnittstudie</i>	154
5.1.2	<i>Interviewleitfäden</i>	154
5.2	GEGENSTANDSBEREICHE DER POSITIVEN UND NEGATIVEN PG-BEZÜGE	156
5.2.1	<i>Gegenstandsbereiche der Vorläufer-Interessen und Individuellen Interessen</i>	156
5.2.2	<i>Gegenstandsbereiche der Desinteressen und Abneigungen</i>	161
5.2.3	<i>Gegenstandsbereiche der Angst- und / oder Ekelgefühle</i>	164
5.3	STRUKTUR DER POSITIVEN UND NEGATIVEN PG-BEZÜGE	165
5.3.1	<i>Struktur der Vorläufer-Interessen und Individuellen Interessen</i>	165
5.3.2	<i>Struktur der Desinteressen und Abneigungen</i>	167
5.4	ENTWICKLUNG DER INTERESSEN UND NICHT-INTERESSEN	169
5.4.1	<i>Entwicklung der Interessen</i>	169
5.4.2	<i>Entwicklung der Nicht-Interessen</i>	170
5.4.3	<i>Entwicklungsverläufe und Zusammenhänge der Interessen und Nicht-Interessen</i>	172
5.5	EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE ENTWICKLUNG VON INTERESSEN UND NICHT-INTERESSEN	173
5.5.1	<i>Auslöser der Interessen und Nicht-Interessen</i>	173
5.5.2	<i>Personale Einflüsse auf die Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen</i>	174
5.5.3	<i>Einfluss der basic needs auf die Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen</i>	176
5.6	INTERESSE/NICHT-INTERESSE UND EINSTELLUNGEN ZU SCHULISCHEM LERNEN	179
5.7	DIDAKTISCH-METHODISCHE HINWEISE FÜR DEN UNTERRICHT	182
5.8	FAZIT	185
6	AUSBLICK	189
7	LITERATURVERZEICHNIS	190

Verzeichnis der Abkürzungen, Akronyme und Zeichen

&	= und
+	= Merkmal erfüllt
(+)	= fakultatives Merkmal
A	= Anhang
Abb.	= Abbildung
bzgl.	= bezüglich
bzw.	= beziehungsweise
ca.	= circa
D	= Degree
d.h.	= das heißt
Eingeb.	= Eingebundenheit
et al.	= et alii (und andere)
etc.	= et cetera (und das übrige)
f.	= und folgende Seite
F	= Familie
fav.	= favorisiert
ff.	= und folgende Seiten
FT	= Frustrierter Typ
GS	= Grundschule
GFT	= Gelangweilt-Frustrierter Typ
GT	= Gelangweilter Typ
IGP	= Interessen-Genese-Projekt
Jahrg.	= Jahrgangstufe
K	= Kind
Kap.	= Kapitel
Kdg.	= Kindergarten
L	= Lehrer
LFT	= Lernfreude-Typ
m	= männlich
M	= Mitschüler
mind.	= mindestens
n	= Anzahl der Nennungen
N	= Anzahl der Probanden
neg.	= negativ
o.ä.	= oder ähnliches
P	= Peers

PEIG	= Schulische und außerschulische <u>p</u> ersonale <u>E</u> inflüsse bei <u>I</u> nteressenentwicklungen von <u>G</u> rundschulkindern unterbesonderer Berücksichtigung sachunterrichtlicher Gegenstandsbereiche
PGA	= Person-Gegenstands-Auseinandersetzung
PG-Auseinandersetzung	= Person-Gegenstands-Auseinandersetzung
PGB	= Person-Gegenstands-Bezug
PG-Bezug	= Person-Gegenstands-Bezug
PG-Beziehung	= Person-Gegenstands-Beziehung
PG-Relation	= Person-Gegenstands-Relation
pos.	= positiv
RPI	= Rahmenkonzeption einer pädagogischen Interessentheorie
S	= Schüler
S.	= Seite
s.	= siehe
Sek.	= Sekundarstufe
s.o.	= siehe oben
soz.	= sozial(e)
s.u.	= siehe unten
SuS	= Schülerinnen und Schüler
Tab.	= Tabelle
u.a.	= und andere
usw.	= und so weiter
versch.	= verschieden(e)
vgl.	= vergleiche
w	= weiblich
z.B.	= zum Beispiel
ZLT	= Zielorientierter Leistungs-Typ

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Theoretische Grundlagen wesentlicher Konstrukte der Längsschnittstudie im Überblick.	4
Abbildung 2: Rahmenkonzeption (RPI) einer pädagogischen Interessentheorie	6
Abbildung 3: Differenzierung des Interesses als Person-Gegenstands-Relation in die Person-Gegenstands-Beziehung und den Person-Gegenstands-Bezug	9
Abbildung 4: Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung als kognitives Steuerungssystem von PG-Auseinandersetzungen	25
Abbildung 5: Rahmenkonzeption zur Entstehung und Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen.	42
Abbildung 6: Verteilung der Degreestufen (D 1 – D 4) der positiven PG-Bezüge in den unterschiedlichen Altersstufen.	91
Abbildung 7: Durchschnittliche Anzahl der Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen pro Interesse der Kinder.	93
Abbildung 8: Durchschnittliche Anzahl der Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen pro Vorläufer-Interesse.	94
Abbildung 9: Durchschnittliche Anzahl der Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen pro Individuellem Interesse D 3.	95
Abbildung 10: Durchschnittliche Anzahl der Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen pro Individuellem Interesse D 4.	96
Abbildung 11: Verteilung der einfachen, komplexen und tätigkeits- bzw. themenzentrierten PGB in den Altersstufen.	98
Abbildung 12: Prozentuale Verteilung der Gegenstandsbereiche der Interessen der <i>Mädchen</i> in den verschiedenen Altersstufen.	105
Abbildung 13: Prozentuale Verteilung der Gegenstandsbereiche der Interessen der <i>Jungen</i> in den verschiedenen Altersstufen.	106
Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Auslöser der Interessen in den jeweiligen Altersstufen.	108
Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der personalen Einflüsse auf die Interessen in den jeweiligen Altersstufen	110
Abbildung 16: Prozentuale Verteilung der Desinteressen und Abneigungen in den verschiedenen Altersstufen.	117
Abbildung 17: Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen der <i>Mädchen</i> in den verschiedenen Altersstufen der Längsschnittstudie PEIG.	124
Abbildung 18: Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen der <i>Jungen</i> in den verschiedenen Altersstufen der Längsschnittstudie PEIG.	125
Abbildung 19: Auslöser für die Entwicklung von Nicht-Interessen.	128
Abbildung 20: Personale Einflüsse auf die Entwicklung von Nicht-Interessen.	130
Abbildung 21: Erlebte Kompetenz bei den Desinteressen und Abneigungen.	132
Abbildung 22: Erlebte soziale Eingebundenheit bei den Desinteressen und Abneigungen.	133
Abbildung 23: Befriedigung der <i>basic needs</i> bei den Nicht-Interessen der 31 Kinder des Lernfreude-Typs.	146
Abbildung 24: Befriedigung der <i>basic needs</i> bei den Nicht-Interessen der 13 Kinder des Zielorientierten Leistungs-Typs.	148
Abbildung 25: Befriedigung der <i>basic needs</i> bei den Nicht-Interessen der 22 Kinder des Gelangweilt-Frustrierten Typs.	150

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Degreeeinteilung der positiven Person-Gegenstands-Bezüge in Vorläufer- Interesse (D 1, D 2) und Individuelles Interesse (D 3, D 4) anhand abstufer Merkmale.	11
Tabelle 2: Merkmale zur Unterscheidung von Nicht-Interesse in Desinteresse und Abneigung.	14
Tabelle 3: Degreeeinteilung der negativen Person-Gegenstands-Bezüge in Desinteresse und Abneigung anhand abstufer Merkmale.	17
Tabelle 4: Ausprägungen der <i>basic needs</i> bei Interessen und Nicht-Interessen.	27
Tabelle 5: Übersicht über die erhobenen Daten der Längsschnittstudie.	50
Tabelle 6: Interessen und Nicht-Interessen in unterschiedlichen Altersstufen.	51
Tabelle 7: Interessen/Nicht-Interessen und Einstellung zu schulischem Lernen in unterschiedlichen Altersstufen.	52
Tabelle 8: Ausschnitt aus einem Interviewleitfaden für Kinder.	58
Tabelle 9: Struktur der Interviewleitfäden zur Erfassung der Interessen und Nicht-Interessen der Kinder der Längsschnittstudie.	59
Tabelle 10: Beispielitems zur Erklärung des Prinzips der Ratingskala des Fragebogens zur Erhebung der Einstellung zu Schule und Sachunterricht.	65
Tabelle 11: Kategorien zur qualitativen Unterscheidung der positiven PG-Bezüge.	67
Tabelle 12: Kategorien zur qualitativen Unterscheidung der negativen PG-Bezüge.	68
Tabelle 13: Übersicht über die Anzahl der erfüllten Mindestanforderungen eines Interesses.	70
Tabelle 14: Übersicht über die Art der erfüllten Merkmale zur qualitativen Unterscheidung des komplexen themenzentrierten PG-Bezuges an Schildkröten.	71
Tabelle 15: Übersicht über die Einflussfaktoren auf das Interesse an Schildkröten.	72
Tabelle 16: Übersicht über die Anzahl der erfüllten Mindestanforderungen einer Abneigung gegen Hausaufgaben.	72
Tabelle 17: Übersicht über die Art der erfüllten Merkmale zur qualitativen Unterscheidung des negativen PG-Bezuges gegen Hausaufgaben.	73
Tabelle 18: Übersicht über die Einflussfaktoren auf die Abneigung Hausaufgaben.	74
Tabelle 19: Einzelfalldarstellung eines Vorläufer-Interesses (D 2).	75
Tabelle 20: Einzelfalldarstellung eines Individuellen Interesses (D 3).	76
Tabelle 21: Einzelfalldarstellung eines Individuellen Interesses (D 4).	77
Tabelle 22: Einzelfalldarstellung eines Desinteresses (D -2).	78
Tabelle 23: Einzelfalldarstellung einer Abneigung (D -3).	79
Tabelle 24: Einzelfalldarstellung einer Abneigung (D -4).	80
Tabelle 25: Zusammensetzung der Probandengruppen der Längsschnittstudie.	84
Tabelle 26: Degreeeinteilung der positiven Person-Gegenstands-Bezüge in Vorläufer- Interesse (D 1, D 2) und Individuelles Interesse (D 3, D 4) anhand abstufer Merkmale.	86
Tabelle 27: Überblick über die Anzahl aller genannten negativen PG-Bezüge der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG.	112
Tabelle 28: Degreeeinteilung der negativen Person-Gegenstands-Bezüge in Desinteresse und Abneigung anhand abstufer Merkmale.	114
Tabelle 29: Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen der Kinder in der Sekundarstufe I.	126
Tabelle 30: Charakteristische Merkmale von Angst und Ekel.	135
Tabelle 31: Übersicht über alle erhobenen Gegenstandsbereiche der Angst- und / oder Ekelgefühle in den verschiedenen Altersstufen.	138

Tabelle 32: Einstellungsausprägungen und Gegenstandsbereiche der Interessen und Nicht-Interessen in der Grundschule.....	141
Tabelle 33: Einstellungsausprägungen und Gegenstandsbereiche der Interessen und Nicht-Interessen in der Sekundarstufe I.	142
Tabelle 34: Ausprägungen der Interessen bzw. Nicht-Interessen und Einstellungen zu schulischem Lernen.....	144
Tabelle 35: Vorschlag für offene Fragen zur schriftlichen Beantwortung durch Lehrkräfte.	155

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage wie Interessen und Nicht-Interessen von Kindern im Alter von vier bis sechzehn Jahren entstehen bzw. gefördert werden können. Um Aussagen über den Ursprung von Interessen und Nicht-Interessen machen zu können, wurden 87 Kinder sowie deren Eltern und Lehrkräfte bzw. Erzieherinnen zu verschiedenen Zeitpunkten mittels strukturierter Interviews in einem Längsschnitt wiederholt befragt. Diese Interviews wurden zunächst im Rahmen einer Pilotstudie (anfangs sechzehn Kinder vom Vorschulalter bis zu den Jahrgangstufen neun und zehn) und anschließend während der Längsschnittstudie PEIG¹ (anfangs 71 Kinder im Vor- und / oder Grundschulalter) alle zwei Jahre durchgeführt. Um mögliche Zusammenhänge zwischen der Interessengenese und den verschiedenen Einstellungsausprägungen der Kinder aufzeigen zu können, wurden zusätzlich einige der Schulkinder in Anlehnung an das Einstellungsänderungsmodell (Dreikomponentenmodell) von PETTY und CACIOPPO (1986) zu ihren Einstellungen zu Schule und Unterricht gemäß den Einstellungsausprägungen (Lernfreude-Typ; Zielorientierter Leistungs-Typ; Gelangweilt-Frustrierter Typ) von CHRISTEN (2004) befragt.

Theoretische Grundlage ist die Rahmenkonzeption einer pädagogischen Interessentheorie (SCHIEFELE et al. 1983), die Interesse als eine aktuell anhaltende Beziehung bzw. einen überdauernden Bezug zwischen einer Person und einem Gegenstand definiert. Dieses Interesse drückt sich in interesseorientierten Handlungen aus, die durch drei Bestimmungsmerkmale positiv charakterisiert werden: kognitive Ausprägung, emotionale Tönung und Wertaspekt (KRAPP 1992b, 2003a). Um die individuellen Ausprägungsgrade von Interessen theoriegeleitet unterscheiden zu können, stellten VOGT und WIEDER (1999) Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der positiven Person-Gegenstands-Bezüge auf. Mithilfe dieser Merkmale konnte überprüft werden, ob die von den Probanden bekundeten Interessen als Interessen im theoretischen Sinn definiert werden werden können.

Ist während der Auseinandersetzung einer Person mit einem Gegenstand die Qualität des Erlebens niedrig bzw. emotional eher negativ getönt, kann es zur Entwicklung von Nicht-Interessen kommen (UPMEIER ZU BELZEN et al. 2002). Nicht-Interesse wird mithilfe theoretischer Merkmale (wie z. B. Kognition, Emotion, Wertbezug) in zwei unterschiedliche Ausprägungsformen

¹ „Schulische und außerschulische personale Einflüsse bei Interessenentwicklungen von Grundschulkindern unter besonderer Berücksichtigung sachunterrichtlicher Gegenstandsbereiche (PEIG)“; Eine Längsschnittstudie, die im Rahmen eines Schwerpunktprogrammes (Bildungsqualität von Schule) durch die Deutsche Forschungsgesellschaft von 2001 bis 2003 gefördert wurde.

- Desinteresse und Abneigung - differenziert. „Desinteresse wird übersetzt mit Interesselosigkeit bzw. Gleichgültigkeit. Abneigung ist dagegen stärker und ist mit Antipathie bzw. Widerwille zu übersetzen“ (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001).

Für die vorliegende Arbeit, die als Längsschnittstudie angelegt ist, ergeben sich auf dieser theoretischen Basis folgende **Untersuchungsfragen**:

Wie entstehen und verlaufen qualitative Entwicklungen von Interessen und Nicht-Interessen? Inwiefern werden die Interessen und Nicht-Interessen im Verlauf außerschulisch und schulisch beeinflusst? Welche möglichen Zusammenhänge zwischen den Interessen bzw. Nicht-Interessen und den Einstellungen der Kinder und Jugendlichen zu schulischem Lernen in der Schule gibt es?

Für die **Datenerhebung** wurden im Rahmen der vorliegenden Studie „offene“ bzw. „halbstandardisierte“ Interviewleitfäden entwickelt, die zur mündlichen Befragung der Kinder, Eltern, Lehrkräfte und Erzieherinnen eingesetzt wurden. Die Transkripte der Gespräche wurden in Anlehnung an die drei Grundtechniken der qualitativen Inhaltsanalyse (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung) von MAYRING (2003) interpretiert.

Zur Erfassung der Einstellungsausprägungen der Schülerinnen und Schüler (SuS) wurde der Fragebogen zur Erhebung der Einstellung zu Schule und (Sach-)Unterricht von CHRISTEN (2004) eingesetzt, der mit dem Computerprogramm WINMIRA 2001 (von DAVIER 1994) für Mischverteilungsmodelle ausgewertet wurde. In einem letzten Schritt wurden die Daten zur Interessenentwicklung und zur Entwicklung der Einstellungen miteinander in Beziehung gesetzt.

Die **Ergebnisse** der vorliegenden Längsschnittstudie bestätigen die Differenzierung der Interessen aufgrund qualitativer Unterscheidungsmerkmale (VOGT & WIEDER 1999) in Vorläufer-Interessen (keine definierten Interessen gemäß der Theorie) und Individuelle Interessen (definierte Interessen, die in die Persönlichkeit der Probanden integriert sind). Auch die Nicht-Interessen wurden wie bei UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001) nach Desinteressen und Abneigungen differenziert.

Abgesehen von einer Ausnahme wurden alle *Interessen* im außerschulischen Bereich festgestellt. Mit zunehmendem Alter der Kinder sank die Anzahl der erfassten Vorläufer-Interessen und stieg die Zahl der individuellen Interessen. Ausgelöst wurden die Interessen hauptsächlich durch die Eltern und Peers.

Beeinflusst wurde die Entwicklung der Interessen vor allem durch Familienmitglieder sowie durch Peers. Dabei nahm der Einfluss der Familie im Laufe der Jahre ab, während der Einfluss der Peers mit fortschreitendem Alter zunahm.

Zusätzlich wurde die Entwicklung der Interessen durch den Grad der Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse (*basic needs* gemäß DECI & RYAN 1993) nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit während der Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen beeinflusst. Bei den Vorläufer-Interessen waren die *basic needs* partiell erfüllt, bei den Individuellen Interessen hatten alle drei Grundbedürfnisse eine hohe Bedeutung.

Mit zunehmendem Alter nahm die Anzahl der Kinder zu, die über ein *Nicht-Interesse* verfügten, wobei die Nicht-Interessegegenstände sowohl aus dem außerschulischen als auch aus dem schulischen Bereich stammten. Dabei nahm im Laufe der Jahre die Intensität der Nicht-Interessen (mehr Abneigungen als Desinteressen) zu. Lediglich in den Jahrgangstufen sieben und acht gab es in der Sekundarstufe I entwicklungspsychologisch bedingt mehr Desinteressen als Abneigungen.

Ausgelöst wurde die Entstehung der Nicht-Interessen vor allem durch Erlebnisse. Dabei nahm der Einfluss von negativen Erfahrungen während der Schulzeit stetig zu. Ein deutlicher Einfluss durch Personen auf die Entwicklung der Nicht-Interessen fand erst ab Schulbeginn durch Eltern und Peers statt. Am stärksten war der Einfluss durch Peers, die die gleichen Nicht-Interessegegenstände ablehnten. Darüber hinaus gab es aber auch Familienmitglieder oder Peers, die sich für einen Gegenstand des Nicht-Interesses eines Probanden interessierten. Dieser Einfluss wurde von den Probanden als eher negativ angesehen. Zusätzlich wurde die Entstehung der Nicht-Interessen dadurch beeinflusst, dass es im Bereich der *basic needs* nur zum Teil negative Erfahrungen gab. Vor allem in der Schule fehlte den Kindern häufig das Erleben von Kompetenz und Autonomie.

Während dieser Längsschnittstudie konnten keine wiederkehrenden Entwicklungsverläufe bei den Interessen und Nicht-Interessen festgestellt werden. Die Verläufe waren individuell und wurden vor allem durch unterschiedliche Personen und Erlebnisse, die von den Kindern emotional unterschiedlich erlebt wurden, schulisch und außerschulisch beeinflusst. Allerdings wurde deutlich, dass Kinder, die bereits im Vorschulalter individuelle Interessen aufwiesen, auch in den darauf folgenden Jahren immer

wieder individuelle Interessen hatten, die aus den gleichen oder aus neuen Bereichen stammten. Kinder, die in jungen Jahren lediglich über Vorläufer-Interessen verfügten entwickelten, mit zunehmendem Alter aber auch individuelle Interessen.

Ein Zusammenhang zwischen den *Einstellungsausprägungen* und den Interessen bzw. Nicht-Interessen bestand durch den Grad der Befriedigung der *basic needs*, der sowohl die Interessenentwicklung als auch die Einstellungsausprägungen beeinflusste. Außerdem fiel auf, dass vor allem unter- bzw. überforderte SuS mit der Einstellungsausprägung Gelaugweilt-Frustrierter Typ mehr schulische Nicht-Interessen aufwiesen als die Kinder mit anderen Einstellungsausprägungen.

Um der Entstehung von Nicht-Interessen und der Einstellungsausprägung Gelaugweilt-Frustrierter Typ in der Schule zukünftig vorbeugen zu können, sollte ein kognitiv und methodisch differenzierter, für die Kinder alltagsrelevanter Unterricht stattfinden, der möglichst allen Schülerinnen und Schülern (SuS) ein individuell, positives Kompetenz- und Autonomiererleben ermöglicht. Dann können im schulischen Kontext nicht nur Nicht-Interessen vermieden, sondern auch zunehmend Interessen bzw. positive Einstellungsausprägungen zu Schule und Unterricht angeregt werden.

1 Einleitung

Wenn Kinder aus Interesse lernen, wirkt sich dies nachhaltig auf ihre Entwicklung und Lernmotivation aus (SCHIEFELE et al. 1983). Bereits ab dem dritten Lebensjahr beginnen Kinder, nach der Entdeckung ihrer Sinne, sich für Dinge ihrer Umwelt zu interessieren (TODT 1990). Die Interessen der Kinder verändern sich jedoch im Laufe der Entwicklung vom Vorschulalter bis zum Jugendalter in Bezug auf die Interessengebiete und qualitativen Ausprägungen der Interessen (TODT 1990, PRENZEL et al. 2000, UPMEIER ZU BELZEN et al. 2002).

Die 1983 von SCHIEFELE et al. geprägte Rahmenkonzeption einer Pädagogischen Theorie des Interesses sieht Interesse als eine andauernde Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand an. SCHIEFELE et al. (1983) erarbeiteten drei grundlegende Merkmale (Kognition, Emotion, Wert) für Interessen, mit deren Hilfe überprüft werden kann, ob es sich bei den bekundeten Interessen von Probanden um ein theoretisch fundiertes Interesse handelt. Allerdings machten die Autoren keine konkreten Vorschläge für eine qualitative Unterscheidung der definierten Interessen. Diese Rahmenkonzeption wurde von der Arbeitsgruppe um Andreas Krapp (seit 1986) und im Kontext Biologie von Helmut Vogt (seit 1999) weiter entwickelt und ergänzt. Nach wie vor gibt es aber nur wenige Untersuchungen zur Entwicklung und Veränderung individueller Interessen von Kindern über längere Zeiträume (WIEDER 1999, PRENZEL et al. 2000, VOGT et al. 2000). Aufgrund von Ergebnissen des *Interessen-Genese-Projektes* (KASTEN & KRAPP 1986) ging man bislang davon aus, dass es gemäß der pädagogischen Interessentheorie im Vorschulalter noch keine definierten Interessen gibt. Allerdings wurden im Rahmen der genannten Untersuchung lediglich Vorschulkinder einer einzigen Kindergartengruppe untersucht, bei denen keine definierbaren Interessen festgestellt wurden. Eine Pilotstudie, die 1994 unter der Leitung von Helmut Vogt in Münster durchgeführt wurde, untersuchte mithilfe qualitativer Interviewleitfäden 16 ausgewählte „Expertenkinder“² aus sieben verschiedenen Kindergartengruppen zu ihren Interessen. Alle 16 von den Kindern und Eltern angegebenen Interessen waren gemäß der pädagogischen Interessentheorie als definierbare Interessen anzusehen (WIEDER 1999). Aufbauend darauf wurden diese Kinder alle zwei Jahre bis zur Jahrgangsstufe zehn immer wieder zu ihren

² Von den Erzieherinnen der untersuchten Kindergartengruppen vorausgewählte Kinder, die nach Ansicht der Erzieherinnen über ein Interesse verfügten.

Interessen befragt. Im Jahr 2003 nahmen noch zehn der ehemals 16 Probanden an der Untersuchung teil.

Auch andere Untersuchungen bestätigen, dass sich Interessen bereits im Vor- und Grundschulalter herausbilden und entwickeln können (PRENZEL et al. 2000, LEWALTER & SCHREYER 2000). Allerdings ist nach wie vor keine längsschnittliche Untersuchung zu den Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen von Interessen und Nicht-Interessen vom Vorschulalter bis zum Ende der Sekundarstufe I bekannt.

Die Längsschnittstudie PEIG³ erfasst und beschreibt seit 2001 mithilfe qualitativer Interviews von Probanden (Kindern, Erzieherinnen bzw. Lehrkräften und Eltern) die Entwicklung von Interessen bzw. Nicht-Interessen an naturwissenschaftlichen Gegenstandsbereichen bei Kindern vom Kindergarten und der Grundschule (Jahrgangstufen eins bis vier) bis zur Sekundarstufe I (Jahrgangstufen fünf bis zehn) unter Berücksichtigung schulischer und außerschulischer Einflussfaktoren.

Ausschnitte der Längsschnittstudie PEIG wurden zunächst lediglich punktuell ausgewertet (VOGT & WIEDER 1999, WIEDER 1999, VOGT et. al. 2000, UPMEIER ZU BELZEN et. al. 2002). Die zusammenführende Betrachtung des längsschnittlichen Verlaufs stand bislang noch aus. Erste Ergebnisse der punktuellen Teiluntersuchungen des Längsschnittes geben Hinweise darauf, dass Interessen und Nicht-Interessen in unterschiedlichen Altersstufen der Kinder existieren und möglicherweise einen Einfluss auf die Einstellung der Kinder zu Schule und Unterricht haben (UPMEIER ZU BELZEN et. al. 2002, CHRISTEN 2004).

Kernziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Ergebnisse der Teiluntersuchungen über den gesamten Zeitraum des Längsschnittes zusammenzuführen und die Entstehung der Interessen und Nicht-Interessen sowie deren schulischen und außerschulischen Einflussfaktoren vom Vorschulalter bis zur Sekundarstufe I darzustellen. Darüber hinaus sollen mögliche Zusammenhänge mit der Entwicklung der Einstellungen der SuS zu Schule und Sach- bzw. Biologieunterricht aufgezeigt werden.

³ „Schulische und außerschulische **p**ersonale **E**inflüsse bei **I**nteressenentwicklungen von **G**rundschulkindern unter besonderer Berücksichtigung sachunterrichtlicher Gegenstandsbereiche (PEIG)“; Eine Längsschnittstudie, die im Rahmen eines Schwerpunktprogrammes (Bildungsqualität von Schule) durch die Deutsche Forschungsgesellschaft von 2001 bis 2003 gefördert wurde.

2 Theoretische Grundlagen

„In der Alltagssprache und in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, darunter die Erziehungswissenschaften, findet sich eine ganze Palette unterschiedlicher Bedeutungen ...“ von Interesse (PRENZEL 1988). In den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts beschäftigten sich vor allem zwei verschiedene Arbeitsgruppen mit dem Konstrukt Interesse. TODT (1978) definiert Interesse als „Verhaltens- oder Handlungstendenzen, die relativ überdauernd und relativ verallgemeinert sind, ...“. Dabei unterscheidet er drei Arten von Interessen: Berufs- bzw. allgemeine Interessen, Freizeit- bzw. spezifische Interessen und Interessiertheit (positive Befindlichkeit einer Person). SCHIEFELE et al. (1983) veröffentlichten eine Rahmenkonzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses (*RPI*), in der Interesse als Relation zwischen einer Person und einem Gegenstand bzw. als Auseinandersetzung zwischen einer Person und einem Gegenstand dargestellt wird (Kap. 2.1.1). Diese Rahmenkonzeption wurde in den folgenden Jahren immer wieder aufgegriffen und weiter entwickelt (wie z. B. durch PRENZEL et al. 1986, KRAPP 1992, 1998, 2002, 2003) und stellt die Grundlage der folgenden Untersuchung dar. Da die vorliegende Längsschnittstudie *PEIG* Interessen bei Kindern vom Vorschulalter bis zur Sekundarstufe I untersucht, basieren die theoretischen Grundlagen vor allem auf der Interessentheorie von SCHIEFELE et al. (1983). In Anlehnung daran hat die vorliegende Untersuchung diese Interessentheorie an das Alter der Probanden (Vorschule bis Sekundarstufe I) sowie an den Kontext Schule angepasst (VOGT & WIEDER 1999, WIEDER 1999, VOGT et al. 2000) und um die Aspekte Indifferenz (Neutrale Ausgangshaltung einer Person) und Nicht-Interesse (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001, UPMEIER ZU BELZEN et al. 2002, Vogt 2007) erweitert. Da es erste Hinweise darauf gibt, dass Interessen und Nicht-Interessen einen Einfluss auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Sach- bzw. Biologieunterricht haben (UPMEIER ZU BELZEN et al. 2002, UPMEIER ZU BELZEN 2007), wird außerdem das sozialpsychologische Konstrukt der Einstellungen herangezogen. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die in der Untersuchung einbezogenen theoretischen Konstrukte.

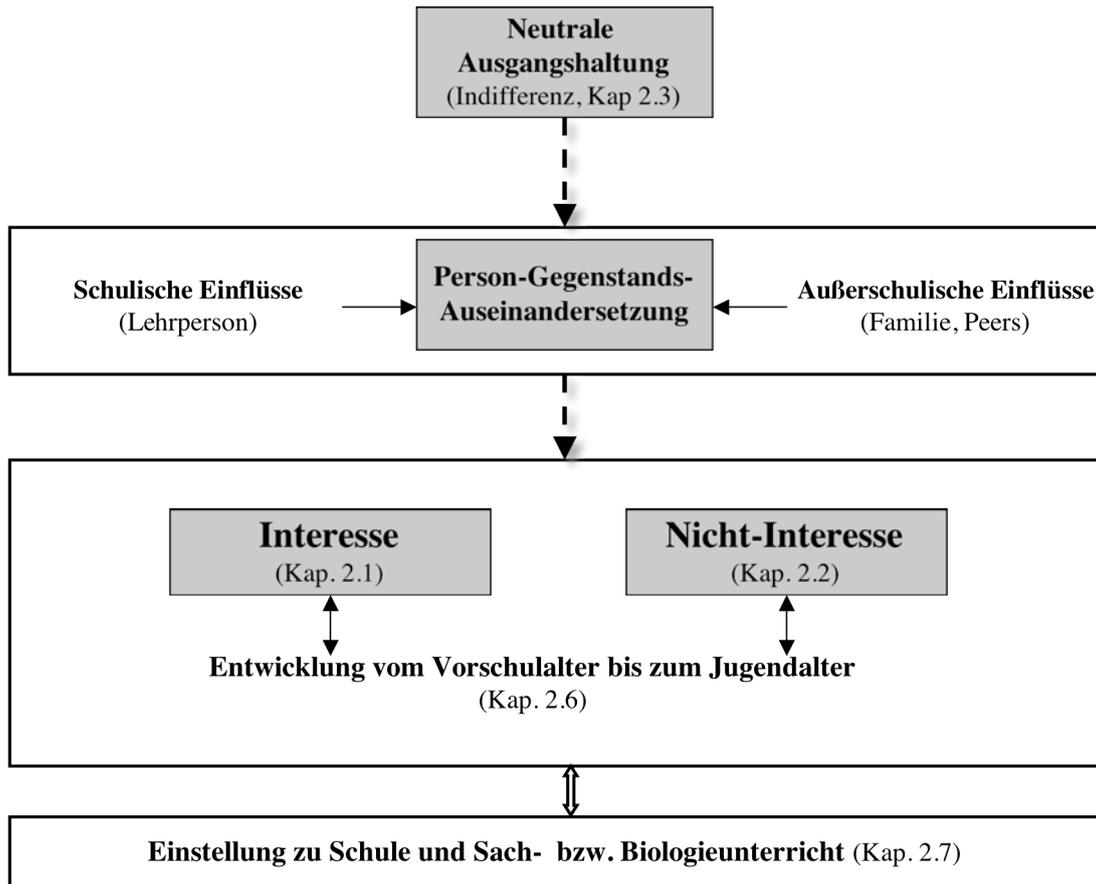


Abbildung 1: Theoretische Grundlagen wesentlicher Konstrukte der Längsschnittstudie im Überblick.

2.1 Interesse

Tritt eine Person mit ihrer Umwelt in Kontakt, kommt es zu einer Auseinandersetzung zwischen beiden. Jegliche Auseinandersetzung mit Gegenständen ist Grundlage subjektiver Erfahrung und individueller Entwicklung (SCHIEFELE et al. 1983). Unter der Voraussetzung, dass die Auseinandersetzung eines Individuums mit einem Gegenstand zielbezogen und planvoll geschieht, spricht KRAPP (1992 b) von einer Interessehandlung. Demnach ist Interesse ein mehrdimensionales Konstrukt, das auf einer Person-Gegenstands-Relation basiert (SCHIEFELE et al. 1983, KRAPP 1992 a, b, 2003 d). Die Gegenstandsspezifität ist dabei ein zentrales Kennzeichen von Interesse (KRAPP 1998 a), wobei es sich bei dem Gegenstand um ein bestimmtes Thema, eine Tätigkeit oder einen Kontext handeln kann (FINK 1992, KRAPP 1992 b, PRENZEL et al. 2000, UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001).

2.1.1 Rahmenkonzeption einer pädagogischen Interessentheorie

SCHIEFELE et al. (1983) und KRAPP (1992, 2003 a, d) definieren Interesse als eine Relation zwischen einer Person und einem Interessegegenstand aufgrund einer oder mehrerer Gegenstands-Auseinandersetzungen mit einem nicht-personalen Gegenstandsbereich. Ihre Rahmenkonzeption einer pädagogischen Interessentheorie (*RPI*) liefert die Beschreibung der grundlegenden Interessenmerkmale, definiert Interesse und differenziert drei Teiltheorien, um Teilaspekte des Interessenbegriffes konkretisieren zu können (PRENZEL et al. 1986). Sie wird von SCHIEFELE et al. (1983) als Grundlage für weiterführende Systematisierungen und für empirische Untersuchungen angesehen.

Zur näheren Charakterisierung einer interessenorientierten Handlung stellt die *RPI* drei Bestimmungsmerkmale von Interesse vor: kognitive Ausprägung, emotionale Tönung und Wertaspekte, die gekoppelt sind mit der Selbstintentionalität von Handlungen (KRAPP 1992 b). Diese drei Komponenten werden sowohl im Handlungsprozess aktiviert als auch für diesen vorausgesetzt.

Es lassen sich nach KRAPP (1992 b, 1998 a) zwei Zustände von Interesse bzw. zwei Relationen, die Person-Gegenstands-Beziehung (PG-Beziehung) und der Person-Gegenstands-Bezug (PG-Bezug), unterscheiden (Abbildung 2).

Für jede empirische Untersuchung muss diese Rahmenkonzeption gemäß SCHIEFELE et. al. (1983) weiter ausdifferenziert werden, um Kriterien für die eindeutige Zuordnung von bekundeten Interessen verschiedener Ausprägungen aufstellen zu können.

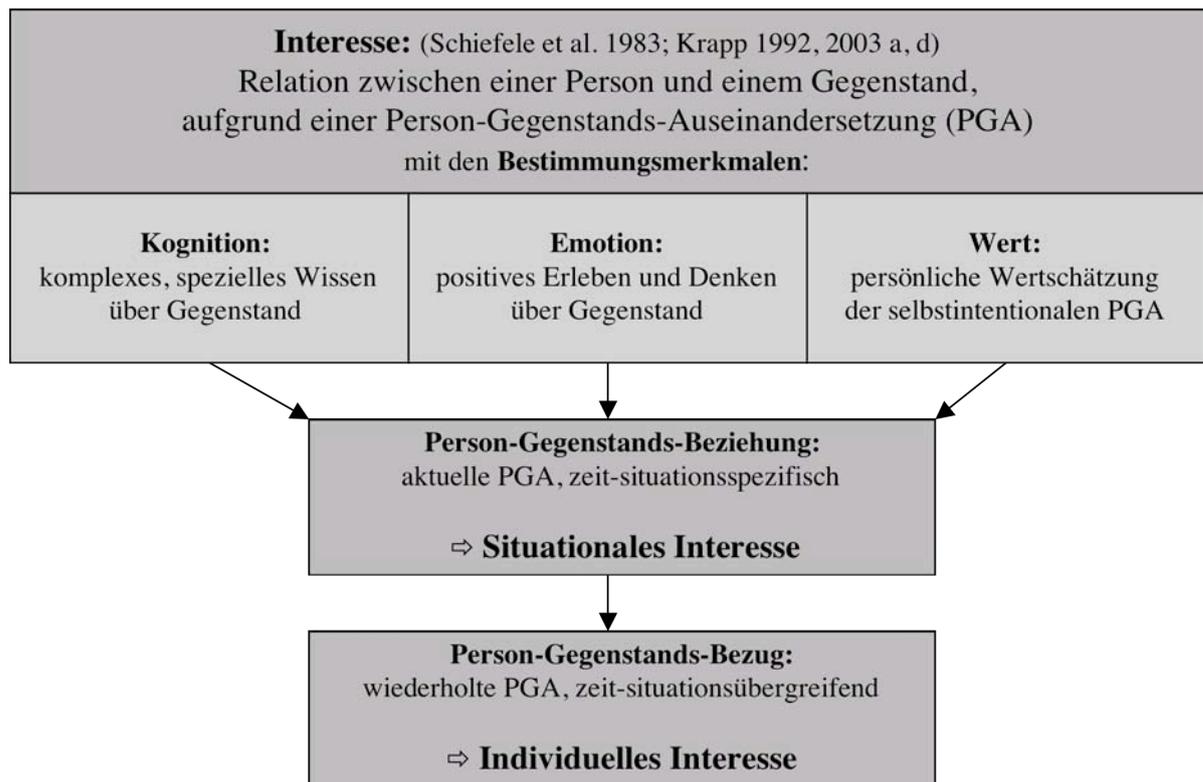


Abbildung 2: Rahmenkonzeption (RPI) einer pädagogischen Interessentheorie nach SCHIEFELE et al. (1983) und KRAPP (1992, 1998, 2003).

2.1.1.1 Person-Gegenstands-Beziehung

Eine interessenorientierte Handlung repräsentiert in einer konkreten Situation eine aktuelle, zeit- und situationsspezifische Beziehung zwischen einer Person und einem Interessegegenstand (SCHIEFELE et al. 1983, PRENZEL et al. 1986). KRAPP (1992 b, 1998 a, 2001) bezeichnet diese Art von Interessehandlung als *situationales Interesse*. Auf kognitiver Ebene äußert sich die Interessehandlung in der differenzierten Erfassung des Gegenstandes und der Erhöhung der kognitiven Komplexität (SCHIEFELE et al. 1983).

Die Interessehandlungen sind in der Regel emotional positiv getönt, auch wenn die PG-Auseinandersetzung mit Konzentration und Anstrengung verbunden sein kann (SCHIEFELE et al. 1983). Basierend auf den Aussagen der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993) erweitert KRAPP (1998, 2002, 2003) den Aspekt der emotionalen Tönung. Er bezeichnet eine Interessehandlung als emotional positiv getönt, wenn die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (*basic needs*) nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit erfüllt sind (Kap. 2.5.3, S. 26).

Aufgrund der individuellen Wertehierarchie sieht ein Individuum eine PG-Auseinandersetzung für sich als wertvoll an und zieht den Interessegegenstand anderen Gegenständen vor (SCHIEFELE et al. 1983). Damit verbunden ist ein „gewisses Maß“ an Selbstintentionalität.

Wird eine PG-Auseinandersetzung positiv erlebt und werden die *basic needs* überwiegend befriedigt, kann es zu wiederholten PG-Auseinandersetzungen kommen, aus denen sich langfristig ein andauernder PG-Bezug entwickeln kann.

2.1.1.2 Person-Gegenstands-Bezug

Im Gegensatz zu der PG-Beziehung, die situational bedingt ist, ist ein PG-Bezug langfristig in der Persönlichkeitsstruktur verankert. Durch wiederholte PG-Auseinandersetzungen kann zwischen einem Individuum und einem Interessegegenstand ein zeit- und situationsübergreifender Bezug entstehen (PRENZEL et al. 1986).

Auf der kognitiven Ebene verbindet die Person mit dem Interessegegenstand ein differenziertes Begriffssystem und weist Kompetenz beim Umgang mit dem Gegenstand auf (SCHIEFELE et al. 1983).

Die emotional positiven Erlebensqualitäten bei dem PG-Bezug sind der Antrieb dafür, dass sich die Person erneut selbstintentional mit dem Interessegegenstand auseinandersetzt. Die Interessehandlung wird überwiegend von positiven Gefühlen begleitet, wozu Freude, angenehme Spannungen oder das „Ganz-in-der-Sache-Aufgehen“ (*Flow-Erleben*) gehören können. Hinzu kommt, dass „auch Denken und Reden über den Interessegegenstand von angenehmen Gefühlen begleitet wird“ (PRENZEL et al. 1986).

Dem Interessegegenstand kommt in der individuellen Wertehierarchie eine herausgehobene Bedeutung zu (SCHIEFELE et al. 1983). Nach KRAPP (1992 b) sind Interessen maßgeblich an der Identitätsbildung beteiligt und sind somit prägend für das eigene Selbstbild. KRAPP (1992 b) bezeichnet diesen PG-Bezug auch als *Individuelles Interesse*, wenn folgende *charakteristische Merkmale* gemäß SCHIEFELE et al. (1983) und FINK (1991) erfüllt sind:

Vorhandensein eines *spezifischen PG-Bezuges*, einer *interessenorientierten Handlung*, eines *differenzierten und prozeduralen Wissens*, eine *positive emotionale Tönung* bei der PG-Auseinandersetzung und ein *gewisser Wertbezug* aufgrund selbstintentionaler PG-Auseinandersetzungen.

Das individuelle Interesse stellt somit ein Persönlichkeitsmerkmal dar, es ist eine zeitüberdauernde Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich (KRAPP 1992 a). Da sich eine Person nicht ununterbrochen mit ihren Interessen beschäftigen kann, ist es möglich, dass ein dispositionales Interesse für einige Zeit ruht und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen bzw. aktualisiert wird.

Sind nicht alle charakteristischen Merkmale erfüllt, die einen PG-Bezug als ein Individuelles Interesse definieren, wird gemäß FINK (1991) von einem *Vorläufer-Interesse* gesprochen.

In einer Teiluntersuchung des Interesses-Genese-Projektes (*IGP*) fanden KASTEN und KRAPP (1986) sowie FINK (1991) im Vorschulalter lediglich Vorläuferformen von Interesse, die noch nicht den ausgeprägten Interessen von Jugendlichen und Erwachsenen entsprachen. Die Interessengegenstände bezogen sich auf konkrete materielle Gegenstände (z. B. eine Puppe) oder Tätigkeiten (z. B. Malen) sowie Themen (z. B. das Verhalten von bestimmten Tieren). Diese PG-Bezüge waren dennoch durch unterschiedliche Komplexitätsgrade gekennzeichnet. Deshalb unterteilt FINK (1991) diese Vorläuferformen von Interesse in die einfachen und die komplexen PG-Bezüge. Dabei unterscheiden sich diese beiden PG-Bezüge nicht nur in ihrer Komplexität, sondern auch in der Ausprägung der kognitiven, emotionalen und wertbezogenen Merkmale.

Ein *einfacher PG-Bezug* ist durch eine einzelne Komponente gekennzeichnet. In diesem Fall steht also entweder eine präferierte Tätigkeit (z. B. das Malen), ein bedeutsamer Gegenstand (z. B. eine Puppe) oder eine Thematik (z. B. das Verhalten von Tieren) im Vordergrund.

Ein *komplexer PG-Bezug* besteht aus mehreren inhaltlich spezifizierten Komponenten und beinhaltet mehrere einfache PG-Bezüge (z.B. Pflege der Katze, Katzenbücher ansehen, ...) die einer Ankerdimension (z.B. dem Thema Hauskatze) untergeordnet sind.

Darüber hinaus unterscheidet Fink (1991) abhängig von der Ankerdimension eines komplexen PG-Bezuges zwischen einem tätigkeits-, objekt- oder themenzentrierten PG-Bezug. Damit man einen *PG-Bezug* als *themenzentriert* bezeichnen kann, muss er inhalts-, kontext- und tätigkeitsbezogene PG-Auseinandersetzungen aufweisen können. Der themenzentrierte PG-Bezug ist demnach der umfassendste PG-Bezug.

2.1.1.3 Interesse als PG-Beziehung und PG-Bezug

Aufgrund des positiven Erlebens einer vorausgegangenen PG-Auseinandersetzung kann aus einer momentanen PG-Beziehung (S. 6) durch wiederholte PG-Auseinandersetzungen ein PG-Bezug (S. 7) entstehen. Situationale Interessen stehen nach KRAPP (1992 a) am Beginn einer längerfristigen Entwicklung, aus der Vorläufer-Interessen oder Individuelle Interessen entstehen können (Abbildung 3).

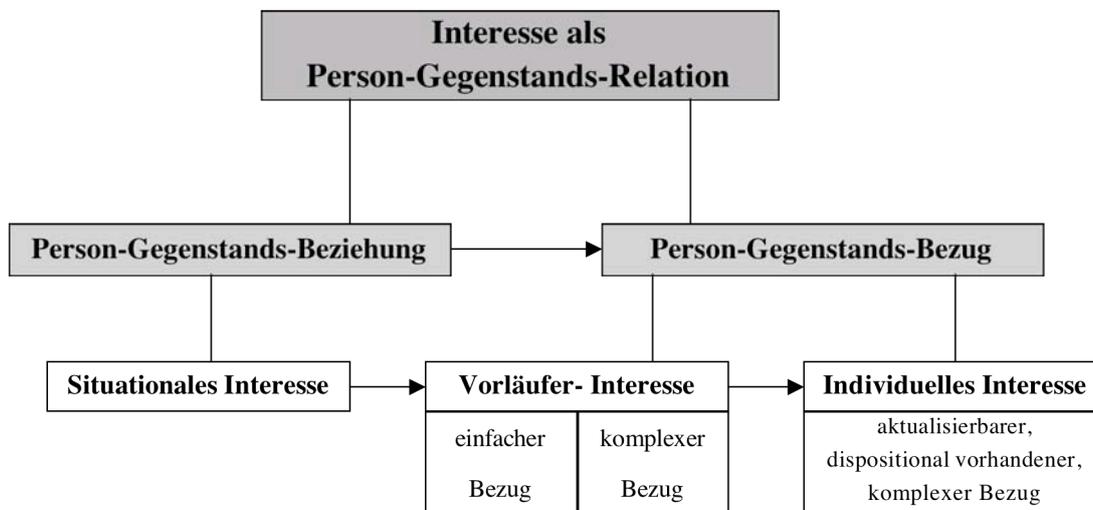


Abbildung 3: Differenzierung des Interesses als Person-Gegenstands-Relation in die Person-Gegenstands-Beziehung und den Person-Gegenstands-Bezug gemäß SCHIEFELE et al., 1983, FINK, 1991 und KRAPP, 1992 b.

2.1.2 Ausprägungsformen von Interesse

Laut SCHIEFELE et al. (1983) und KRAPP (1992) müssen die in der Rahmenkonzeption formulierten Bestimmungsmerkmale (Kognition, Emotion, Wert) von Interesse bzw. positiver PG-Bezüge (*RPI*, Kap. 2.1.1, S. 5) weiter konkretisiert werden, damit eine empirische Erfassung bzw. Differenzierung individueller Ausprägungsformen von Interesse möglich ist.

Sind gemäß der *RPI* die Merkmale Kognition, Emotion und Wert bei einem interessorientierten PG-Bezug erfüllt, wird von einem definierten Interesse gesprochen. SCHIEFELE et al. (1983) nennen dieses Interesse „Minimalinteresse“. Ausgehend von diesem „Minimalinteresse“ können durch die schrittweise Erfüllung weiterer, differenzierender Merkmale Abstufungen der Interessenausprägung bestimmt werden.

SCHIEFELE et al. (1983) nennen die oberste Stufe der Ausprägungsformen „Idealinteresse“, legen aber nicht fest, welche Kriterien dafür erfüllt sein müssen.

Eine Auflistung der notwendigen Kriterien haben VOGT und WIEDER (1999) im Rahmen der Längsschnittstudie PEIG vorgenommen und vier unterscheidbare Interessengruppen bzw. Degrees aufgestellt. Dabei unterscheiden sie zwei Bereiche: „Mindestanforderungen für Individuelles Interesse“ und „Merkmale zur qualitativen Unterscheidung“ (Tabelle 1).

Tabelle 1 fasst die verschiedenen Merkmale zusammen und strukturiert sie zur Differenzierung der unterschiedlichen Intensitäten der Interessenausprägungen. Dabei werden vier verschiedene Qualitäten von Interesse in Form von Degrees (D 1 bis D 4) aufgeführt. Nur wenn die fünf Mindestanforderungen für Individuelles Interesse (Tabelle 1, A) erfüllt sind, kann gemäß der vorab dargestellten Interessentheorie von definierbaren, Individuellen Interessen gesprochen werden. Werden nicht alle fünf Merkmale erfüllt, handelt es sich um ein Vorläufer-Interesse. Bei der Unterscheidung der Vorläufer-Interessen zwischen D 1 und D 2 bzw. bei den Individuellen Interessen zwischen D 3 und D 4 kommt es sowohl darauf an welche Merkmale zur qualitativen Unterscheidung (Tabelle 1, B) als auch wie viele dieser Merkmale insgesamt erfüllt sind. Welche Merkmale bei welcher Degreestufe erfüllt sein müssen, kann der folgenden Tabelle 1 entnommen werden. ⁴

⁴ Eine genauere Zuordnung der Interessen zu den Degreestufen erfolgt im Ergebnisteil (Kap. 4.2.1, S. 85).

Tabelle 1: Degreeeinteilung der positiven Person-Gegenstands-Bezüge in Vorläufer-Interesse (D 1, D 2) und Individuelles Interesse (D 3, D 4) anhand abstufer Merkmale. Grundlage für die Merkmalsaufstellung sind die fünf Mindestanforderungen an Individuelles Interesse (A) von SCHIEFELE et al. (1983) und KRAPP (1992 b). Grundlage für die Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der Person-Gegenstands-Bezüge (B) sind Anforderungen von FINK (1991) sowie punktuelle Ergebnisse der Längsschnittstudie PEIG (VOGT & WIEDER, 1999).

Merkmale der positiven PG-Bezüge	Vorläufer-Interesse		Individuelles Interesse	
	D 1	D 2	D 3	D 4
A. Mindestanforderungen für Individuelles Interesse				
1) PG-Bezug emotional positiv getönt	+	+	+	+
2) interesseorientierte Handlung		+	+	+
3) spezifischer PG-Bezug vorhanden			+	+
4) differenziertes, prozedurales Wissen (kognitiver Aspekt)			+	+
5) Wertbezug: Selbstintentionalität			+	+
B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der PG-Bezüge				
1) Gegenstandskontinuität	+	+	+	+
2) Dauer: mindestens 2 Jahre		+	+	+
3) personale und nichtpersonale PGA		+	+	+
4) Häufigkeit: täglich mindestens zu Hause <u>oder</u> in der Schule (Kdg.)		+	+	+
5) Vorkommen: sowohl zu Hause als auch in der Schule (Kdg.)			+	+
6) alle komplexe PG-Bezüge			+	+
7) Interesse hat zugenommen (vermehrte PG-Bezüge)			+	+
8) Minimum an fachlichen PGA erfüllt			+	+
9) mindestens 5 verschiedene PGA			+	+
10) mindestens 10 verschiedene PGA				+
11) alle themenzentrierte PG-Bezüge				+
12) PGA gegen Willen der Eltern durchgesetzt				+
13) manche PGA erfordern Disziplin				(+)

Abkürzungen und Akronyme:

D = Degree; PG-Bezug = Person-Gegenstands-Bezug;

PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung; Kdg. = Kindergarten

Anmerkungen:

+: Merkmal muss zutreffen

(+): fakultatives Merkmal, hängt von Gegenstandsbereich des Interesses ab

Mindestanforderungen für Individuelles Interesse (Tabelle 1, Bereich A)

KRAPP (1992 b) bezeichnet einen positiven PG-Bezug als Individuelles Interesse, wenn die fünf charakteristischen Merkmale gemäß der RPI (Kap. 2.1.1, S. 5) von SCHIEFELE et al. (1983) erfüllt sind.

Damit diese Mindestanforderungen erfüllt sind, müssen die Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand von emotional positiven Gefühlen begleitet werden (*positive, emotionale Tönung, A 1*) und *interesseorientierte Handlungen (A 2)* beinhalten. Es muss ein *PG-Bezug (A 3)* vorhanden sein und die jeweilige Person muss in Bezug auf den Interessegegenstand über ein *differenziertes, prozedurales Wissen (kognitiver Aspekt, A 4)* verfügen. PG-Auseinandersetzungen müssen von der jeweiligen Person nicht nur von sich aus initiiert werden (*Selbstintentionalität, A 5*), sondern in der individuellen Werthierarchie muss der Interessegegenstand eine besondere Stellung einnehmen (*positive Wertschätzung, A 5*).

Merkmale zur qualitativen Unterscheidung (Tabelle 1, Bereich B)

Die in Tabelle 1 aufgeführten 13 Merkmale basieren auf den Ergebnissen des im Vorschulalter durchgeführten Interessen-Genese-Projektes (Kap. 2.1.1.2) von KASTEN und KRAPP (1986) sowie FINK (1991) im Zusammenhang mit den Ergebnissen der punktuellen Teilstudien im Vorschul-, Grundschul- und Sekundarstufenbereich der Längsschnittstudie PEIG (VOGT & WIEDER 1999, WIEDER 1999, VOGT et al. 2000, UPMEIER ZU BELZEN et al. 2002).

Entsprechend der Forderung von FINK (1991), dass ein Interesse über einen bestimmten Zeitraum andauert, wird die *Gegenstandskontinuität (B 1)* als ein grundlegendes, differenzierendes Merkmal herangezogen. Zur weiteren Differenzierung wird das Andauern der PG-Bezüge (*Dauer, B 2*) zu Grunde gelegt, wobei als hochwertig einzustufendes Merkmal eine Dauer von mindestens zwei Jahren umfasst.

Ergebnisse der Pilotstudie zeigen, dass sich die Probanden gerne zusammen mit anderen Personen mit ihrem favorisierten Gegenstand auseinandersetzen und je nach Stärke des Interesses und je nach Alter der Probanden sie sich zusätzlich auch alleine damit beschäftigen.

Demnach sind PG-Bezüge, die aus *personalen und nicht-personalen PG-Auseinandersetzungen (B 3)* bestehen, als hochwertig einzustufen. Außerdem zeigen die Daten, dass die PG-Bezüge der Probanden unterschiedlich häufig (*Häufigkeit wöchentlich oder täglich, B 4*) und an verschiedenen Orten (*Vorkommen zu Hause, in der Schule oder im Verein, B 5*) auftreten. FINK (1991) unterscheidet bei den Vorschulkindern zwischen einfachen und komplexen PG-Bezügen, die meist tätigkeitsorientiert aber auch

objektorientiert oder themenzentriert (Kap. 2.1.1.2, S. 7) sein können. Dabei stuft er die komplexen, themenzentrierten PG-Bezüge am hochwertigsten ein. Demnach basiert jedes definierbare Interesse zumindest auf *komplexen PG-Bezügen (B6)*, möglicherweise sogar auf *themenzentrierten PG-Bezügen (B 11)*. Die Frage nach der möglichen *Zunahme des Interesses (B 7)* wurde trotz der subjektiven Einschätzungen der Probanden aufgegriffen. Die Frage nach der Interesseentwicklung geht auf die *RPI* (Kap. 2.1.1, S. 5) von SCHIEFELE et al. (1983) zurück. FINK (1991) und VOGT und WIEDER (1999) gehen davon aus, dass sich die Probanden fachlich unterschiedlich intensiv mit ihrem Interessegegenstand auseinandersetzen. Deshalb wurden für die Längsschnittstudie PEIG für einzelne Gegenstandsbereiche fachliche Mindestanforderungen (*Minimum an fachlichen PGA erfüllt, B 8*) als differenzierende Merkmale formuliert. Außerdem half ebenso die *verschiedene Anzahl unterschiedlicher PG-Auseinandersetzungen (B 9 und B 10)* bei der weiteren Differenzierung der Interessenausprägungen.

Aufgrund der punktuell gewonnenen Ergebnisse der Längsschnittstudie PEIG werden „mindestens fünf“ und „mindestens zehn“ verschiedene PG-Auseinandersetzungen unterschieden. Je nach Interessegegenstand zeigen die punktuellen Ergebnisse der Längsschnittstudie PEIG, dass einzelne Kinder ihre PG-Auseinandersetzungen *gegen den Willen ihrer Eltern durchsetzten (B 12)* und einige PG-Auseinandersetzungen *Disziplin (B 11) erforderten*. Da diese beiden Merkmale abhängig sind von dem gewählten Interessegegenstand (z. B. Geige spielen) und den möglichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Familie (z. B. Finanzierungsmöglichkeiten von Musikunterricht) sind diese beiden Merkmale nur fakultativ zu bewerten.

2.2 Nicht-Interesse

Ist während einer PG-Auseinandersetzung die Qualität des Erlebens niedrig bzw. eher negativ getönt, kann es zur Entwicklung von Nicht-Interesse kommen (UPMEIER ZU BELZEN et al. 2002). Nicht-Interesse lässt sich in zwei unterschiedlich starke Ausprägungsformen, Desinteresse und Abneigung, differenzieren. „Desinteresse wird übersetzt mit Interesselosigkeit bzw. Gleichgültigkeit. Abneigung ist dagegen stärker und ist mit Antipathie bzw. Widerwille zu übersetzen“ (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001).

2.2.1 Charakteristische Merkmale von Nicht-Interesse

Desinteresse und Abneigung in Form eines PG-Bezuges können zeit- und situationsübergreifend sein. Gemäß UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001) unterscheiden sie sich in der Stärke der Ablehnung des Gegenstandes sowie der Art der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Zur näheren Charakterisierung der beiden Ausprägungsformen von Nicht-Interesse werden die Merkmalskategorien von Interesse (Kognition, Emotion, Wertbezug) herangezogen (Tabelle 2). Dennoch stellt die Theorie des Nicht-Interesses nicht das „Spiegelbild“ der Interessentheorie dar.

Tabelle 2: Merkmale zur Unterscheidung von Nicht-Interesse in Desinteresse und Abneigung.

(UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001)

Merkmale	Nicht-Interesse	
	Desinteresse	Abneigung
Kognitiver Bereich	Punktuelles Wissen und fremdbestimmte Handlungsfähigkeit gegenüber dem von außen vorgegebenen Gegenstand	Selektiv erworbenes Wissen bzw. Informationsaufnahme wird selektiert oder vermieden
Emotionaler Bereich	Leicht negative Gefühle gegenüber dem Gegenstand	Ausgeprägt negative Gefühle gegenüber dem Gegenstand
Wertebereich	Keine besondere Wertschätzung des Gegenstandes	Negative Wertschätzung des Gegenstandes
Erneute Person-Gegenstands-Auseinandersetzung	Keine oder wenn nur fremdbestimmte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand	Selbstintentionale, aktive Vermeidung von Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand

2.2.1.1 Desinteresse

Beim Desinteresse ist in der Regel keine PG-Relation vorhanden. Von sich aus würde ein Individuum keine Initiative zu einer PGA ergreifen, deshalb könnte Desinteresse auch mit passiver Ablehnung umschrieben werden. Allerdings kann es vorkommen, dass eine Person extrinsisch zu einer PGA veranlasst wird und sich auf diese Weise doch eine PG-Relation entwickelt. Bei einem Desinteresse (Tabelle 2) verfügt die „Person lediglich über ein *punktuell*es Wissen und über eine *fremdbestimmte Handlungsfähigkeit* gegenüber einem von außen vorgegebenen Gegenstand. Die Person empfindet tendenziell *leicht negative Gefühle* und steht dem Gegenstand emotional gleichgültig gegenüber, weshalb der Gegenstand *keinen besonderen Platz in der individuellen Wertehierarchie* einnimmt.“ (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001). In der Regel kommt es nicht zu *erneuten PG-Auseinandersetzungen*, es sei denn sie sind *fremdbestimmt*.

2.2.1.2 Abneigung

Bei einer Abneigung (Tabelle 2) handelt es sich gemäß UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) immer um einen PG-Bezug mit *selektiv erworbenem Wissen* über den Gegenstand. Die PG-Relation ist *emotional negativ geprägt*, da eine Person in vorausgegangenen Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand Erfahrungen gemacht hat, die dazu führen, dass die Aufnahme von weiteren *Informationen selektiert bzw. vermieden* wird. „Aufgrund dessen versucht die Person aktiv eine handelnde Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu vermeiden, wobei bereits erworbene Handlungsfähigkeiten im Umgang mit dem Gegenstand ausgeblendet werden. Die ausgeprägt negativen Gefühle führen schließlich zur Abneigung. Der Gegenstand wird von der Person *negativ bewertet*, wonach er einen unteren Platz in der individuellen Wertehierarchie einnimmt“ (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001). Aufgrund der *selbstintentionalen, aktiven Vermeidungsstrategie* des Individuums kann bei diesem PG-Bezug auch von aktiver Ablehnung gesprochen werden.

2.2.2 Ausprägungsformen von Nicht-Interesse

UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) bestimmen Merkmale zur Unterscheidung der individuellen Nicht-Interessen. Dabei gehen sie zunächst von Mindestanforderungen für „Abneigungen“ aus, die sich auf die von UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001) aufgestellte Theorie des Nicht-Interesses bezieht. Zusätzlich stellen sie „Merkmale zur qualitativen Unterscheidung“ auf, um zwischen Desinteressen und Abneigungen unterscheiden zu können.

Die nachfolgende Tabelle 3 strukturiert die erhobenen Merkmale zur Differenzierung der unterschiedlichen Nicht-Interesseausprägungen. Zur Unterscheidung der Ausprägungsformen der Nicht-Interessen werden vier Degrees (D -1 bis D -4) aufgeführt und Desinteressen (D -1 und D -2) von Abneigungen (D -3 und D -4) voneinander abgegrenzt.

Sind alle fünf Mindestanforderungen (Tabelle 3, Bereich A) erfüllt, wird das erhobene Nicht-Interesse als Abneigung bezeichnet, sonst wird von einem Desinteresse gesprochen. Bei der Unterscheidung der Desinteressen zwischen D -1 und D -2 bzw. der Abneigungen zwischen D -3 und D -4 kommt es sowohl darauf an, welche Merkmale zur qualitativen Unterscheidung (Tabelle 3, Bereich B) als auch wie viele dieser Merkmale insgesamt erfüllt sind.

Tabelle 3: Degreeeinteilung der negativen Person-Gegenstands-Bezüge in Desinteresse und Abneigung anhand abstufer Merkmale.

Grundlage für die Merkmalsaufstellung sind *die Mindestanforderungen an Nicht-Interesse (A)* von UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001). Grundlage für die *Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der Person-Gegenstands-Bezüge (B)* sind Anforderungen von FINK (1991) und der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993) sowie Ergebnisse der Längsschnittstudie PEIG Upmeier zu Belzen et al. (2002).

Merkmale der negativen PG-Bezüge	Desinteresse		Abneigung	
	D -1	D -2	D -3	D -4
A. Mindestanforderungen für Abneigungen				
1) spezifischer negativer PG-Bezug	(+)	(+)	+	+
2) selektives Wissen	(+)	(+)	+	+
3) negative Gefühle	(+)	(+)	+	+
4) negative Wertschätzung	(+)	(+)	+	+
5) Vermeidung von PGA	(+)	(+)	+	+
B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung				
<i>Art der Vermeidung</i>				
1) Ablehnung subjektiv begründet	(+)	(+)	+	+
2) aktive Vermeidung von PGA		(+)	+	+
3) keine PGA trotz Zwang/Kontrolle				+
<i>Art der negativen Wertschätzung</i>				
4) Wertschätzung besonders negativ		(+)	+	+
5) negative Einstellung hat zugenommen				+
<i>Emotionaler Aspekt</i>				
6) besonders negative Emotion		(+)	+	+
<i>Kognitiver Aspekt</i>				
7) Vermeidung von Informationsbeschaffung	(+)	(+)	+	+
8) Ausblendung von Handlungskompetenz				+
<i>Art des spezifischen PG-Bezuges</i>				
9) Vermeidung zu Hause und an anderen Orten	(+)	(+)	+	+
10) themenzentrierter PG-Bezug		(+)	+	+
11) Dauer: länger als 1 Jahr				+
12) wenn PGA, dann nur fremdintentional				+

Abkürzungen und Akronyme:

D = Degree / PG-Bezug = Person-Gegenstands-Bezug / PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung

Anmerkungen:

+ = Merkmal muss zutreffen

(+) = fakultatives Merkmal

Mindestanforderungen für Abneigungen (Tabelle 3, Bereich A)

UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001) sprechen von einer Abneigung, wenn fünf charakteristische Merkmale erfüllt sind. Zu diesen Mindestanforderungen für eine Abneigung gehört das Vorhandensein eines *spezifischen, negativen PG-Bezuges (A 1)* verbunden mit *selektivem Wissen (A 2)* über den Nicht-Interessegegenstand. Die jeweilige Person misst vorausgegangenen PG-Auseinandersetzungen einen *negativen Wert (A 4)* bei, die von *negativen Gefühlen (A 3)* begleitet werden. Diese Person versucht *weitere PG-Auseinandersetzungen zu vermeiden (A 5)*. Allerdings kann es sein, dass bestimmte Auseinandersetzungen aufgrund bestimmter Rahmenbedingungen (z. B. verpflichtende Aufgabe in der Schule) nicht vermieden werden können.

Merkmale zur qualitativen Unterscheidung (Tabelle 3, Bereich B)

Die hierzu in Tabelle 3 aufgeführten zwölf Merkmale sind analog zu den qualitativen Interessemerkmalen theoriegeleitet postuliert worden und beziehen sich demnach auf theoretische Beschreibungsmerkmale für PG-Bezüge von FINK (1991), die Nicht-Interesstheorie von UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001) und auf Ergebnisse der Längsschnittstudie PEIG (UPMEIER ZU BELZEN et al. 2002). Außerdem ist bei allen aufgestellten Merkmalen die Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993, Kap. 2.5.3, S. 26) von Bedeutung, weil es immer um die Frage geht, inwieweit der Proband *autonom* für oder gegen eine PG-Auseinandersetzung entscheidet und seine eigenen *Kompetenzen* einschätzt und diese anwendet oder nicht. Darüber hinaus ist von Bedeutung, wie wichtig für die jeweilige Person die *soziale Eingebundenheit* ist, die möglicherweise Einfluss auf Einstellungen und PG-Auseinandersetzungen (Interessen, Nicht-Interessen) hat.

Die Merkmale zur qualitativen Unterscheidung werden fünf Bereichen zugeordnet (Art der Vermeidung, Art der negativen Wertschätzung, Emotionaler Aspekt, Kognitiver Aspekt, Art des spezifischen PG-Bezuges).

Um die Art bzw. Stärke der Vermeidung von PGA bestimmen zu können, werden die Probanden danach befragt, warum sie einen Gegenstand ablehnen. Können sie die *Ablehnung subjektiv begründen (B 1)*, ist dies als hoch einzustufen. Weiterhin wird überprüft inwieweit sie wirklich *aktiv* und selbstintentional eine *PG-Auseinandersetzung vermeiden (B 2)*. Wenn es *trotz Zwang oder Kontrolle zu keiner PG-Auseinandersetzung (B 3)* kommt, ist die Erfüllung dieses Merkmals ein Hinweis auf ein sehr stark ausgeprägtes Nicht-Interesse. Allerdings kann es vorkommen, dass dieses Merkmal in

Ausnahmesituationen auch bei einer sehr starken Abneigung nicht erfüllt werden kann, weil es die Rahmenbedingungen nicht zulassen (z. B. erforderliche PG-Auseinander-setzungen in der Schule).

Weitere Unterscheidungsmerkmale bestehen darin, ob bei einer Person gegenüber dem jeweiligen Nicht-Interesse-Gegenstand eine *besonders negative Wertschätzung (B 4)* vorliegt, die *negative Einstellung* gegenüber der entsprechenden PG-Auseinandersetzung *zuge-nommen hat (B 5)* und PG-Auseinandersetzungen von *besonders negativen Emotionen (B 6)* begleitet werden (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001).

In Bezug auf den kognitiven Aspekt wird überprüft, inwieweit Probanden *Informationsbeschaffungen* bezüglich ihres Nicht-Interesse-Gegenstandes *vermeiden (B 7)* und sie bereits erworbene *Handlungskompetenzen ausblenden (B 8)*.

Daten der Längsschnittstudie PEIG zeigen, dass je nach Art des negativen PG-Bezuges die Probanden versuchen, diesen sowohl *zu Hause* als auch an *anderen Orten* (z. B. Schule, Treffen mit Freunden, ...) zu *vermeiden (B 9)*. Gemäß FINK (1991) ist ein *themenzentrierter*, negativer PG-Bezug (*B 10*) hochwertiger einzustufen als beispielsweise ein *tätigkeitszentrierter*, negativer PG-Bezug. Außerdem ist auch die unterschiedliche Dauer (FINK 1991), *kürzer oder länger als ein Jahr (B 11)* von Bedeutung. Laut UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001) kommt es in Ausnahmefällen bei einer vorliegenden Abneigung nur unter Zwang von außen bzw. *fremdintentional* zu einer PG-Auseinandersetzung (*B 12*).

2.3 Indifferenz

„Indifferenz bezeichnet eine neutrale – weder positive noch negative – Ausgangshaltung gegenüber einem Gegenstand, wenn noch kein Kontakt dazu bestand“ (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001). Der Gegenstand kann sich auf ein konkretes Objekt, auf einen besonderen Themenbereich oder auf bestimmte Tätigkeiten beziehen (KRAPP 2001). Indifferenz ist damit im schulischen Alltag oft der Ausgangspunkt für das gesamte Spektrum der Entwicklungsmöglichkeiten von Interessen und Nicht-Interessen. Die Entscheidung eines Individuums, sich mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen, hängt oft von einem besonderen Auslöser in einer aktuellen Situation ab. Der Auslöser kann sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motivierend wirken (DECI & RYAN 1993). Ausgehend von der neutralen Ausgangshaltung werden insbesondere im

Bereich der Schule im Zusammenhang mit der Vermittlung von Lerninhalten die meisten Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen fremdgeleitet bzw. extrinsisch angeregt (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001). Dabei ist es besonders wichtig, den Schülern eine positive Verarbeitung der vorausgegangenen PG-Auseinandersetzungen zu ermöglichen, um die Entwicklung von Interessen zu fördern und die Entstehung von Nicht-Interessen (Kap. 2.5, S. 22), insbesondere im schulischen Kontext, zu vermeiden.

2.4 Angst und Ekel

Angst und Ekel gehören zu den Bedingungen menschlicher Existenz und stellen Gefühlszustände dar. Laut GEBHARD (2001) sollten Angst- und Ekelgefühle in eine erträgliche Form gebracht und nicht abgebaut werden. Aus diesem Grund sind Angst und Ekel begründete emotionale PG-Bezüge, die gesondert betrachtet und von Nicht-Interessen abgegrenzt werden müssen. Somit sind Gegenstände, die Angst und Ekel auslösen, keine Nicht-Interessengegenstände.

Angst

Angst ist „ein unangenehmes Gefühl, das mit einer hochgradigen körperlichen und gefühlsmäßigen Erregung“ (PETERMANN 1991) einhergeht. Kommt es zu einer vermeintlichen Gefahrensituation, fühlt sich die Person machtlos und der Gefahr hilflos ausgeliefert, der Körper ist in Alarm- und Handlungsbereitschaft (GEBHARD 2001). Mit Angst wird ein Affektzustand beschrieben, „der durch die Wahrnehmung von Gefahr oder Bedrohung in der Umwelt oder im Individuum ausgelöst wird“ (ESSAU 2003). Dieser Gefühlszustand beinhaltet körperliche, kognitive und behaviorale Komponenten und ist durch negative Emotionen und körperliche Symptome der Anspannung gekennzeichnet. Im Grunde ist Angst etwas Nützliches, da sie im normalen Ausmaß eine Schutzfunktion für den Organismus darstellt.

ESSAU (2003) unterscheidet das Phänomen Angst aufgrund der drei damit verbundenen Emotionen *Furcht*, *Panik* und *Phobie*. Bei der *Furcht* handelt es sich um eine gegenwartsbezogene Alarmreaktion auf eine vorhandene Gefahr oder lebensbedrohliche Reaktion, die sich durch starke Fluchtendenzen auszeichnet. Meist sind Formen der Furcht eher von kurzer Dauer (ESSAU 2003). *Panik* zeichnet sich durch eine „plötzliche, überwältigende Periode intensiver Furcht oder Unbehagens, das mit körperlichen Symptomen einer

Kampf-/Flucht-Reaktion einhergeht“ (ESSAU 2003), aus. Es handelt sich um ein unerwartetes Gefühl des Schreckens. Ängste, die sich auf bestimmte Objekte oder Situationen beziehen, bezeichnet PETERMANN (1991) als *Phobie*. Typisch für eine Phobie ist der intensive Wunsch, die gefürchtete Situation zu vermeiden (ESSAU 2003). Die Intensität der Reaktion scheint der Situation unangemessen und liegt fernab der willentlichen Kontrolle. Es kommt zu ausgeprägtem Vermeidungsverhalten, obwohl das Individuum sich dessen bewusst ist, dass keine tatsächliche Gefahr von dem Objekt bzw. der Situation ausgeht (PETERMANN 1991). Eine der häufigsten Phobien ist die Tierphobie. GEBHARD (2001) verweist jedoch darauf, dass praktisch alle Gegenstände zu Objekten einer Phobie werden können.

Ekel

Laut MENNINGHAUS (2002) ist Ekel „eine der heftigsten Affektionen des menschlichen Wahrnehmungssystems. (...) Gleichviel ob sie primär durch Geruch, Tastsinn, Auge oder Intellekt ausgelöst werden, stets schlagen sie auf das ganze Nervensystem durch. (...) Das elementare Muster des Ekels ist die Erfahrung einer Nähe, die nicht gewollt wird.“

Genau wie Angst beschreibt auch Ekel ein Gefühl der Ablehnung. Eine Differenzierung zwischen beiden Phänomenen ist äußerst schwierig (SCHANZ 1972). Ekel ist eine Art Gegenbegriff zu Angst, denn während sich die Person bei der Angst von etwas bedroht fühlt, empfindet sie bei Ekel keine Bedrohung, sondern eher eine unerträgliche Belästigung (LIESSMANN 1997). Nicht die Person selbst möchte verschwinden, sondern das Ekelerregende soll verschwinden. „Ekel ist körpernäher als alle anderen Formen der Abwehr“ (LIESSMANN 1997). Laut GEBHARD (2001) gehört das Ekelgefühl zu den intensivsten Abwehrgefühlen. Er definiert Ekel als ein Gefühl des Sichabwendens, der Abscheu, der Abwehr und des „Nicht-in-Berührung-Kommen-Wollens“.

Als Beispiele körperlicher Begleiterscheinungen, die mit einer Ekelreaktion einhergehen, führen SCHANZ (1972) und GEBHARD (2001) eine spezifische Ekelmimik, die Kontraktion der Rachenmuskulatur, eine erhöhte Speichelsekretion und Brechreiz auf. Eine solche Reaktion kann schon bei dem bloßen Gedanken an den Gegenstand, ohne dass ein direkter Kontakt stattgefunden hat, ausgelöst werden.

SCHANZ (1972) beschreibt, dass potentielle Ekelgegenstände von deren Aussehen und Eigenschaften, wie beispielsweise „der Form, der Farbe, der Festigkeit, der Oberflächenbeschaffenheit, dem Grad der Beweglichkeit und Bewegtheit des Objekts“ (SCHANZ 1972) abhängig sind. Um diese Aussage zu

spezifizieren und auf bestimmte Körpermerkmale bei Tieren zu übertragen, die bei Kindern Ekel hervorrufen können, trägt GEBHARD (2001) folgende Kennzeichen zusammen: Viele lange Beine, nasse glitschige Haut, Stacheln, Chitinkörper, „gesichtslose“ Tiere sowie kleine Tiere in großer Häufigkeit (z. B. Insektenschwärme). Abgesehen von Tieren existiert eine Vielzahl weiterer „Naturobjekte“ (GEBHARD 2001), die Ekelreaktionen verursachen können. Hierzu gehören beispielsweise Kot, Innereien, bestimmte Speisen oder Körperflüssigkeiten. Demzufolge stellt Ekel eine starke Empfindung dar, die sehr eng mit verschiedenen Sinneswahrnehmungen (z. B. Geruchs-, Geschmacks-, Tastsinn) verknüpft ist (SCHANZ 1972).

2.5 Entstehung von Interesse und Nicht-Interesse

Zunächst stellt sich die Frage, wodurch ein Interesse oder Nicht-Interesse ausgelöst wurde, wenn eine Person vorher eine neutrale Haltung gegenüber einer bestimmten PG-Auseinandersetzung hatte. Eine wichtige Voraussetzung für den Beginn einer solchen Entwicklung ist der erste Kontakt mit dem Gegenstand, bei dem ein Individuum intrinsisch oder extrinsisch motiviert wird, sich mit dem jeweiligen Gegenstand auseinanderzusetzen (DECI & RYAN 1993). Dieser Kontakt kann zufällig, durch einen personalen oder nicht-personalen Einfluss entstehen. Die Auseinandersetzung mit diesem neuen Gegenstand hat Erfahrungen zu Folge, aufgrund derer sich das Individuum zu einem späteren Zeitpunkt erneut mit dem Gegenstand befassen wird oder nicht. In der Regel kommt es zu einer positiven Entwicklung, wenn ein Individuum beim ersten Kontakt intrinsisch motiviert ist. Gemäß DECI und RYAN (1993, 2000) gehen intrinsisch motivierte Handlungen einher mit Spontanität, Neugier, Exploration und Interesse an der Umwelt, die keiner Aufforderung von Außen bedürfen, sondern selbst bestimmt bzw. selbstintentional ablaufen. Extrinsisch motiviertes Verhalten ist nicht spontan, es bedarf Aufforderungen und der Verfolgung einer instrumentellen Absicht. Trotzdem können extrinsisch motivierte Verhaltensweisen durch Internalisierungs- und Integrationsprozesse in selbst bestimmte Handlungen überführt werden und Interessen entstehen. Basiert eine extrinsische Motivation beim ersten Kontakt mit dem Gegenstand überwiegend auf Zwang und Kontrolle von Außen (FLAMMER & NAKAMURA 2002), kann es zur Entwicklung von Nicht-Interessen kommen. Sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motivierte Handlungen werden emotional und kognitiv gesteuert (KRAPP 2003 d).

2.5.1 Duale Handlungssteuerung der Interessen und Nicht-Interessenentwicklung

DECI und RYAN (1993) unterscheiden motivierte Handlungen nach dem Grad der Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit. „In der neueren Lern- und Motivationspsychologie besteht Konsens, dass die Herausbildung der motivationalen Handlungsstrukturen durch ein komplexes Steuerungssystem kontrolliert wird, an dem sowohl kognitiv-rationale als auch subbewusst ablaufende emotionale Komponenten beteiligt sind“ (KRAPP 2003 d). Er unterscheidet dabei zwei zentrale Ebenen der Handlungssteuerung („kognitives“ und „emotionales“ Steuerungssystem), die Einfluss auf die Entstehung von Interessen und Nicht-Interessen haben (vgl. Rahmenkonzeption der vorliegenden Längsschnittstudie, Abbildung 5, S. 42).

Das *kognitive Steuerungssystem* arbeitet auf der Ebene bewusst-planvoller Überlegungen und rational-willentlicher Entscheidungen. Es beruht auf „vernünftigen“ Überlegungen und bewusst getroffenen Entscheidungen, die willentlich beeinflusst und in gewünschte Richtungen gelenkt werden können. Dazu gibt es schon seit den siebziger Jahren Konzepte in der Tradition kognitiver Handlungstheorien (z. B. das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung von BANDURA 1977, Kap. 2.5.2, S. 24).

Das *emotionale Steuerungssystem* basiert stark auf primären Erlebensqualitäten (Gefühl der Kompetenz, Autonomie und sozialen Eingebundenheit, *basic needs*, Kap. 2.5.3, S. 26), wobei emotionale Tönungen von Informationsverarbeitungsprozessen von Bedeutung sind, die allerdings nur selten bewusst wahrgenommen werden (KRAPP 2003 d). Zu diesem Bereich gibt es bisher vergleichsweise nur wenige Theorien und Konzepte. Besondere Bedeutung kommt dabei aber vor allem der Selbstbestimmungstheorie (Kap. 2.5.3, S. 26) von DECI und RYAN (1993, 2000) zu.

Ein enger Zusammenhang besteht zwischen den beiden Steuerungssystemen (kognitiv und emotional) und dem individuellen *Selbstkonzept* der jeweiligen Person. Gemäß MOSCHNER (2001) beschreibt das Selbstkonzept ein Konzept der Kognition einer Person über sich selbst. Die Person bewertet die Gesamtheit der eigenen Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, woraus sich im Laufe der Zeit ein bestimmtes Selbstwertgefühl entwickelt. Dabei unterscheidet MOSCHNER (2001) einige Bereiche des Selbstkonzeptes, die sich auf Selbsteinschätzungen eigener Leistungen und Fähigkeiten beziehen. Sie unterscheidet das „schulische Leistungsselbstkonzept“ (in Bezug auf die einzelnen Schulfächer), das „soziale Selbstkonzept“ (in Bezug auf Familienangehörige, Freunde und andere Bezugspersonen), das „emotionale

Selbstkonzept“ (in Bezug auf die eigenen Gefühle) und das „körperliche Selbstkonzept“ (in Bezug auf die eigene Fitness und das eigene Aussehen). BANDURA (1977) erweiterte in seiner Selbstwirksamkeitstheorie (Kap. 2.5.2, S. 24) die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten um die Beurteilung situativer Begebenheiten, um entscheiden zu können, ob sich eine Person mit einem Gegenstand auseinandersetzen wird oder nicht. Demnach wird es je nach individuellem Selbstwertgefühl, abhängig vom kognitiven Steuerungssystem („Selbstwirksamkeitserwartung“, Kap. 2.5.2, S. 24) und vom emotionalen Steuerungssystem (Befriedigung der *basic needs*, Kap. 2.5.3, S. 26) der jeweiligen Person zu einer PG-Auseinandersetzung kommen oder nicht, je nachdem wie es in das persönliche Selbstkonzept des Individuums passt.

2.5.2 Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung als Kognitives Steuerungssystem

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung wurde 1977 erstmals von Bandura vorgestellt und seit dem in vielen Bereichen aufgegriffen. BANDURA (1977, 1997) unterscheidet zwei zentrale kognitive Komponenten der Verhaltenssteuerung. Einerseits die „Wirksamkeitsüberzeugungen“ (efficacy beliefs), die sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten beziehen, und andererseits die „Ergebniserwartungen“ (outcome expectancies), die die subjektiven Einschätzungen über wahrscheinliche Konsequenzen bezüglich eines bestimmten, vorausgegangenen Verhaltens widerspiegeln. Beide Komponenten verdeutlichen, dass „eine handelnde Person vor der Realisierung ihres Verhaltens Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten vornimmt“ (KRAPP & RYAN 2002) und aufgrund der daraus resultierenden Erwartungen in Bezug auf mögliche Folgen des Verhaltens entscheidet, ob es zu einer PG-Auseinandersetzung kommt oder nicht bzw. in wieweit eine zielgerichtete Handlung kompetent ausgeführt werden kann. „Zwei Arten von prognostischen Einschätzungen (Erwartungen) spielen dabei eine Rolle: Erstens, Handlungs-Ergebnis-Erwartungen. Sie geben eine Antwort auf die Frage: Was kommt heraus, wenn ich etwas tue oder unterlasse (...). Zweitens, Ergebnis-Folgen-Erwartungen. Sie beziehen sich auf den „Play-off“ der Handlung: Was habe ich davon, wenn ich dieses oder jenes Ergebnis erziele?“ (KRAPP 2003 d). Das Ergebnis dieser zweckrationalen Überlegungen entscheidet dabei über den Grad der Motivierung als Grundlage für die Entscheidung, ob eine Handlung ausgeführt wird oder nicht. FLAMMER und NAKAMURA (2002) gehen davon aus, dass Handlungserfolg Kontrolle voraussetzt, wobei Handlungsinitiative und Durchhaltewillen persönliche Kontrollüberzeugungen verlangen.

„Kontrollüberzeugungen sind eine wichtige Basis für Optimismus, Initiative und Durchhaltewillen (...) und steigern entsprechend das Allgemeine Wohlbefinden (...)“ (FLAMMER & NAKAMURA 2002). Kontrollüberzeugungen hängen eng mit dem persönlichen Selbstwert zusammen, denn hat eine Person das Gefühl, dass sie bestimmte Handlungen „im Griff hat“ fühlt sie sich kompetent. Hat sie das Gefühl, über bestimmte Dinge nur wenig oder keine Kontrolle zu haben, leidet das eigene Selbstwertgefühl darunter. FLAMMER und NAKAMURA (2002) bezeichnen diese Situation auch als „gelernte Hilflosigkeit“. Es ist wichtig, die tatsächliche Kontrolle von dem subjektiven Wissen der Kontrolle zu unterscheiden, trotzdem ist die Selbsteinschätzung jedes einzelnen oft problematisch. „Es ist aber die persönliche Kontrollüberzeugung, die das persönliche Befinden, den Selbstwert, die Emotionen, aber auch weitere Handlungsinitiativen und Ausdauerbereitschaft wesentlich beeinflusst“ (FLAMMER & NAKAMURA 2002). Diese subjektive Kontrollüberzeugung führt aber häufig dazu, dass sich die Menschen unter- oder überschätzen. Kinder überschätzen sich eher als Jugendliche und Erwachsene. Sie müssen mit zunehmendem Alter aufgrund vielfältiger Erfahrungen lernen, ihre Fähigkeiten möglichst realistisch einschätzen zu können. FLAMMER und NAKAMURA (2002) definieren demnach Kontrolle „als die Fähigkeit, zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Richtung eines angestrebten Ziels wirksam zu sein, unter der Voraussetzung, dass alle notwendigen Bedingungen zu diesem Zeitpunkt auch vorhanden sind.“ Dabei ist von Bedeutung, ob die angestrebten Ziele mit dem eigenen sozialen und kulturellen Umfeld im Einklang stehen oder nicht. Somit erscheint Kontrolle heute als relativ stabile Fähigkeit eines Menschen, aufgrund derer er sein Leben entsprechend den eigenen Interessen gestalten kann.

Abbildung 4 skizziert die Zusammenhänge der Teilaspekte der Selbstwirksamkeitserwartung und der Kontrollüberzeugungen.

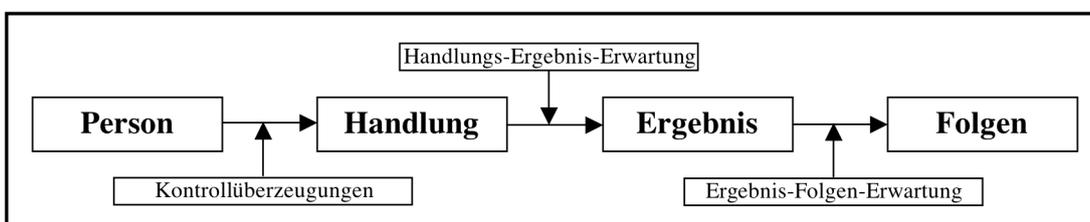


Abbildung 4: Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung als kognitives Steuerungssystem von PG-Auseinandersetzungen (in Anlehnung an Bandura 1997, Flammer & Nakamura 2002, Krapp & Ryan 2002, Krapp 2003 d).

2.5.3 Selbstbestimmungstheorie als Emotionales Steuerungssystem

Für die Interessentheorie sind die drei grundlegenden Bedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie (Gefühl der Autonomie, der Kompetenz und der sozialen Eingebundenheit) von Bedeutung, weil sie Aufschluss über die motivationale Dynamik interessenorientierten Handelns geben. Außerdem liefern sie Anhaltspunkte, die Schlüsse auf die Entstehung von Interessen und Nicht-Interessen zulassen und somit Anregungen zur Interessenförderung bieten.

DECI und RYAN (1993, 2000) stützen sich in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation auf das Konzept der Intentionalität, um die Steuerung menschlichen Verhaltens zu klären. Dieses Konzept besagt, dass Menschen dann motiviert sind, wenn sie etwas erreichen wollen. Intentionale und somit motivierte Handlungen zielen entweder auf eine unmittelbar befriedigende Erfahrung oder auf ein längerfristiges Handlungsergebnis ab. Manche dieser Handlungen sind von der Person frei gewählt und entsprechen den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst. Andere Handlungen dagegen werden, entweder durch andere Personen oder durch eigene psychische Zwänge, als aufgezwungen erlebt. Motiviert Handlungen werden also nach dem Grad der Selbstbestimmung differenziert, wobei die Stärke der Motivation (intrinsisch oder extrinsisch motiviert) und ihre Ausrichtung (warum tut eine Person etwas Bestimmtes) unterschieden werden (KRAPP & RYAN 2002).

Die motivationale Handlungsenergie für eine Interessehandlung führen DECI und RYAN (1993, 2000) auf drei Quellen zurück: Psychologische und physiologische Bedürfnisse sowie Emotionen. In ihrer Selbstbestimmungstheorie heben sie drei psychologische Grundbedürfnisse, die *basic needs* hervor, die im gleichen Maße sowohl für intrinsische als auch für extrinsische Motivation ausschlaggebend sind. Die beiden Autoren postulieren ein Bedürfnis nach *Autonomie* bzw. Selbstbestimmung. Erscheinen die Anregungen aus der Umwelt für die jeweilige Person selbst als bedeutsam, ist sie bereit, das eigene Verhalten daran zu orientieren (KRAPP & RYAN 2002). Die beiden weiteren Bedürfnisse der *basic needs* bestehen einerseits aus einer persönlichen *Kompetenz* bzw. Wirksamkeit und andererseits aus dem Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* bzw. sozialer Zugehörigkeit.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden in Anlehnung an die Theorie des Nicht-Interesses von UPMEIER ZU ELZEN und VOGT (2001) und den Ergebnissen der Längsschnittstudie PEIG die drei *basic needs* der Selbstbestimmungstheorie mit den Interessen und Nicht-Interessen der Probanden verbunden.

Demnach lassen sich die *basic needs* für die jeweiligen Interessen und Nicht-Interessen wie folgt unterscheiden (Tabelle 4).

Tabelle 4: Ausprägungen der *basic needs* bei Interessen und Nicht-Interessen in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993, 2000) bzw. KRAPP und RYAN (2002), die Nicht-Interessentheorie von UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001) sowie erste Ergebnisse der Längsschnittstudie PEIG.

Interessen		<i>basic needs</i>	Nicht-Interessen	
<i>Gefühl der Kompetenz in Bezug auf eine PGA mit positivem Einfluss auf die Umwelt bzw. das eigene Selbstwertgefühl</i>	erlebt	<i>Kompetenzerleben</i>	erlebt	<i>Vermeidung einer PGA aufgrund von Vorwissen bzw. Fähigkeiten mit dem Gegenstand umgehen zu können.</i>
			nicht erlebt	<i>Gefühl der Überforderung in Bezug auf eine PGA mit voraussichtlich negativem Einfluss auf die Umwelt bzw. das eigene Selbstwertgefühl</i>
<i>Gefühl der Selbstbestimmung in Bezug auf Ausführung bestimmter PGA`s zur Erreichung persönlicher Ziele</i>	erlebt	<i>Autonomieerleben</i>	erlebt	<i>Gefühl der Selbstbestimmung in Bezug auf Vermeidung bestimmter PGA`s zur Erreichung persönlicher Ziele</i>
			nicht erlebt	<i>Kein Gefühl der Selbstbestimmung bzw. Vermeidung bestimmter PGA`s aufgrund „äußerer Zwänge“ nicht möglich</i>
<i>Gefühl der Zugehörigkeit und Geborgenheit innerhalb bestimmter Personengruppen mit gleichen Interessen</i>	erlebt	<i>Soziale Eingebundenheit</i>	positiv erlebt	<i>Gefühl der Zugehörigkeit und Geborgenheit innerhalb bestimmter Personengruppen mit gleichen Nicht-Interessen</i>
			negativ erlebt	<i>Gefühl der Abgrenzung gegenüber bestimmten Personengruppen, die das eigene Nicht-Interesse nicht teilen</i>

Abkürzungen: PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung

Eine Person wird vor allem dann bestimmte Handlungsziele verfolgen, wenn sie mit der Befriedigung der Grundbedürfnisse einhergehen. Dabei sind intrinsisch motivierte Verhaltensweisen insbesondere mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und Autonomie und extrinsisch motivierte hingegen mit allen drei Bedürfnissen verbunden (DECI & RYAN 1993).

Werden die *basic needs* gemäß der Kriterien für Nicht-Interesse erfüllt, wird die jeweilige Person versuchen weitere PG-Auseinandersetzungen zu vermeiden, womit es zur Ausbildung von unterschiedlich stark ausgeprägten Nicht-Interessen kommen kann.

Sind die *basic needs* im Sinne der Interessen positiv erfüllt, so kann es zu wiederholten PG-Auseinandersetzungen kommen. Ist eine Person zusätzlich von Anfang an intrinsisch motiviert und geht dabei völlig in der Sache auf (*Flow-Erleben*), kann sich Individuelles Interesse entwickeln. Ist eine Person dagegen zunächst extrinsisch motiviert, kann bei dieser Person ein Internalisierungsprozess (Kap. 2.5.4, S. 28) in Gang gesetzt werden, der zu einem selbstbestimmten Verhalten führt, an dessen Ende ebenfalls ein Individuelles Interesse stehen kann (DECI & RYAN 1993, 2000; KRAPP 1992 b, 2003 d).

2.5.4 Emotionales Erleben der interessenorientierten Handlungen

Flow-Erleben bei intrinsischer Motivation

Nach CSIKSZENTMIHALYI und SCHIEFELE (1993) ist die Qualität des Erlebens eine wichtige motivationale Bedingung für interessenorientiertes, intrinsisches Handeln. Den optimalen Zustand interessenorientierten Handelns bezeichnen sie als *Flow-Erleben*. Ein *Flow-Erlebnis* äußert sich in der Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein, in Selbstvergessenheit, bei Kontrolle über Handlung und Umwelt oder letztlich in der Zentrierung der Aufmerksamkeit auf einen beschränkten Umweltausschnitt. *Flow-Erleben* entsteht nur dann, wenn die Fähigkeiten zwischen einer Person und der an sie gestellten Anforderung zusammenpassen und die Handlungsstruktur eindeutig ist (CSIKSZENTMIHALYI & SCHIEFELE 1993). Interessen, Einstellungen, Fähigkeiten, Motive und weitere Persönlichkeitsmerkmale bestimmen dabei mit, ob sich bei einer Person bei einer bestimmten Tätigkeit *Flow-Erleben* einstellt oder nicht.

Internalisierung bei extrinsischer Motivation

DECI und RYAN (1993, 2000) sowie KRAPP und RYAN (2002) unterscheiden vier Formen der extrinsischen Motivation bzw. der Internalisierung. Sie weisen qualitativ unterschiedliche Formen der selbst bestimmten Handlungsregulation auf. Bereits seit 1993 nennen DECI und RYAN als *erste Form* der Handlungsregulation die *externale Regulation*. Diese Art der Handlung ist völlig fremdbestimmt und wird nur durch externe Reize wie Belohnung oder Bestrafung bzw. Zwang verursacht. Das Problem dabei ist nach KRAPP und RYAN (2002) die Qualität der Handlungsergebnisse. Die jeweilige Person wird in der Regel versuchen, zügig mit möglichst geringem Aufwand das vorgegebene Ziel zu erreichen, vor allem wenn sie das Gefühl hat, dass sie den Anforderungen möglicherweise nicht gewachsen ist. Außerdem sind diese Handlungen häufig begleitet durch negative Erlebensqualitäten, eine Beeinträchtigung des Wohlbefindens, wenig Freude und durch Gefühle wie Angst und Stress.

Als *zweite Form* der extrinsischen Handlungsregulation nennen DECI und RYAN (1993, 2000) die *Introjektion*. Hierbei werden die mit der Handlung verbundenen Anstrengungen und Ziele von der Person akzeptiert, weil das Resultat der PG-Auseinandersetzung als unumgängliche Voraussetzung für die Verwirklichung der eigenen Wünsche verstanden wird. Bei der Introjektion sind die Wertbezüge im Wesentlichen instrumentell, d.h. die PG-Auseinandersetzung findet vor allem aus Pflichtgefühl und aufgrund von Nützlichkeitsabwägungen statt. Auf dieser Ebene strengt sich die jeweilige Person an, um vor sich selbst gut „dazustehen“ und von anderen anerkannt und akzeptiert zu werden (KRAPP & RYAN 2002). „Durch die Übernahme von Verhaltensmustern und Standards, die in der sozialen Umgebung gebräuchlich sind und für wichtig erachtet werden, möchte die Person Zustimmung und Anerkennung von außen finden und gleichzeitig die eigene Selbstachtung erhöhen“ (KRAPP & RYAN 2002).

Die *dritte Form* der Internalisierung nennen DECI und RYAN (1993, 2000) *Identifikation*, die in einem viel stärkeren Ausmaß durch Autonomie und „freiem Willen“ charakterisiert wird. Sie ist insofern hochwertiger als die Introjektion, weil der Gegenstand und die damit verbundenen Handlungsziele von der jeweiligen Person als wertvoll angesehen werden. „Die Handlung richtet sich auf etwas, wovon die Person innerlich überzeugt ist. Die Interessentheorie (...) würde die Realisierung eines bereits entwickelten persönlichen Interesses dieser Stufe der Handlungsregulation zuordnen“ (KRAPP & RYAN 2002).

Die *vierte* und höchste *Stufe* der Internalisierung stellt gemäß DECI und RYAN (1993 und 2000) die *Integration* dar. Der Gegenstand und die auf ihn gerichteten gegenstandsspezifischen Handlungsziele sind permanent und konsistent in die subjektive Wertstruktur bzw. in das individuelle Selbstkonzept der Person integriert worden. Auf dieser Endstufe hat sich aus der zu Beginn der Interessengenese extrinsischen Anregung ein intrinsischer Handlungsanreiz entwickelt. „Aus interessentheoretischer Sicht entspricht diese Stufe der Handlungsregulation dem Prototyp eines hoch entwickelten persönlichen Interesses“ (KRAPP & RYAN 2002).

2.6 Entwicklungspsychologische Einflussfaktoren für die Entwicklung von Interessen

Entwicklung ist ein lebenslanger Prozess (MONTADA 2002), der nicht mit dem Erwachsenenalter aufhört. OERTER und MONTADA (2002) teilen diese lebenslange Entwicklung in unterschiedliche Entwicklungsphasen ein: Die vorgeburtliche Entwicklung, die frühe Kindheit (von Geburt bis drittes Lebensjahr), die Kindheit (viertes bis elftes Lebensjahr), das Jugendalter (11. bis 21. Lebensjahr), das Erwachsenenalter (22. bis 65. Lebensjahr) und das Alter (älter als 65 Jahre). Für die vorliegende Untersuchung ist lediglich die Kindheit und das Jugendalter von Bedeutung, wobei die Kindheit noch einmal in das Vorschul- und Grundschulalter unterschieden wird, da in diesen Lebensphasen unterschiedliche Bezugspersonen von Bedeutung sind und die Kinder neue Lebensbereiche (Kindergarten und Schule) kennen lernen, die u.a. das individuelle Selbstkonzept und Interessen bzw. Nicht-Interessen der Kinder unterschiedlich beeinflussen können.

2.6.1 Vorschulalter

Das Vorschulalter bezieht sich gemäß OERTER (2002) auf die vier- bis sechsjährigen Kinder, die noch nicht in die Schule gehen und im Laufe dieser Zeit zunehmend selbstständiger werden bzw. durch den Eintritt in den Kindergarten anfangen, sich von den Eltern zu lösen.

Einfluss der Familie

Nach RHEINBERG et al. (2001) spielen Eltern in der Sozialisation des Kindes lebenslang eine große Rolle. Seit der Geburt vermitteln sie ihren Kindern eigene Einstellungen, Gewohnheiten und Überzeugungen. Eltern prägen laut HOFFMANN (1992) somit sowohl den Charakter des Kindes als auch seine Intelligenz, Weltanschauung und Wertorientierung. Diese Prägung wird durch unterschiedliche Faktoren des Systems Familie beeinflusst: Charakter der Eltern, Partnerschaft der Eltern, Stellung in der Geschwisterreihe, Erziehungsstile sowie soziale und ökonomische Verhältnisse.

Einfluss der Peers

Der Kontakt zu Gleichaltrigen besteht im Vorschulalter gemäß HOFFMANN (1992) hauptsächlich im Kindergarten. Über die Eltern ergeben sich darüber hinaus häufig Kontakte, weshalb sich manche Kindergartenkinder und ihre Eltern auch nachmittags treffen. Die Gleichaltrigen geben den Kindern in der Gruppe ein Gefühl der Sicherheit, Vertrautheit, Selbstbejahung und Emotionalität. Erstmals erleben sie andere Kinder bewusst als Spielgefährten und nicht nur als mögliche Konkurrenten in Bezug auf ein Spielzeug. Sie sind in ähnlichen Bereichen kompetente Partner, aber auch Anfänger. Die Kinder „erziehen“ sich möglicherweise gegenseitig, wobei Konflikte untereinander nicht so negativ erlebt werden wie mit Erwachsenen.

Einfluss der Erzieherin

Mit Eintritt in den Kindergarten verändert sich das Verhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern insofern, als dass die Kinder laut HOFFMANN (1992) zunehmend selbstständiger werden. Die Erzieherin ist für das Kind eine wichtige neue Bezugsperson bzw. eine Art „Mutterersatz“ mit allen positiven und negativen Seiten. Ihr Charakter und ihre Einstellung zu ihrer Arbeit haben einen Einfluss darauf, in wieweit sie den Kindern Sozialverhalten, Gesprächsfähigkeit, Achtung vor den Menschen, Lebensmut und Selbstbewusstsein vermitteln kann.

Selbstkonzept von Vorschulkindern

Ab dem zweiten Lebensjahr entwickeln Kinder Vorstellungen und Wissen über sich selbst, denn die soziale Umwelt vermittelt dem Kind, insbesondere in Bezug auf das eigene Geschlecht und Alter, wer es als Person ist (OERTER 2002). Ein wichtiger Aspekt des Selbstkonzepts sind u.a. Kontrollüberzeugungen (Kap. 2.5.2, S. 24).

Diese beginnen bereits im ersten Lebensjahr mit der Freude am Effekt und entwickeln sich im Laufe des Vorschulalters in soweit positiv, dass Kinder zunehmend das Bedürfnis haben, etwas selbst machen zu wollen. Im Laufe dieser Lebensphase entwickelt sich ein Selbstkonzept, das die Kinder durch verschiedene persönliche Merkmale beschreiben. Diese Merkmale bestehen vor allem aus körperlichen Merkmalen (z. B. „Ich habe blaue Augen.“), Aktivitäten (z. B. „Ich fahre gerne Rad.“), der Beschreibung sozialer Beziehungen (z. B. „Ich habe zwei Schwestern.“) und manchmal auch aus psychologischen Zustandsbeschreibungen (z. B. „Ich bin lustig.“). Diese Merkmale stehen laut OERTER (2002) noch unverbunden nebeneinander. Außerdem beschreibt sich das Kind unrealistisch positiv, weil es nicht zwischen seinem Wunschbild (ideales Selbst) und dem Realbild (reales Selbst) unterscheiden kann. Allerdings ist das Kind in der Lage, eine Kategorie mit dem Elternteil des gleichen Geschlechts zu bilden und dementsprechend die eigenen Aktivitäten zu bewerten (z. B. Ein Junge möchte wie der Vater Fußball spielen). Zusätzlich suchen die Kinder generell nach positiven Reaktionen für ihre Leistungen, denn sie wissen, dass sich ihr Verhalten auf das Verhalten anderer auswirkt.

Ihr Neugierverhalten führt in dieser Altersstufe dazu, dass sich die Kinder nicht mehr in erster Linie für Personen, sondern nun mehr für Dinge interessieren. Ein Gegenstand ist vor allem dann interessant, wenn er die Selbsttätigkeit oder Phantasie des Kindes fördert. TODT (1990) nennt diese angeborene Phase die Stufe der subjektiven Interessen. HOLODYNKI und OERTER (2002) sehen in dem kindlichen Neugierverhalten, das über die ersten drei Lebensjahre hinausgeht, die ontogenetischen Wurzeln des Interesses.

2.6.2 Grundschulalter

Das Grundschulalter umfasst laut OERTER (2002) die sechs- bis elfjährigen Kinder, die die Grundschule besuchen. In diesem klar umschriebenen Lebensabschnitt haben die Kinder unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen, wobei sie aber noch keine Verantwortung wie Jugendliche oder Erwachsene übernehmen müssen.

Einfluss der Familie

Eltern haben laut RHEINBERG et al. (2001) einen erheblichen Einfluss auf das Lernverhalten und die Leistungen ihrer Kinder, weil sie in der Regel besonders motiviert sind, ihre Kinder zu fördern und darauf vertrauen, dass ihre Kinder anstehende Aufgaben bewältigen können.

Sie beeinflussen u.a. die Einstellung zum Lernen, das Anspruchsniveau, die Fähigkeit der Selbstkontrolle und soziale Kompetenzen. Außerdem spielen in der Familie Gegenseitigkeit, Lob, Gehorsam und Strafe noch eine erhebliche Rolle, während die Schule eher an der Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung interessiert ist, die sie als gesellschaftliche Institution ebenfalls vertritt (BAACKE 1999). Dadurch kommt das Kind wiederholt in den Konflikt, sich anders verhalten zu müssen, als es von den Eltern gewohnt ist.

Einfluss der Peers

Im Grundschulalter beginnen die Kinder zunehmend sich selbst Freunde zu suchen, wobei die räumliche Nähe (Wohnung, Schule) bei der Auswahl der Freunde ausschlaggebend ist (OERTER 2002). In dieser Lebensphase bestimmen Gefühle der Zugehörigkeit und sozialer Akzeptanz die Freundschaften. Dabei „wird der Gleichaltrige („Peer“) zur wichtigen Bezugsperson. Die Interaktion mit Gleichaltrigen fördert die Entwicklung eines Sozialverhaltens, das im Gegensatz zur Interaktion mit Erwachsenen stärker symmetrisch ist, das Verständnis für Gleichheit und Gerechtigkeit aufbaut und wesentlich zum Selbstverständnis („Selbstkonzept“) der Kinder beiträgt“ (OERTER 2002, S. 243). Die soziale Identität eines Kindes ist ein Teil des Selbstkonzeptes, das aus dem Wissen resultiert, einer Gruppe anzugehören, die individuell emotional wertvoll ist. Ist beispielsweise eine andere Gruppe im sozialen Umfeld höher angesehen, kann es sein, dass sich ein Kind bemühen wird die Bezugsgruppe zu wechseln, weil sich in den Augen des Kindes damit auch das eigene Selbstwertgefühl steigern würde. Die verstärkte Beziehung zu Gleichaltrigen sieht BAACKE (1999) als einen kontinuierlichen Prozess der Ablösung von den Eltern an, bei dem Kinder personal und sozial autonom werden.

Einfluss der Lehrperson

Mit dem Eintritt in die Schule betreten die Kinder eine neues Setting, in dem sie neue Formen der sozialen Interaktion kennen lernen, anders mit dem Aspekt Zeit umgehen müssen und akzeptieren müssen, dass dort andere Regeln gelten als zu Hause (BAACKE 1999). Außerdem findet gemäß OERTER (2002) bei den Kindern eine grundsätzliche kognitive Umstrukturierung statt. Die Schule ordnet bereits erworbenes Wissen und Umwelterfahrungen neu. Außerdem werden Kontrollüberzeugungen für die Leistungen wichtig, sobald die Kinder die Schule besuchen.

Positive Kontrollüberzeugungen der Kinder sollten sich dabei positiv auf deren Leistungen auswirken und umgekehrt, wobei die Kontrollüberzeugung durch die Interaktion mit der jeweiligen Lehrperson beeinflusst wird. Laut OERTER (2002) ergab 1998 eine Untersuchung von SKINNER et al. diesbezüglich folgendes: „Wenig unterstützende Lehrkräfte hatten mehr Kinder mit niedriger Kontrollüberzeugung und Schulleistung, während Kräfte mit Wärme und Unterstützung Kinder mit signifikant höheren Werten in beiden Bereichen vorweisen konnten.“ Gemäß HELMKE (1993) beeinflussen zusätzlich die Qualität des Unterrichts, die Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Aktionen, das Sozialklima sowie das Curriculum, das Lernmaterial und der Jahrgangstufenkontext, in wieweit die Lernfreude eines Kindes erhalten bleibt.

Selbstkonzept von Grundschulkindern

Ab dem fünften Lebensjahr bzw. mit dem Eintritt in die Schule werden die zuvor aufgeführten typischen Merkmale der Selbstbeschreibung von Vorschulkindern miteinander verknüpft (OERTER 2002). Nun versteht das Kind, dass andere nicht nur auf das eigene Verhalten reagieren, sondern sie wissen auch, dass sie von anderen aus ihrem Umfeld bewertet werden. Im Laufe des Grundschulalters gewinnen die Kinder zunehmend an Verständnis darüber, dass auch andere Personen eigene Überzeugungen besitzen. Ab dem neunten Lebensjahr wächst die Fähigkeit einzelne Selbstrepräsentationen zu koordinieren, wobei der soziale Vergleich mit Bezugsgruppen eine wichtige Rolle spielt. In der Schule kann das Kind aufgrund von Leistungsrückmeldungen eine klare Selbsteinschätzung vornehmen. „Der Umgang mit Gleichaltrigen vermittelt auch Rückmeldung über die Position in der Gruppe, über Beliebtheit und außerschulische Geschicklichkeiten. Damit führt die Fähigkeit, soziale Vergleichsinformationen für die Selbstbewertung zu nutzen, zu einem entscheidenden Fortschritt in der Konstruktion des Selbstbildes. Es wird differenzierter, realistischer und hierarchisch komplexer“ (OERTER 2002, S. 215).

Um eigene Fähigkeiten überprüfen und vergleichen zu können, nutzen die Kinder insbesondere Gegenstände, die ihre individuellen Fähigkeiten bzw. praktischen Tätigkeiten fördern. Erfahrungen mit diesen Gegenständen nehmen sie nicht nur wahr, sondern setzen sie zunehmend auch in Beziehung, weshalb ihr eigenes Handeln reflektierter und geplanter wird. TODT (1990) nennt diese angeborene Phase die „Stufe des subjektiven Interesses“.

2.6.3 Jugendalter

Die Besonderheit in dieser Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein bzw. in dieser Lebensphase liegt gemäß OERTER und DREHER (2002) darin, Verhaltensformen und Privilegien der Kindheit aufzugeben und dafür Kompetenzen und Aufgaben eines Erwachsenen zu übernehmen. Dabei werden innerhalb der Entwicklungspsychologie drei Phasen des Jugendalters bzw. der Adoleszenz unterschieden: Die frühe Adoleszenz (11 bis 14 Jahre), die mittlere Adoleszenz (15 bis 17 Jahre) und die späte Adoleszenz (18 bis 21 Jahre).

Einfluss der Familie

Bei der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen messen OERTER und DREHER (2002) der Familie eine große Bedeutung bei. Kinder mit guter emotionaler Bindung zu ihren Eltern haben es leichter, erfolgreich Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzunehmen. Eine wichtige Aufgabe des Erwachsenwerdens besteht (OERTER & DREHER 2002, GROB & JASCHINSKI 2003) darin, sich von der eigenen Familie zu lösen und sich ein eigenes Leben aufzubauen. Die Jugendlichen identifizieren sich immer weniger mit den Eltern und versuchen sich von Gewohnheiten und Vorstellungen der Eltern zu lösen, denen sie sich bis dahin gefügt haben. Sie ziehen sich zunehmend von Familienaktivitäten zurück (SCHENK-DANZIGER 2002).

Einfluss der Peers

Auch die Gruppe der Peers nimmt im Jugendalter laut OERTER und DREHER (2002) eine wichtige Funktion ein. Die Peers gewährleisten besser als Erwachsene die Verwirklichung von Gleichheit und Souveränität. Gleichheit in der Peergruppe bedeutet allgemeine Gerechtigkeit und Akzeptanz von Unterschieden zwischen den Gleichaltrigen innerhalb der Gruppe. „Souveränität wird in der Peergruppe als Möglichkeit zur Selbstdarstellung und als Verwirklichung von Zielen, die zugleich Ziele der Gruppe sind, erfahrbar. Durch diese beiden Merkmale, die in der Bedeutung der Peers stecken, wird

der Schritt hin zur Autonomie erleichtert, ohne dass dabei Sozialbeziehungen aufgegeben werden müssen“ (OERTER & DREHER 2002).

Gleichaltrige bieten emotionale Geborgenheit, neue Identifikationsmöglichkeiten und unterstützen die Ablösung von den Eltern (GROB & JASCHINSKI 2003). Bei der Bildung von Freundschaften im Jugendalter geht es vor allem um die Frage: „Wer bin ich, was möchte ich werden?“ (OERTER 2002).

In dem Alter wird der Freund oder die Freundin zu jemandem, dem man sich offenbart und der einen besser kennt als andere. Dabei ist gegenseitiges Verstehen sehr wichtig. Bei der Auswahl von Freunden ist nicht mehr die räumliche Nähe, sondern die Ähnlichkeit untereinander (in Bezug auf ähnliche Interessen und Werthaltungen) ausschlaggebend. In der frühen Adoleszenz sind (OERTER & DREHER 2002, GROB & JASCHINSKI 2003) Freunde, mit denen man etwas unternehmen kann, sehr wichtig. Dabei ist die Tiefe der Beziehung noch nicht von Bedeutung. In der mittleren Adoleszenz wünschen sich die Jugendlichen Freunde, bei denen sie Loyalität, Vertrauen und Sicherheit verspüren. Diese Freunde sind bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen wichtig.

Einfluss der Lehrperson

Nach SCHENK-DANZIGER (2002) wünschen sich Jugendliche in dieser Lebensphase Lehrer, die ihre Probleme verstehen und auf ihre Bedürfnisse Rücksicht nehmen und gerecht sind. Autoritäre Lehrer und solche, die zynisch, herablassend und disziplinierend reagieren werden abgelehnt und erfahren heftigen Widerstand. Oft werden die von den SuS bevorzugten Lehrer den Erwartungen der Jugendlichen aber nicht gerecht, da sie sich zu sehr auf die Lehrpläne und andere Vorgaben konzentrieren. Sie bekommen somit in den großen Schülergruppen individuelle Bedürfnisse nicht mit und können sie nicht aufgreifen.

Selbstkonzept von Jugendlichen

In dieser Lebensphase steht die Identitätsentwicklung im Vordergrund (OERTER & DREHER 2002, GROB & JASCHINSKI 2003). Dabei ist es besonders wichtig, dass der Jugendliche weiß, wer er selbst ist (Selbsterkenntnis) und dass er bestrebt ist, sich selbst zu gestalten bzw. an sich zu arbeiten und sich zu formen (Selbstgestaltung). Mit zunehmendem Alter können die Jugendlichen zwischen ihrem Realbild (wie man ist) und dem Idealbild (wie man sein möchte) stärker trennen. Außerdem lernt der Jugendliche sich auch aus der Sicht anderer zu sehen.

Im psychologischen Sinn ist „Identität die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben“ (OERTER & DREHER 2002). Im Jugendalter ist dabei zusätzlich die Selbstwahrnehmung von Bedeutung. Dementsprechend wird von einem Selbstkonzept der Jugendlichen gesprochen, das vor allem aus zwei Komponenten besteht. Die affektive Komponente erfasst das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen. Die kognitive Komponente umfasst das Wissen über sich selbst und die Selbstwahrnehmung (GROB & JASCHINSKI 2003).

Beispielsweise sind für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes bei sozialen Interaktionen vor allem ein positives Selbstwertgefühl sowie das Gefühl der Autonomie und Kompetenz von Bedeutung.

Eng verbunden mit der Entfaltung der Individualität ist laut TODT (1990) die Stufe des anhaltenden Interesses, in der sich die Kinder gleichzeitig für unterschiedliche Gegenstände über einen bestimmten Zeitraum interessieren können. Dieses Interesse geht ab dem 15. Lebensjahr in das logische Interesse über, bei dem sich der Jugendliche für das Ideelle bei Personen, Erscheinungen und Sachen interessiert.

2.7 Psychologische und pädagogische Grundlagen der Einstellung

2.7.1 Einstellung als sozialpsychologisches Konstrukt

Bei der Einstellung handelt es sich wie bei Interesse um eine Person-Objekt-Relation. „Aus Sicht der aktuellen sozialpsychologischen Einstellungstheorien wird eine Einstellung als Tendenz verstanden, Objekte, Personen oder Verhalten auf einem evaluativen Kontinuum zu bewerten, das sich von sehr negativ bis sehr positiv erstreckt“ (KROSNICK & PETTY 1995). In der Einstellungsforschung werden zwei grundlegend verschiedene Modelle bzw. Definitionen von Einstellung unterschieden. EAGLY und CHAIKEN (1993) stellen die Einstellung als ein mehrdimensionales System (Dreikomponentenmodell) dar, wobei sich eine grundlegende Konsistenz zwischen den verschiedenen Dimensionen der Einstellung und dem Verhalten (affektiv, kognitiv, verhaltensbezogen) erkennen lässt. Nach PETTY und CACIOPPO (1986) wird die Einstellung dagegen als ein eindimensionales System angesehen, wobei die affektive Komponente bzw. emotionale Betrachtung des Einstellungsobjektes im Mittelpunkt steht. Die kognitive sowie verhaltensbezogene Komponenten treten in diesem Modell in den Hintergrund.

„Der Ausdruck der Einstellung sollte in Bezug auf ein allgemeines, andauerndes positives oder negatives Gefühl für eine Person, ein Objekt oder einen Sachverhalt benutzt werden“ (PETTY & CACIOPPO 1986).

Weder das Modell der Eindimensionalität der Einstellung noch das Dreikomponentenmodell werden in der Einstellungsforschung bevorzugt verwendet, da noch unklar ist, welches dieser beiden Modelle eine bessere Aussage über Einstellung trifft (EAGLY & CHAIKEN 1993). Nach STROEBE et al. (1999) basiert die Mehrzahl der Methoden der Einstellungsmessungen auf der Annahme, dass Einstellungen durch Fragen nach Meinungen über ein Einstellungsobjekt im Sinne des eindimensionalen Modells der Einstellung nach FISHBEIN & AJZEN (1975) gemessen werden können.

2.7.2 Einstellung als schulbezogenes Konstrukt

Schulische Einstellungen lassen sich nach CHRISTEN et al. (2001) aus den Handlungen der Schüler und deren verbalen Äußerungen abschätzen. Durch verbale Aussagen lassen sich Einstellungen mit dem eindimensionalen Modell operationalisieren. Um Einstellungsmessungen durchführen zu können, sind sowohl STROEBE et al. (1999) als auch CHRISTEN (2004) der Auffassung, dass sich das Modell der Eindimensionalität am besten als Untersuchungsmodell der schulischen Einstellungen eignet.

Betrachtet man das Einstellungsobjekt „Schule und Unterricht“, werden gemäß CZERWENKA et al. (1990) Aspekte des Wohlbefindens, des Lernens, der Mitschüler, des Unterrichts und des Lehrers unterschieden. Der Aspekt des Lehrers umfasst zum einen die Lehrperson an sich als auch die gewählte Unterrichtsform, die die didaktisch-methodischen Entscheidungen der Lehrperson und ihre spezifischen Eigenschaften innerhalb der Jahrgangstufensituation. Es ist eine enge Wechselbeziehung zwischen den genannten Aspekten zu erkennen, die sich entweder positiv oder negativ auf Einstellung, Interessenentwicklung, Lernfreude, Lern- und Leistungsbereitschaft sowie das Selbstkonzept und das Wohlbefinden auswirken können (UPMEIER ZU BELZEN 2007). Schulische Einstellungen lassen sich nach CZERWENKA et al. (1990) aus den Handlungen der Schüler und deren verbalen Äußerungen ableiten. Bestimmten Verhaltensweisen der Schüler liegen somit spezifische Einstellungen zu Grunde. Ein Komplex aus Einzelmeinungen, die schulische Ereignisse umfassen sowie spezifische Verhaltenseigenschaften beinhalten und somit einen Zustand emotionaler Befindlichkeit in dieser Institution begründen, bildet die Grundlage für das Urteil der Schüler hinsichtlich ihres

Wohlbefindens, ihrer Schul- und Lernfreude, aber auch ihrer Ängste und Besorgnisse (CHRISTEN 2004).

Im Rahmen der Längsschnittstudie PEIG hat CHRISTEN (2004)⁵ einen standardisierten, likertskalierten Fragebogen (Anhang 8) entwickelt, mit dem die Einstellungen von Grundschulern zu Schule und Sachunterricht erfasst werden. Bei der Auswertung der Ergebnisse konnte CHRISTEN (2004) drei Einstellungsausprägungen von Grundschulern ermitteln (Kap. 2.7.3). Mit einem spezifischen standardisierten, likertskalierten Fragebogen für die Sekundarstufe I (Anhang 9) wurden in dieser Altersstufe vier verschiedene Einstellungsausprägungen (UPMEIER ZU BELZEN & CHRISTEN 2004) identifiziert (Kap. 2.7.4).

2.7.3 Einstellungsausprägungen in der Grundschule zu Schule und Sachunterricht

Lernfreude-Typ

Die Schüler, die nach CHRISTEN (2004) dem Lernfreude-Typ der Grundschule zugeordnet werden, haben eine grundlegend positive Einstellung zu Schule und Sachunterricht. Jede Anforderung der Schule wird uneingeschränkt angenommen. Das Lernen im Sachunterricht aber auch im Allgemeinen ist sehr wichtig. Diese Schüler haben ein starkes Selbstwertgefühl und ein kognitives Selbstkonzept (CHRISTEN et al. 2001). Das Verhalten gegenüber Mitschülern ist sehr positiv. Störungen im Unterricht, insbesondere durch Mitschüler, werden als negativ empfunden.

Gelangweilt-Frustrierte Typ

Laut CHRISTEN (2004) haben Grundschüler mit der Einstellungsausprägung Gelangweilt-Frustriert eine negativere Einstellung zu Schule und Sachunterricht als Vertreter des Lernfreude-Typs. Die Einstellung ist schwankend: einmal positiv einmal negativ. Ebenso wechselhaft ist ihr hohes kognitives Selbstkonzept. Beispielsweise wird das Selbstwertgefühl bis zum 3. Schuljahr positiver, weist im 4. Schuljahr aber wieder negativere Werte auf (CHRISTEN et al. 2001). Durch Unterforderung oder eine für diese SuS uninteressante didaktisch-methodische Gestaltung des Sachunterrichtes kann Langeweile entstehen. Durch eine selbst falsch eingeschätzte Selbstwirksamkeitserwartung (Kap. 2.5.2, S. 24) der Schüler kann es zu Misserfolgen bzw. zu Gefühlen der Überforderung kommen, die möglicherweise zunehmend zu

⁵ Dissertation von Franka Christen (2004): Einstellungsausprägungen bei Grundschulern zu Schule und Sachunterricht und der Zusammenhang mit ihrer Interessiertheit.

Frustrationen im Sachunterricht führen (CHRISTEN et al. 2001). Auffallend ist das negative Verhalten gegenüber Mitschülern. Lautstärke im Unterricht wird von diesem Schülertyp als weniger störend empfunden als von Schülern mit der Ausprägung Lernfreude.

Zielorientierte Leistungs-Typ

SuS des Zielorientierten Leistungstyps zeigen je nach Schulsituation eine positive oder negative Einstellung zu Schule und Sachunterricht (CHRISTEN 2004). In der Schule haben die Leistungen einen hohen Stellenwert. Die Schüler sind leistungsorientiert, möglicherweise aus einem inneren Druck heraus. Das Selbstwertgefühl wird von der ersten bis vierten Jahrgangstufe zunehmend positiver und das kognitive Selbstkonzept ist sehr hoch ausgeprägt (CHRISTEN et al. 2001). Es besteht grundsätzlich eine positive Lernbereitschaft und eine Befürwortung des Sachunterrichtes. Das Lernen macht diesen Grundschulern gerade dann viel Freude, wenn das Lernen für sie zukunfts- bzw. alltagsrelevant ist. Das Verhalten zu den Mitschülern ist eher ausgeglichen. Außerdem bevorzugen sie, wie die Gruppe des Lernfreude-Typs, eine Lernatmosphäre ohne Störungen.

2.7.4 Einstellungsausprägungen in der Sekundarstufe I zu Schule und Biologieunterricht

Lernfreude-Typ

SuS der Sekundarstufe I, die dem Lernfreude-Typ angehören, haben nach UPMEIER ZU BELZEN und CHRISTEN (2004) ein hohes Interesse und viel Freude am Lernen im Biologieunterricht. Es ist davon auszugehen, dass diese Schüler grundsätzlich intrinsisch motiviert sind. Ungerechtes Lehrerverhalten sowie ein Unterdrücken bzw. Nichtgelten lassen von Schülermeinungen seitens des Lehrers erfahren eine hohe Ablehnung. Aufgrund des Harmoniebedürfnisses dieser Schüler besteht ein positives Verhalten gegenüber den Mitschülern. Von den Schülern wird nahezu kein Leistungsdruck empfunden. Sie besitzen ein hohes Selbstwertgefühl und ein hohes kognitives Selbstkonzept.

Gelangweilte Typ

Gemäß UPMEIER ZU BELZEN und CHRISTEN (2004) machen den SuS dieses Einstellungstyps der Sekundarstufe I Schule und Lernen nicht besonders viel Freude. Sie haben eine weniger positive Einstellung zu Schule und Biologieunterricht als die SuS des Lernfreude-Typs.

Durch Unterforderung im Unterricht oder eine uninteressante Aufbereitung der Lern- und Unterrichtsgegenstände entsteht Langeweile. Ungerechtes Lehrerverhalten erfährt bei den SuS eine große Ablehnung und ein positives Verhalten von Mitschülern wird befürwortet. Die SuS empfinden kaum Leistungsdruck und besitzen ein hohes Selbstwertgefühl sowie ein hohes kognitives Selbstkonzept.

Zielorientierte Leistungs-Typ

Diese Einstellungsausprägung ähnelt laut UPMEIER ZU BELZEN und CHRISTEN (2004) der des Lernfreude-Typs der Sekundarstufe I, zeigt aber insgesamt weniger extreme Ausprägungen. Diese SuS gehen gerne zur Schule und besitzen eine grundsätzlich positive Lernbereitschaft sowie ein hohes Interesse am Unterrichtsstoff. Die Leistungen der Schüler haben einen hohen Stellenwert, da sie sehr leistungsorientiert sind. Von der Lehrkraft wird erwartet, dass die SuS durch die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Biologieunterrichtes einen hohen Lernzuwachs erfahren. Sie empfinden nahezu keinen Leistungsdruck.

Im Vergleich zu den anderen Einstellungsausprägungen beurteilen diese Schüler ungerechtes Lehrerverhalten weniger kritisch. Sie besitzen ein hohes Selbstwertgefühl und scheinen somit davon überzeugt zu sein, dass sie schulische Anforderungen meistern können, da sie über eine positive Selbstwirksamkeitserwartung verfügen.

Frustrierte Typ

Nach Upmeier zu Belzen & Christen (2004) unterscheiden sich die Schüler dieses Einstellungstyps in allen Merkmalen stark von den anderen drei Ausprägungen der Sekundarstufe I. Die Vertreter besitzen eine sehr negative Einstellung zu Schule und haben weder Spaß noch Interesse am Biologieunterricht. Diese Schülergruppe lehnt ungerechtes Lehrerverhalten im hohen Maße ab. Des Weiteren ist für sie das Verhalten gegenüber Mitschülern von geringer Bedeutung. Die Schüler empfinden im Unterricht einen gewissen Leistungsdruck und verfügen lediglich über ein gering ausgeprägtes kognitives Selbstkonzept sowie über ein geringes Selbstwertgefühl.

2.8 Rahmenkonzeption zur Genese von Interessen und Einstellungsausprägungen

Im Folgenden wird die Rahmenkonzeption (Abbildung 5) vorgestellt, die als theoretische Grundlage mögliche Prozesse der Entstehung von Interesse und Nicht-Interesse aufzeigt.

Ausgehend von einer neutralen Ausgangshaltung (**Indifferenz**), bei der noch kein Kontakt mit einem Gegenstand bestand (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001), wird eine Person in verschiedenen schulischen und außerschulischen Situationen **intrinsisch** oder **extrinsisch motiviert**, sich mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen.

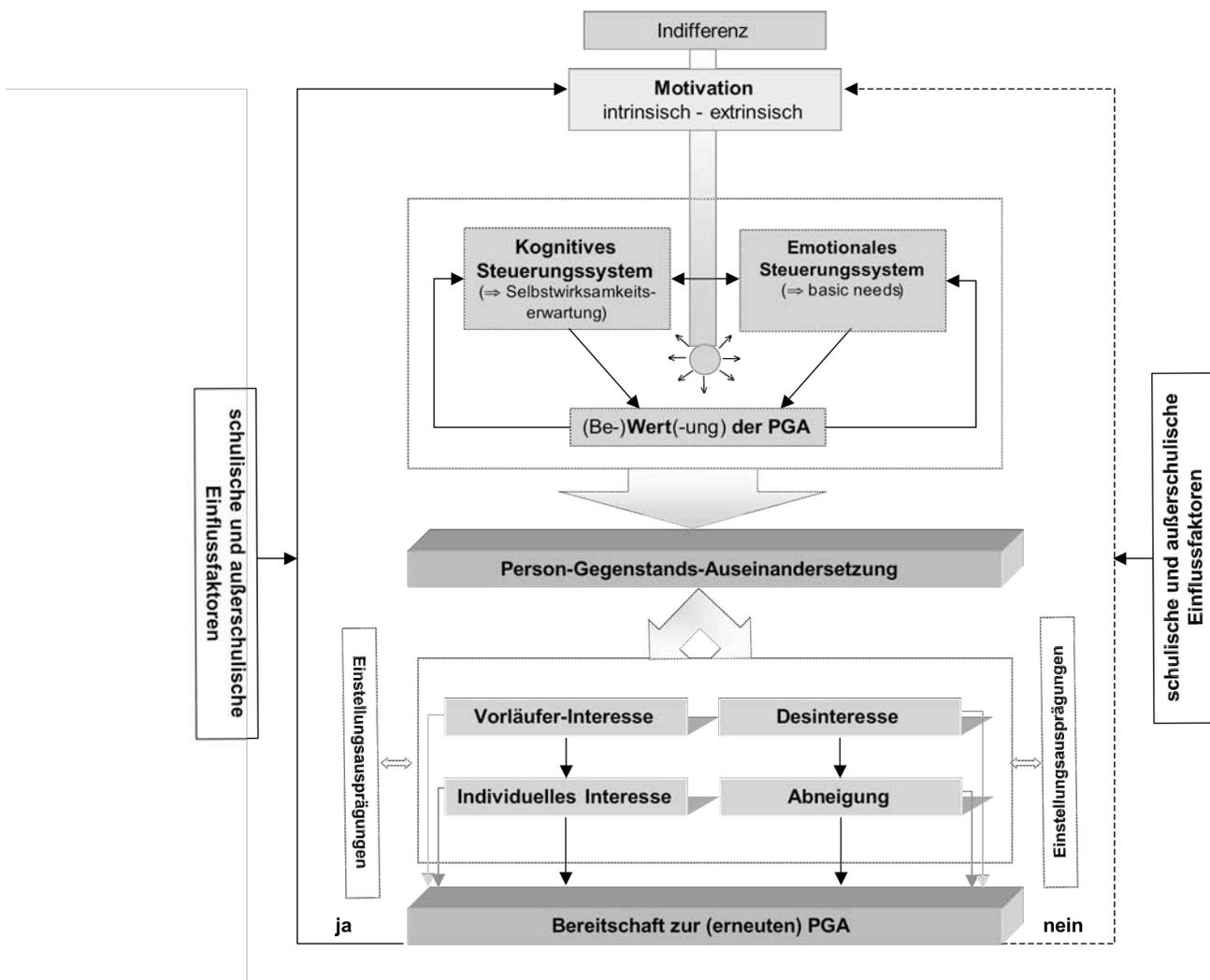


Abbildung 5: Rahmenkonzeption zur Entstehung und Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen.

Abkürzungen: PGA: Person-Gegenstands-Auseinandersetzung

Ob es zu einer PG-Auseinandersetzung kommt hängt, laut KRAPP (2003) insbesondere von zwei Steuerungssystemen ab, die die individuellen Handlungen einer Person beeinflussen. Bei dem **Kognitiven Steuerungssystem** (KRAPP 2003) versucht die jeweilige Person, Handlungen aufgrund „vernünftiger“ Überlegungen *bewusst* zu planen. Diese Überlegungen hängen von der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit bzw. der **Selbstwirksamkeitserwartung** der jeweiligen Person ab (BANDURA 1997, KRAPP & RYAN 2002, Kap. 2.5.2, S. 24). Hat die Person das Gefühl, dass sie die PG-Auseinandersetzung erfolgreich durchführen kann und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für sich selbst positiv sind, wird sie die bevorstehende PG-Auseinandersetzung befürworten.

Werden beide Einschätzungen negativ bewertet, wird die Person versuchen die PG-Auseinandersetzung zu vermeiden. Gleichzeitig wirken vorausgegangene, emotionale Verarbeitungsprozesse bzw. Erfahrungen mit ähnlichen Situationen *unbewusst* auf die mögliche Bereitschaft zu einer PG-Auseinandersetzung (**Emotionales Steuerungssystem**, KRAPP 2003). Abhängig von den individuellen Vorerfahrungen beurteilt die jeweilige Person unbewusst, ob bei der bevorstehenden PG-Auseinandersetzung die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (die *basic needs*: Autonomie, Kompetenz, Soziale Eingebundenheit, DECI & RYAN 1993, Kap. 2.5.3, S. 26) für sie selbst ausreichend befriedigt werden können oder nicht.

Im Rahmen dieser beiden Steuerungssysteme **bewertet** (kognitiv und emotional) die jeweilige Person **die** bevorstehende **PG-Auseinandersetzung**. Fällt die Bewertung der PG-Auseinandersetzung positiv aus, bekommt die PG-Auseinandersetzung einen bestimmten positiven **Wert** für die jeweilige Person und die PG-Auseinandersetzung wird durchgeführt. Wird die anstehende PG-Auseinandersetzung insgesamt als negativ bewertet, wird die jeweilige Person versuchen, anstehende Handlungen zu vermeiden. Lediglich Zwänge aufgrund von **schulischen** oder **außerschulischen Einflussfaktoren** können dazu führen, dass es doch zu einer ungewollten PG-Auseinandersetzung kommt.

Wird die zuvor als positiv bewertete PG-Auseinandersetzung in der aktuellen Situation ebenfalls kognitiv und emotional **positiv erlebt**, entsteht eine **erneute Bereitschaft** zu einer **PG-Auseinandersetzung**. Je nach Intensität des Erlebens der vorausgegangenen PG-Auseinandersetzung wird sich die jeweilige Person nun **intrinsisch motiviert** erneut mit dem jeweiligen Gegenstand auseinandersetzen wollen. Werden positive Erfahrungen im

Umgang mit dem Gegenstand der PG-Auseinandersetzung für sich persönlich (kognitiv und emotional) erneut als wertvoll erachtet, kann es zu wiederholten PG-Auseinandersetzungen kommen. Dann kann sich ein länger andauernder PG-Bezug bzw. **Vorläufer-Interesse** entwickeln (WIEDER 1999, Kap. 2.1.1.2, S. 7). Kommt es bei dem Vorläufer-Interesse immer wieder zu neuen PG-Auseinandersetzungen, die für die Person als sehr wertvoll angesehen werden und die kognitiv und emotional sehr positiv bewertet werden, kann sich daraus ein **Individuelles Interesse** entwickeln (VOGT & WIEDER 1999), bei dem die **Bereitschaft zu erneuten PG-Auseinandersetzungen** generell hoch ist. Alle darauf folgenden PG-Auseinandersetzungen werden dann *selbstintentional* angeregt.

Wird eine Person **extrinsisch motiviert**, kann es sein, dass nach der ersten PG-Auseinandersetzung, trotz vorausgegangener positiver Bewertung, die jeweilige Person keine weitere PG-Auseinandersetzung wünscht, da sie die PG-Auseinandersetzung eher als negativ erlebt hat. Somit kann sich sogar ein Nicht-Interesse entwickeln. Andererseits kann es aber auch durch den Prozess der Internalisierung zu einer positiven Interessenentwicklung kommen (DECI & RYAN 1993, Kap. 2.5.4, S. 28). Dabei wird dann der jeweilige Interessgegenstand aufgrund wiederholter PG-Auseinandersetzungen als positiv bewertet und in die eigene Wertstruktur integriert. Somit würde die PG-Auseinandersetzung dann ein wichtiger Bestandteil der eigenen Identität werden.

Kommt es aufgrund von extrinsischer Motivation zu einer PG-Auseinandersetzung, die anschließend als **negativ bewertet** wird, ist zunächst zu überprüfen, ob die vorausgegangene PG-Auseinandersetzung lediglich emotional als stark negativ empfunden wurde. Denn rein emotionale Angst- und Ekelgefühle müssen klar von möglichen Nicht-Interessen abgegrenzt werden (Kap. 4.4, S. 134).

Wird die PG-Auseinandersetzung aufgrund der nicht ausreichenden Befriedigung der *basic needs* sowohl emotional negativ erlebt als auch kognitiv negativ bewertet, entsteht in der aktuellen Situation zunächst eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber dem jeweiligen Gegenstand. Weitere PG-Auseinandersetzungen werden von der betroffenen Person nicht gewünscht.

Schulische und außerschulische Einflussfaktoren können aber in verschiedenen Situationen dazu führen, dass sich die Person aufgrund **extrinsischer Motivation** (z. B. Zwang) wiederholt mit dem Gegenstand auseinandersetzen muss und die PG-Auseinandersetzung erneut und sogar

verstärkt emotional und kognitiv negativ bewertet wird. Demnach kann ein negativer Person-Gegenstands-Bezug entstehen. Dies führt je nach Intensität und Häufigkeit der PG-Auseinandersetzungen unter Umständen zu einem anhaltendem **Desinteresse** (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001, Kap. 2.2.1.1, S. 15), bei dem die Person zunehmend versucht, weitere **PG-Auseinandersetzungen zu vermeiden**. Kommt es dennoch zu weiteren PG-Auseinandersetzungen, die immer wieder negativ bewertet werden, sind diese aufgrund von nicht ausweichbaren Rahmenbedingungen im schulischen oder außerschulischen Bereich in bestimmten Situationen *fremdintentional* angeregt worden. Somit kann es im Extremfall auch zur Ausbildung von einer anhaltenden **Abneigung** (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001, Kap. 2.2.1.2, S. 15) kommen, bei der die jeweilige Person nun versucht, weitere PG-Auseinandersetzungen aktiv zu vermeiden.

Alle Kinder durchlaufen verschiedene Lebensphasen bis zum Erwachsenenalter. Aufgrund dessen beeinflussen unterschiedliche Personengruppen die Entwicklung der Interessen und Nicht-Interessen, insbesondere in Bezug auf die Motivation und die Bewertung einer PG-Auseinandersetzung. Im **außerschulischen Einflussbereich** sind dabei hauptsächlich die Familie (insbesondere Eltern und Geschwister), Peers sowie die Medien von Bedeutung. Im **schulischen Bereich** hat der Lehrer inklusive seiner Persönlichkeit und der Gestaltung seines Unterrichtes Einfluss auf die Interessenentwicklung.

Die Intensität einer Auseinandersetzung mit einem bestimmten Lerninhalt hängt somit von der persönlichen Relevanz für die Person (Interesse oder Nicht-Interesse) und der Erlebensqualität im Unterricht ab, weshalb sich die Interessen bzw. Nicht-Interessen und die verschiedenen Einstellungen zu Schule und Sach- bzw. Biologieunterricht (**Einstellungsausprägungen**) gegenseitig beeinflussen können. Demnach kommt es zu einer unterschiedlichen Verarbeitung der Informationen im Unterricht, „welche wiederum eine bestimmte Einstellung (Einstellungsänderung) hervorbringt, die eine erneute Bereitschaft zu PG-Auseinandersetzungen aufrecht erhält, blockiert oder wieder herstellt“ (CHRISTEN 2004).

Weist ein Individuum eine eher positive Einstellung (z. B. Lernfreude Typ oder Zielorientierter Leistungs-Typ, CHRISTEN 2004, Kap. 2.7.3, S. 39) zu schulischem Lernen auf, wird die Bereitschaft zu neuen PG-Auseinandersetzungen hoch sein, weil die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand

für das Individuum von Bedeutung ist. Hat die Person eine eher negative Einstellung (z. B. Gelaugweilter Typ oder Frustrierter Typ, CHRISTEN 2004) zu schulischem Lernen, wird sie versuchen weitere PG-Auseinandersetzungen zu meiden, um weitere Misserfolgslebnisse zu vermeiden.

2.9 Hypothesen und Fragestellungen

PRENZEL et al. (2000) weisen darauf hin, dass es bisher nur punktuelle Untersuchungen über die Interessen im Vor- und Grundschulalter gibt, deren Ergebnisse lediglich Hinweise auf das Vorhandensein von Interessen in diesen Altersstufen geben. Außerdem machen PRENZEL et al. (2000) deutlich, dass Überlegungen zur Entstehung, Stabilität und Veränderung der Interessen bisher nur spekulativ waren, weil es noch keine längsschnittlich angelegten Studien zur Interessenentwicklung gibt. Laut LEWALTER und SCHREYER (2000) existieren bisher keine Untersuchungen zur Entstehung von Abneigungen und deren möglichen Einflussfaktoren.

Vor diesem Hintergrund werden in der vorliegenden Studie die Entstehung und Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen erstmalig im Rahmen einer Längsschnittstudie untersucht. Die darin untersuchte globale Frage lautet: Wie verläuft die Entwicklung und Beeinflussung von Interessen und Nicht-Interessen von Kindern vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe I?

Die integrierte Betrachtung der punktuell gewonnenen Daten des Längsschnittes ermöglicht retrospektiv nicht nur Rückschlüsse auf Auslöser und Einflussfaktoren der Interessengenese, sondern beschreibt auch den Verlauf der Entwicklung exemplarischer Interessen und Nicht-Interessen einzelner SuS über einen längeren Zeitraum. Auf dieser Basis können erste Ansätze aufgezeigt werden, wie im schulischen und außerschulischen Bereich die Entstehung von Interessen gefördert und der Entwicklung von Nicht-Interessen entgegen gewirkt werden könnten.

Interessen im Vor- und Grundschulalter sind gemäß RENNINGER (1998) und PRENZEL et al. (2000) sind schon recht stabil, verändern sich aber im Laufe der Zeit durch den Einfluss verschiedener Bezugspersonen (Eltern, Lehrer, Peers) und der unterschiedlichen Befriedigung der *basic needs* (DECI & RYAN 1993). UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) gehen darüber hinaus davon aus, dass die Interessen und Nicht-Interessen mit zunehmendem Alter stärker ausgeprägt sind und vor allem durch Eltern und Peers beeinflusst werden.

Daraus abgeleitet wird in der vorgelegten Längsschnittstudie die folgende Haupthypothese 1 – unterteilt in drei Hypothesen - aufgestellt:

- a) Interessen und Nicht-Interessen weisen in verschiedenen Altersstufen unterschiedliche Strukturen auf.
- b) Die Interessen und Nicht-Interessen beziehen sich in verschiedenen Altersstufen auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche.
- c) Personale und nicht-personale Aspekte beeinflussen die Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen.

Zur Überprüfung dieser Hypothese 1 ergeben sich folgende Fragestellungen:

- a) Inwiefern unterscheidet sich die qualitative Struktur der Interessen und Nicht-Interessen der Probanden in den verschiedenen Altersstufen?
- b) Auf welche Gegenstandsbereiche beziehen sich die Interessen und Nicht-Interessen in den jeweiligen Altersstufen der Längsschnittstudie?
- c) Inwiefern beeinflussen außerschulische (Familie, Peers) und schulische (Lehrperson) personale Faktoren die Entwicklung der Interessen und Nicht-Interessen in den unterschiedlichen Altersstufen? Wie werden die Interessen und Nicht-Interessen nicht-personal beeinflusst?

LEWALTER und SCHREYER (2000) gingen bereits davon aus, dass Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen der Kinder mit bestimmten Gegenständen emotional unterschiedlich (positiv oder negativ) erlebt werden, weshalb sich bei Kindern nicht nur Interessen, sondern auch Abneigungen entwickeln könnten. UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) haben erstmalig festgestellt, dass die Kinder auch Desinteressen und Abneigungen gemäß UPMEIER ZU BELZEN & VOGT (2001) entwickeln können, auch wenn sie andererseits über individuelle Interessen nach VOGT & WIEDER (1999) verfügen.

Demnach ergibt sich für die vorliegende Längsschnittstudie folgende zusätzliche Hypothese 2: Kinder mit definierten Interessen entwickeln im Laufe der Jahre auch Nicht-Interessen.

Zur Überprüfung der Hypothese 2 stellt sich folgende Frage:

Liegt ein definiertes Interesse bei einem Kind vor, finden sich dann auch später definierte Nicht-Interessen?

CHRISTEN (2004) erhob in ihrer Untersuchung verschiedene Einstellungen zu schulischem Lernen und stellte u.a. bei 19 Kindern fest, dass die Kinder mit ähnlichen Strukturen bei ihren Interessen bzw. Nicht-Interessen auch vergleichbaren Einstellungen zu Schule und Sachunterricht hatten.

Demnach ergibt sich für die vorliegende Studie folgende, weitere Hypothese 3: Die Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen hat einen Einfluss auf die Einstellung zu schulischem Lernen bzw. individuelle Einstellungsausprägungen können die Interessenentwicklung beeinflussen.

Zur Überprüfung von Hypothese 3 ergibt sich die Frage:

Besteht ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Interessen bzw. Nicht-Interessen und den Einstellungen zu schulischem Lernen?

3 Methode und Durchführung

In der vorliegenden Untersuchung wurden aufbauend auf einer Pilotstudie von 1999 und in einer Längsschnittstudie ab 2001 Kinder ab dem Vorschulalter bis zum Ende der Grundschule bzw. der Sekundarstufe I in regelmäßigen zeitlichen Abständen hinsichtlich ihrer Interessen, Nicht-Interessen und Einstellungen zum schulischen Lernen befragt. Die Untersuchung ist als Längsschnitt angelegt, bei der dieselben Probanden zu verschiedenen Zeitpunkten jeweils punktuell zu ihren Interessen und Nicht-Interessen und den Ursachen für Veränderungen im Rahmen von Interviews (Kap. 3.3.1, S. 54) befragt wurden. Die Einstellungen zum schulischen Lernen wurden begleitend mithilfe eines standardisierten Fragebogens (Kap. 3.3.2, 61) erhoben.

3.1 Untersuchungsdesign

In einer Pilotstudie (VOGT & WIEDER 1999) wurden von Erzieherinnen aus drei Kindergärten (sieben verschiedene Kindergartengruppen) im Raum Düsseldorf 16 Kinder im Vorschulalter ausgewählt, die sich durch die Häufigkeit und die Art der Gegenstands-Auseinandersetzungen sowie durch ihr Wissen zu bestimmten Gegenstandsbereichen von anderen Kindern unterschieden (im folgenden als Experten Kinder bezeichnet). Sowohl die 16 Kinder, als auch deren Eltern und Erzieherinnen wurden gegen Ende der Kindergartenzeit mithilfe eines halbstandardisierten Interviewleitfadens (Kap. 3.3.1, S. 54) zu den Interessen der Kinder befragt. Dabei wurden einzelne „Experten Kinder“, die durch ihr besonderes Wissen zu einzelnen Gegenstandsbereichen auffielen, aus verschiedenen Kindergartengruppen für die Untersuchung von den Erzieherinnen selbst ausgewählt. Im Laufe der Längsschnittstudie wurden alle zwei Jahre (anfangs einmalig nach drei Jahren) zunächst 16 und ab der Mittelstufe lediglich noch zehn der 16 Probanden (Tabelle 5) aufgrund unterschiedlicher, organisatorischer Rahmenbedingungen (z. B. Umzüge) erneut untersucht. Wegen der Vermutung, dass die Kinder für bestimmte Dinge Interesse entwickeln, gingen VOGT und UPMEIER ZU BELZEN (2001) davon aus, dass sie auch Nicht-Interessen entwickeln können (Hypothesen 1 und 2, Kap. 2.9, S. 46).

In der sich anschließenden Hauptstudie (PEIG) wurden die Probanden nicht nur zu ihren Interessen, sondern auch basierend auf der Nicht-Interesstheorie von UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001, Kap. 2.2, S. 14) zu ihren Nicht-Interessen befragt.

Die Längsschnittstudie PEIG sah vor, Kinder möglichst ab dem Ende der Kindergartenzeit alle zwei Jahre während ihrer Schulzeit bis zum Ende der zehnten Jahrgangsstufe in den ersten bzw. zweiten, dritten bzw. vierten, fünften bzw. sechsten, siebten bzw. achten und neunten bzw. zehnten Jahrgangstufen zu ihren Interessen, Nicht-Interessen und Einstellungen zu Schule und Sach- bzw. Biologieunterricht zu befragen. Die Studie war gleichzeitig als Längs- und Quasilängsschnitt angelegt. Demnach wurden 2001 im Münsterland sowohl im Kindergarten (n = 40, Tabelle 5, Untersuchungsstrang A) als auch in der Grundschule (n = 31, Tabelle 5, Untersuchungsstrang B) in verschiedenen zweiten Jahrgangstufen neue Gruppen von Probanden erstmalig interviewt, die über den vorgesehenen Untersuchungszeitpunkt bis zum Ende der zehnten Jahrgangsstufe untersucht werden sollten.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird zunächst neben der Darstellung des theoretischen Rahmens das systematische Untersuchungsdesign der Längsschnittstudie PEIG vorgestellt. Außerdem werden bisher vorliegende Ergebnisse der längsschnittlichen Betrachtung ausgewertet.

Tabelle 5 gibt eine Übersicht darüber, wie viele Kinder verschiedener Altersstufen zu welchen theoretischen Aspekten (Interessen, Nicht-Interessen, Einstellungen) untersucht wurden.

Tabelle 5: Übersicht über die erhobenen Daten der Längsschnittstudie.

Jahr erhobene Daten	1994	1997	1999	2001		2003		2005	
	I	I	I	I	NI	Einst.	I	NI	Einst.
<i>Pilotstudie</i>	Kdg.	Jahrg. 3/4	Jahrg. 5/6	Jahrg. 7/8		Jahrg. 9/10			
Probanden	16	16	16	10		10			
PEIG	U-Strang A			Kdg.		Jahrg. 1/2		Jahrg. 3/4	
	Probanden			40		19		17	
	U-Strang B			Jahrg. 1/2		Jahrg. 3/4			
Probanden				31*		23			

Abkürzungen:

I = Interesse; NI = Nicht-Interesse; Einst. = Einstellung zu schulischem Lernen; U-Strang = Untersuchungsstrang; Jahrg. = Jahrgangstufen; Kdg. = Kindergarten

Anmerkungen: Im Kindergarten wurden keine Einstellungen erhoben.

* Die 31 Probanden konnten aus schulischen Gründen nicht zu ihren Einstellungen befragt werden.

Teilstudien der vorliegenden Untersuchung

Im Rahmen der Längsschnittstudie PEIG wurden die Kinder in unterschiedlichen Altersstufen nicht nur zu ihren Interessen, sondern auch zu ihren Nicht-Interessen befragt. In einem Abschnitt der späteren Ergebnisauswertung werden die punktuell erhobenen Interessen und Nicht-Interessen (Querschnitt je Altersstufe) ausgewertet, wodurch insbesondere die Hypothese 1 (Gegenstandsbereiche, Struktur und Einflussfaktoren der Interessen und Nicht-Interessen) und Hypothese 2 (Entwicklungsverläufe der Interessen und Nicht-Interessen) der vorliegenden Untersuchung (Kap. 2.9, S.46) überprüft werden können.

Tabelle 6 führt auf, wie viele Probanden unterschiedlicher Altersstufen insgesamt zu ihren Interessen und Nicht-Interessen untersucht wurden.

Tabelle 6: Interessen und Nicht-Interessen in unterschiedlichen Altersstufen (Punktuelle Befragungen der Längsschnittstudie).

Probanden	Kinder- garten	Grundschule		Sekundarstufe		
		Jahrg. 1/2	Jahrg. 3/4	Jahrg. 5/6	Jahrg. 7/8	Jahrg. 9/10
Pilotstudie	16 ¹	-	16 ¹	16 ¹	10	10
PEIG A	40	19	17			
PEIG B	-	31	23			
Gesamt	56	50	56	16	10	10

Abkürzungen:

Jahrg. = Jahrgangsstufe; A = Untersuchungsstrang A der Längsschnittstudie PEIG;

B = Untersuchungsstrang B der Längsschnittstudie PEIG

Anmerkungen:

¹ Diese Probanden wurden im Rahmen der Pilotstudie nur zu ihren Interessen befragt.

Der von CHRISTEN et al. (2001) vermutete Zusammenhang zwischen Interessen- bzw. Nicht-Interessenentwicklungen und den Einstellungsausprägungen zu Schule und Sach- bzw. Biologieunterricht ist die Grundlage für Hypothese 3. Aufgrund dessen wurden im Rahmen der Längsschnittstudie ab dem Jahr 2001 sämtliche Probanden ab dem Grundschulalter zusätzlich zu den Interessen und Nicht-Interessen mithilfe des Fragebogens (Kap. 3.3.2, S. 61) von CHRISTEN (2004) zu deren Einstellungsausprägungen befragt. Tabelle 7 gibt einen Überblick darüber, wie viele Probanden in welchen Altersstufen zu ihren Einstellungsausprägungen befragt wurden.

Es konnten nicht alle SuS in der Schule befragt werden, weil nicht alle Lehrkräfte dem Einsatz des Fragebogens bei ihren SuS zustimmten. Deshalb variiert die Anzahl der Probanden in den unterschiedlichen Altersstufen in Tabelle 6 und Tabelle 7.

Tabelle 7: Interessen/Nicht-Interessen und Einstellung zu schulischem Lernen in unterschiedlichen Altersstufen.
(Punktuelle Befragungen der Längsschnittstudie)

Probanden	Grundschule			Sekundarstufe	
	Jahrg. 1/2	Jahrg. 3/4	Jahrg. 5/6	Jahrg. 7/8	Jahrg. 9/10
Pilotstudie	-	-	-	10	10
PEIG	A	17	17		
	B	8	23		
Gesamt	25	40	-	10	10

Abkürzungen:

Jahrg. = Jahrgangstufe; A = Untersuchungsstrang A der Längsschnittstudie PEIG;
B = Untersuchungsstrang B der Längsschnittstudie PEIG

3.2 Auswahl der Probanden

In der Pilotstudie wurden Kinder, deren Eltern und Erzieherinnen bzw. Lehrkräfte einer Stadt im Raum Düsseldorf interviewt. Probanden der Längsschnittstudie PEIG wurden in Kleinstädten bzw. Dörfern im Raum Münster untersucht.

Auswahl der Kinder

In der Pilotstudie wurden 16 „Expertenkindergartenkinder“ untersucht. Das Auswahlkriterium war die subjektive Ansicht der Erzieherinnen, dass das Kind über einen ausgeprägten Interessegegenstand verfügt. Die Eltern waren aufgrund der Ansprache durch die Erzieherinnen mit der Teilnahme an der Studie einverstanden. Um die aufgestellten Hypothesen 1 bis 3 (Kap. 2.9, S. 46) verifizieren bzw. falsifizieren zu können, bedarf es neben der Untersuchung von „Expertenkindern“ aber auch der Einbeziehung von Kindern, die einem Gegenstand indifferent oder desinteressiert gegenüber stehen. Aus diesem Grund wurden ab 2001 im Rahmen der Längsschnittstudie PEIG neue Untersuchungsgruppen (Kindergarten: n = 27, Grundschule, 2. Jahrgangstufe: n = 36, Tabelle 5) einbezogen, die „ungefilterte“ Probandengruppen untersuchen, bei denen davon auszugehen ist, dass sowohl „Expertenkinder“ als auch andere Kinder als sogenannte „Kontrollpersonen“ einbezogen sind.

Für die Längsschnittstudie wurden zunächst Erzieherinnen und Lehrpersonen gesucht, die bereit waren, sich an der Untersuchung zu beteiligen. Diese Personen wurden eingewiesen und teilten anschließend den betroffenen Eltern ihrer eigenen Spiel- bzw. Lerngruppe ein Informationsschreiben aus, in dem das Projekt kurz vorgestellt wurde. Mit diesem Schreiben wurden die Eltern

mit ihren Kindern gefragt, ob sie zu einer Teilnahme an der Studie bereit sind. Durch diese Art der Probandenauswahl findet von Anfang an bereits eine gewisse Selektion statt, ein anderes Vorgehen ist aber in dieser Altersstufe nicht möglich. Trotzdem wurde darauf geachtet, inwieweit sich die Kinder artikulieren können, da laut KOHNSTAMM (1987) die Kinder erst ab dem 5. oder 6. Lebensjahr ihre Gedankengänge in ihrer Muttersprache ausreichend darstellen können. Deshalb waren alle untersuchten Kindergartenkinder zum Zeitpunkt ihres Interviews mindestens fünf Jahre alt.

Auswahl der Eltern

Die Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen der Kinder werden von den Eltern als enge Bezugspersonen der Kinder über einen längeren Zeitraum beobachtet und sogenannte aktuelle Interessen bzw. Nicht-Interessen sollten von den Eltern von länger anhaltenden PG-Bezügen unterschieden werden. Da Eltern häufig Interessen der Kinder nicht nur auslösen (FÖLLING-ALBERS 1995), sondern oft Auseinandersetzungen mit den jeweiligen Gegenstandsbereichen unterstützen (VOGT & WIEDER 1999, VOGT et al. 2000), wurden bevorzugt die Elternteile interviewt, die nach Aussage der Eltern am meisten über die Interessen und Nicht-Interessen des betreffenden Kindes wussten.

Auswahl der Erzieher

Eine weitere Probandengruppe stellten die Erzieherinnen der Kindergartenklasse dar, die das jeweilige Kind seit Eintritt in den Kindergarten besuchte. Sie haben aufgrund der Vielzahl der zu betreuenden Kindergartenkinder eine etwas neutralere Position als die Eltern. Auch sie sind wichtige Bezugspersonen (Kap. 2.6, S. 30), die neben den Eltern die meiste Zeit mit den Kindern verbringen. Deshalb wurde davon ausgegangen, dass sie ebenso Aussagen über die Interessen und Nicht-Interessen der jeweiligen Kinder machen können.

Auswahl der Lehrpersonen

Die zu befragenden Lehrpersonen unterrichteten die bereits untersuchten Kindergartenkinder. Bei den Interviews der Lehrpersonen ging es vor allem darum herauszufinden, inwieweit die Interessen und Nicht-Interessen der betreffenden Kinder in der Schule deutlich wurden und ob genannte positive oder negative Gegenstandsbereiche der Kinder, in der Schule thematisiert worden sind. Außerdem sollte festgestellt werden, ob die jeweiligen Lehrpersonen über ähnliche Interessen und Nicht-Interessen wie ihre Schüler verfügen. Dazu wurden in der Grundschule die Jahrgangsstufenlehrer des

betreffenden Kindes befragt. Dagegen wurden in der Sekundarstufe I nach der Pilotstudie in der Längsschnittstudie PEIG die Lehrpersonen nicht befragt, weil erste Ergebnisse der Pilotstudie zeigten, dass die Lehrpersonen aufgrund des Fachlehrerprinzips keine Aussagen zu den Interessen und Nicht-Interessen sowie deren Entwicklung ihrer Schüler machen konnten.

3.3 Datenerhebungsmethoden

3.3.1 Methodische Vorüberlegungen zu den Interviewleitfäden

Da das Interesse und Nicht-Interesse einer Person nicht immer unmittelbar am Verhalten der Person erkennbar ist, sondern zum Teil aus subjektinternen Prozessen besteht, müssen gemäß SCHIEFELE et al. (1983) Erhebungsverfahren angewendet werden, die insbesondere subjektive Bewertungen und Einschätzungen erfassen können.

PRENZEL (1980) geht davon aus, dass das Interessenkonstrukt am besten in Form einer mündlichen Befragung mithilfe des „offenen“ bzw. „halbstandardisierten“ und nicht mit „standardisierten“ Interviews zu erfassen ist. Im Gegensatz zu „standardisierten“ Interviews, bei denen die Befragung auf einen exakt festgelegten Fragenkatalog ausgerichtet ist, folgt die „offene“ bzw. „halbstandardisierte“ Befragung nur einem groben Leitfaden (BORTZ & DÖRING 2003, KONRAD 2001), der die inhaltliche Art und Zielrichtung der Befragung angibt. Der Interviewer hat die Möglichkeit die Fragen nach seinem Ermessen und Geschick zu formulieren und den Wortlaut bzw. das Sprachniveau der Fragen dem Probanden anzupassen. Außerdem kann er die Reihenfolge der Fragen verändern, Fragen weglassen oder weitere Fragen formulieren bzw. auf individuelle Antworten des Interviewten eingehen (KONRAD 2001). Dabei ist allerdings darauf zu achten, umformulierte Fragen oder Nachfassfragen so unbefangen wie möglich zu stellen, damit den Probanden die Antworten nicht suggeriert werden (KÖNIG 1972). Die Grundlage von halbstandardisierten Interviews sind Interviewleitfäden, die teils offene, teils geschlossene Fragen enthalten. Der Interviewleitfaden gibt dem Interviewer die Art und den Inhalt des Gesprächs vor. Das Interview kann mitprotokolliert oder auf Tonband aufgenommen werden (KONRAD 2001).

Die Persönlichkeit und das Auftreten des Interviewers haben einen Einfluss auf den Verlauf des Interviews, das Antwortverhalten des Probanden und somit letztlich auch auf die Ergebnisse des Einzelinterviews (BORTZ & DÖRING 2003, KONRAD 2001). Dabei kann es auf Seiten des Befragten zur Verweigerung von Antworten, Verschweigen von Details kommen oder es tritt das Phänomen der „sozialen Erwünschtheit“ (KONRAD 2001), auf. Die Befragten bemühen sich in diesem Fall Antworten zu geben, von denen sie glauben, dass der Interviewer sie hören möchte. BORTZ & DÖRING (2003) führen als weitere Fehlerquelle an, dass sich die Probanden bewusst darüber sind, Teil einer wissenschaftlichen Studie zu sein. Gemäß BORTZ & DÖRING (2003) ist es aber nahezu unmöglich, solche Intervieweffekte gänzlich auszuschließen, da sie aufgrund der Vielzahl und der gegenseitigen Abhängigkeit der Interviewfaktoren nicht generalisiert werden können.

Trotz der möglichen Antwortverfälschungen überwiegen für die vorliegende Untersuchung die Vorteile eines halbstandardisierten Interviews in Form einer Einzelbefragung dessen Nachteile. Demnach haben die Probanden durch die Form des halbstandardisierten Interviews am ehesten die Gelegenheit, sich frei zu ihren Interessen und Nicht-Interessen zu äußern. Diese Form der Mitgestaltung des Interviews auf beiden Seiten ist insbesondere für die Untersuchung der Ursachen für Entwicklungen von Interessen und Nicht-Interessen von großer Bedeutung. Darüber hinaus ermöglichen die Interviewleitfäden einen Vergleich der Daten der punktuellen Untersuchungen im Verlauf dieser Längsschnittstudie.

Die Befragung der Probanden erfolgte in Einzelinterviews in häuslicher Umgebung, wodurch der Interviewer aktiv „auf den individuellen Informationsstand, die Äußerungsbereitschaft und die Verbalisierungsfähigkeit der Befragten“ (BORTZ & DÖRING 2003) eingehen bzw. ordnend eingreifen konnte und Antworten nicht unter dem Einfluss von Gruppenzwang gegeben werden konnten. BORTZ und DÖRING (2003) gehen davon aus, dass dieses persönliche Einzelgespräch („Face to Face-Interview“) zu einer recht hohen Antwortquote führt. Außerdem kann der Interviewer Spontan- und Zweitnennungen, Reaktionen und Konflikte des Probanden sowie äußere Begebenheiten der Befragungssituation mitprotokollieren und für die Auswertung verwenden (KONRAD 2001). Deshalb wurden alle Antworten der Befragten auf dem jeweiligen Interviewleitfaden stichwortartig mitprotokolliert und im beiderseitigen Einverständnis zusätzlich als weitere Gedächtnisstütze auf Tonband aufgenommen.

3.3.1.1 Entwicklung der Interviewleitfäden

KONRAD (2001) und BORTZ und DÖRING (2003) schlagen zur Entwicklung eines Interviewleitfadens zunächst eine Makro- und Mikroplanung vor. Die Makroplanung legt die Abfolge der einzelnen thematischen Teilbereiche des Interviewleitfadens fest. In der anschließenden Mikroplanung werden die Themenbereiche des Interviews festgelegt, die für die vorliegende Untersuchung insbesondere aufgrund der Theorie des Interesses und des Nicht-Interesses (Kap. 2) bestimmt werden.

Vor dem praktischen Einsatz des entwickelten Interviewleitfadens sollten die Fragen des Leitfadens gemäß KONRAD (2001) und BORTZ & DÖRING (2003) noch einmal unter folgenden Gesichtspunkten überprüft werden, damit der Befragte weder über- noch unterfordert wird:

Ist jede Frage erforderlich oder sind einige Fragen überflüssig? Enthält das Interview Wiederholungen? Sind die Fragen eindeutig auf einen Sachverhalt ausgerichtet? Sind Fragen zu allgemein formuliert? Erleichtern Gedächtnisstützen oder andere Hilfsmittel die Durchführung des Interviews? Sind Antwortvorgaben aus der Sicht der Befragten angemessen? Sind die Fragen nicht suggestiv formuliert? Sind die Eröffnungs- und Abschlussfragen des Interviews leicht und eindeutig formuliert?

KÖNIG (1972) und KONRAD (2001) empfehlen nach dieser Überarbeitung Probeinterviews zur formalen Prüfung durchzuführen. Dabei sollten die Probanden über das Anliegen des Interviewers informiert werden und für sie unverständliche Stellen im Interview anmerken. An dieser Vorgehensweise orientierten sich sowohl die zunächst 1994 entwickelten Interviewleitfäden zur Erhebung der Interessen für die Pilotstudie als auch die 2001 erweiterten Interviewleitfäden zur zusätzlichen Erfassung der Nicht-Interessen im Rahmen der Längsschnittstudie PEIG.

Letztendlich sind die Interviewleitfäden so theoriegeleitet aufbereitet worden, dass der Interviewer wusste, welcher theoretische Hintergrund (Merkmale der Interessen- und Nicht-Interessentheorie sowie der Selbstbestimmungstheorie) hinter den einzelnen Fragen stand⁶ (z. B. Tabelle 8 und Interviewleitfäden, Anhang 1 – 6). Diese Informationen waren später bei der Auswertung der Daten hilfreich, wenn es darum ging, aus den Antworten der Probanden gemäß BORTZ und DÖRING (2003) deduktive (theoriegeleitete) und induktive (aus dem Material gewonnene) Kategorien abzuleiten. Dies sollte mit dem Ziel

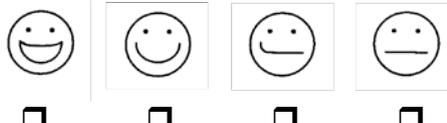
⁶ Auf die einzelnen Kategorien der Interviewleitfäden wird später im Kapitel 3.5.1 eingegangen bzw. kann in den Interviewleitfäden (Anhang 1 - 6) nachgesehen werden.

geschehen, Ausprägungsformen der Interessen (Merkmalstabelle Anhang 14) und Nicht-Interessen (Merkmalstabelle Anhang 16) zu erarbeiten und unterscheiden zu können.

Die Probeinterviews zeigten, dass die Reihenfolge oder Formulierung einzelner Fragen geändert werden mussten. Besonders wichtig war es dabei, darauf zu achten, ob die Fragen so klar, präzise und sprachlich adäquat entsprechend dem jeweiligen Alter der Probanden formuliert waren. Auf zu komplizierte Fragen erhält man laut PATTON (1990) evtl. keine Antwort oder die Schüler antworten, ohne den Sinn der Frage verstanden zu haben. Insbesondere bei den Kindergartenkindern musste auf eine einfache Sprache geachtet werden. Deshalb wurde für die Kindergartenkinder der Interviewleitfaden für die Grundschulkinder (Anhang 1) gekürzt bzw. sprachlich vereinfacht. Die Fragen für die Erwachsenen dürfen laut BORTZ und DÖRING (2003) aber auch nicht zu einfach formuliert sein, damit die Probanden sich als gleichwertige Gesprächspartner erleben.

Gemäß KONRAD (2001) steuern sogenannte „Filterfragen“ den Ablauf eines Interviews, da der weitere Ablauf von deren Beantwortung bestimmt wird. Die Probeinterviews zeigten welche „Filterfragen“ notwendig sind, damit das Interview so strukturiert und erfolgreich wie möglich durchgeführt werden kann. Bei den Gesprächen mit den Kindern wurden bei Fragen zu Emotionen und wertebезogenen Valenzen Smilie-Smollie-Skalen (z. B. Frage 2, Tabelle 8) eingebaut. Die vier bis fünf „Smilies“ wurden auf Karten geklebt und dem Kind zur Auswahl einer Antwort auf die Frage vorgelegt. Diese Abwechslung im Interviewverlauf motiviert die Probanden erneut für das Gespräch. Für die Beantwortung einiger Fragen wurden den Probanden verschiedene Antwortmöglichkeiten (z. B. Frage 6, Tabelle 8: täglich, wöchentlich, ...) angeboten, die die Beantwortung dieser Fragen erleichtern sollte. Tabelle 8 zeigt einen Ausschnitt aus einem Kinderinterviewleitfaden, in dem exemplarisch die Leitfragen und Filterfragen zur Erfassung des favorisierten Interessegegenstandes aufgeführt werden. In einer separaten Spalte wird der theoretische Hintergrund aufgeführt auf die sich die jeweilige Frage bezieht. Außerdem werden Interviewerinstruktionen aufgeführt, die das Interview zusätzlich so strukturieren, dass die Angaben der Probanden deutlich werden.

Tabelle 8: Ausschnitt aus einem Interviewleitfaden für Kinder ⁷

Leitfragen und Filterfragen des Interviewers	Theoriebezug und Interviewerinstruktionen
Erfragen des Interessegegenstandes	
...	
6. Gibt es sonst noch etwas, womit du dich gerne beschäftigst?	Interessegegenstand Erfragen (Nennungen auf Karten schreiben)
7. Hast du aus dem Bereich Sachunterricht / Biologie auch ein Lieblingsthema? <input type="checkbox"/> Ja, das Thema _____ <input type="checkbox"/> Nein	Interessegegenstand erfragen (Nennungen auf Karten schreiben)
8. Welche/s der Aktivitäten oder Dinge ist nun deine Lieblingsbeschäftigung bzw. dein Lieblingsgegenstand?	Interessegegenstand erfragen (Das Kind soll anhand der zuvor aufgeschriebenen Karten auswählen)
...	
<i>Wenn ein Gegenstand aus Frage 7 festgestellt wurde, wird der „Interviewleitfaden für Grundschüler zu Interessen von Unterrichtsgegenständen“ bearbeitet. Bei einer Nennung aus Frage 2, 4, 5, oder 6 wird der „Interesse-Interviewleitfaden“ bearbeitet.</i>	
Interesse-Interviewleitfaden	
...	
2. Du magst _____. Wie sehr magst du ____? Ich habe hier vier Gesichter mitgebracht. Welches Gesicht zeigt am Besten, wie sehr du _____ magst? 	Wertbezogene Valenz (Smilies, 4-stufig, positiv) (gewähltes Gesicht für die Tonbandaufzeichnung nennen)
2.a Beschreibe mal das Gefühl, das für dich zu dem Smilie gehört.	Emotion
...	
5. Hast du dir die Beschäftigung mit _____ selbst ausgesucht? <input type="checkbox"/> Ja (weiter mit Frage 6) <input type="checkbox"/> Nein	Autonomie
5.a Wer/Was hat dich auf die Idee gebracht, dich mit _____ zu beschäftigen? Person: Situation: Gegenstand:	Auslöser
6. Kannst du dir selbst aussuchen, wann du dich mit _____ beschäftigst? <input type="checkbox"/> Ja (weiter mit Frage 6.b) <input type="checkbox"/> Nein	Autonomie, Zeitaspekt
6.a Wer sucht es dann aus?	
6.b Wie oft beschäftigst du dich mit _____? <input type="checkbox"/> mehrmals am Tag <input type="checkbox"/> 1 x täglich <input type="checkbox"/> mehrmals die Woche <input type="checkbox"/> 1 x wöchentlich <input type="checkbox"/> 1 x monatlich <input type="checkbox"/> seltener	Gegenstandskontinuität, Zeitaspekt

⁷ Die kompletten Interviewleitfäden sind in den Anhängen 1 bis 6 zu finden.

3.3.1.2 Struktur der Interviewleitfäden

Alle Interviewleitfäden beginnen zunächst mit einem „Warming up“, bei denen Fragen zur Person des Kindes und zur Familie bzw. Kindergarten oder Schule gestellt werden. Erfahrungen aus Vortests zeigten, dass es für alle Probanden leichter ist über Interessen als über Nicht-Interessen der Kinder zu sprechen. Aus diesem Grund wird zuerst nach den Nicht-Interessen der Kinder gefragt. Erst nachdem alle Fragen zum Nicht-Interesse beantwortet waren, wurden die Probanden zu den Interessen der Kinder interviewt (Tabelle 9).

Tabelle 9: Struktur der Interviewleitfäden zur Erfassung der Interessen und Nicht-Interessen der Kinder der Längsschnittstudie.

Kinder	Eltern	Erzieherinnen ⁵	Lehrkräfte ⁵
<i>Instruktionen des Interviewers für den Probanden</i>			
Warming up			
Fragen zur eigenen Person und zur familiären Situation	Fragen zum Kind und zur familiären Situation		Studienfächer, Unterrichtsfächer
		Fragen zum Kind und zur Situation im Kindergarten	Fragen zum Kind und zur Situation in der Schule
		Erfragen des NI und des Interesses des Erziehers/Lehrers	
Fragen zum Nicht-Interesse			
a) <i>Ermittlung</i> des NI ¹	a) <i>Ermittlung</i> des NI des Kd.	a) <i>Ermittlung</i> des NI des Kd.	
b) <i>Auslöser</i> des NI	b) <i>Auslöser</i> des NI des Kd.	b) <i>Vorkommen</i> des NI im Kdg. bzw. in der Schule (soziale Eingebundenheit)	
c) <i>Merkmale</i> des NI (Kognition, Emotion, Wert) ² + Gefühl der <i>Kompetenz</i>	c) <i>Kognitiver Aspekt</i> des NI des Kd.		
d) <i>Entwicklung</i> des NI	d) <i>Entwicklung</i> des NI des Kd.		
e) <i>basic needs</i> ³ (Soziale Eingebundenheit, Autonomie) + <i>personaler Einfluss</i> (gleiches NI)	e) <i>basic needs</i> (Soziale Eingebundenheit, Autonomie) + <i>personaler Einfluss</i> (gleiches NI)		
f) <i>Thema im Kdg./in der Schule</i> (Kognition, Emotion)	f) <i>Thema im Kdg/in der Schule</i> (Kognition, Emotion)		

Kinder	Eltern	Erzieherinnen ⁵	Lehrkräfte ⁵
Fragen zum Interesse			
a) <i>Ermittlung</i> des Interesses	a) <i>Ermittlung</i> des Interesses	a) <i>Ermittlung</i> des Interesses des Kd.	
b) <i>Auslöser</i> des Interesses	b) <i>Auslöser</i> und <i>Entwicklung</i> des Interesses	b) <i>Vorkommen</i> und <i>Entwicklung</i> des Interesses im Kdg. bzw. in der Schule (soziale Eingebundenheit)	
c) <i>Merkmale</i> des Interesses (Kognition, Emotion, Wert) ⁴ + Gefühl der <i>Kompetenz</i>			
d) <i>Entwicklung</i> des Interesses			
e) <i>basic needs</i> ³ (Soziale Eingebundenheit, Autonomie, Kompetenz) + <i>personaler Einfluss</i> (Unterstützung, gleiche Interessen)	c) <i>basic needs</i> (Soziale Eingebundenheit, Autonomie, Kompetenz) + <i>personaler Einfluss</i> (Unterstützung, gleiche Interessen)		
f) <i>Thema im Kdg. / in der Schule</i> (Kognition, Emotion, Autonomie)	d) <i>Thema im Kdg. / in der Schule</i> (Kognition, Emotion, Autonomie)		
g) Fand Entwicklung von Interesse zu NI statt?	e) <i>Entwicklung</i> des Interesses		
	f) <i>Beruf</i> und <i>Interessen</i> der Eltern		

Abkürzungen und Akronyme:

NI = Nicht-Interesse; Kd. = Kind; Kdg. = Kindergarten

Anmerkungen:

Die Inhalte der Fragen beziehen sich sowohl auf theoretische Hintergründe als auch auf erste Ergebnisse der Pilotstudie der vorliegenden Untersuchung.

¹ Wurde kein NI ermittelt, wurde direkt zum Interesse befragt, wurde ein NI aus der Schule ermittelt, wurde der Interviewleitfaden zur Erhebung der NI von Unterrichtsgegenständen herangezogen (Anhang 3).

² Die *Merkmale des NI* beziehen sich auf die Nicht-Interesstheorie von UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001).

³ Die *basic needs* basieren auf der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993).

⁴ Die Merkmale des Interesses beziehen sich auf die Rahmenkonzeption der pädagogischen Interessentheorie.

⁵ Der Interviewleitfaden für die Erzieher bzw. Lehrer ist nur kurz gefasst, da diese Personen kaum Angaben zu den Interessen und Nicht-Interessen ihrer Kinder machen können.

Zur Ermittlung der Nicht-Interesse- und Interessegegenstände wurde beim *Interview mit den Kindern* die Nennungen auf einzelne Karten geschrieben oder (im Kindergarten) gezeichnet. Diese Karten dienten den Kindern und dem Interviewer als Gedächtnisstütze bei der Auswahl des favorisierten Nicht-Interesse- bzw. Interessegegenstand. Favorisierte das Kind in der Schule einen Unterrichtsgegenstand, so folgte anstelle des Interviews zur Erhebung der außerschulischen Nicht-Interessen bzw. Interessen (Anhang 1) der Interviewleitfaden zu schulischen Nicht-Interessen bzw. Interessen an Unterrichtsgegenständen (Anhang 2 und 3).

Konnte kein Nicht-Interessegegenstand festgestellt werden, wurde das jeweilige Kind direkt zu seinem Interesse befragt. Wurde kein Interesse ermittelt, war das Interview beendet.

Der *Interviewleitfaden der Eltern* folgte im Aufbau dem Prinzip des Kinderinterviews. Allerdings wurden die Nennungen der Eltern zur Ermittlung der Nicht-Interessen bzw. Interessen der Kinder lediglich auf dem Interviewleitfaden als Stichworte festgehalten, die anschließend bei der Festlegung des favorisierten Gegenstandes als Gedächtnisstütze dienten. Entsprach der von den Eltern genannte Gegenstand (Nicht-Interesse/Interesse) nicht dem des Kindes, so wurden die Eltern darauf aufmerksam gemacht, dass sie zu dem von dem Kind genannten Gegenstand befragt werden. Fanden die Eltern den von ihnen angegebenen Gegenstand zutreffender, so wurde das Interview über diesen Gegenstand geführt.

Das *Interview* mit den *Erzieherinnen* oder *Lehrkräften* beschränkte sich auf die Erfassung der Interesse- und Nicht-Interessegegenstände der Kinder und auf die Beantwortung der Fragen in welchen Situationen sie diese im Kindergarten oder in der Schule wahrgenommen hätten.

3.3.2 Einsatz der Fragebögen zur Erhebung der Einstellung zu Schule und Unterricht

Untersuchungen zu Einstellungen von Schülern zu Schule und Unterricht sind überwiegend aus dem Bereich der Sekundarstufe I bekannt (z. B. NÖLLE 1993). Vor diesem Hintergrund wurde von CHRISTEN et al. 2001 für die Primarstufe auf der Grundlage der klassischen Testtheorie und Testkonstruktion (BORTZ & DÖRING 1995, ROST 2004) ein Erhebungsinstrument entwickelt, mit dem die Einstellung der Schüler zu Schule und Sachunterricht als Kontextvariable erhoben werden kann. Für die Sekundarstufe I wurde das Erhebungsinstrument von HAECKER und WERRES (1983) zur Erfassung der Einstellung zu Schule und naturwissenschaftlichem Unterricht weiter entwickelt und modifiziert (UPMEIER ZU BELZEN & CHRISTEN 2004).

Fragebogen für die Grundschule

Zur Erfassung der Einstellung zu Schule und Sachunterricht wurde eine altersgemäße Likert-Skala (CHRISTEN et al. 2001) entwickelt. Dieses Erhebungsinstrument ist ein systematisch konstruierter Fragebogen (Anhang 8) mit vier verschiedenen Subskalen („Schule und Lernen“, „Bedeutung von Lernen im Sachunterricht“, „Verhalten von Mitschülern“, „Beurteilung der didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Sachunterrichtes“).

CHRISTEN (2004) hat aufgrund erhobener subjektiver Schülerurteile von insgesamt 378 Grundschulern der Jahrgangsstufen eins bis vier einen Itempool aufgestellt. Die Items wurden mit einer 5-stufigen Ratingskala versehen („stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „weder noch“, „stimmt fast“, „stimmt genau“) und randomisiert. Nach einer Phase des Ausschlusses einzelner Items, der Modifikation und Vereinfachung durch altersspezifische Gruppengespräche mit Grundschulern aller Jahrgangsstufen, verblieben zunächst für die Voruntersuchung 87 Items. Anschließend wurde der Fragebogen durch statistische Verfahren (Itemschwierigkeit, Reliabilitätsanalyse, Faktorenanalyse) optimiert und für die Hauptuntersuchung (n = 344) auf eine Endfassung mit insgesamt 29 Items reduziert. Die Auswertung der Daten der Hauptuntersuchung mithilfe der Mixed-Rash-Analyse nach ROST (2004) zeigten, dass lediglich elf der 29 Items nötig sind, um die Einstellungsausprägungen der Probanden erheben zu können (CHRISTEN 2004). Verbleibende Items wurden als Interpretationshilfe genutzt.

Fragebogen für die Sekundarstufe I

Auf der Grundlage des Erhebungsinstrumentes von HAECKER & WERRES (1983) erstellten UPMEIER ZU BELZEN & CHRISTEN (2004) einen Fragebogen zur Erhebung der Einstellung zu Schule und naturwissenschaftlichem Unterricht (Physik, Biologie und Chemie) der Sekundarstufe I (Anhang 9). Da zur Messung von Einstellungen üblicherweise eine Zustimmung-Ablehnungsdimension bezüglich des Einstellungsobjektes verwendet wird (ROST 2004), wurde der Itempool im Sinne von Likert skaliert und einer Zustimmung-Ablehnungsdimension angepasst. 84 Items wurden gemäß UPMEIER ZU BELZEN und CHRISTEN (2004) fünf verschiedenen Aspekten zugeordnet („Schule im Allgemeinen“, „Verhalten zu Mitschülern“, „Biologieunterrichtsbezogenes Lehrerverhalten“, „Einschätzung der didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Biologieunterrichtes“, „Empfundener Leistungsdruck“). Die Items wurden laut UPMEIER ZU BELZEN und CHRISTEN (2004) in einem Fragebogen zusammengestellt, jeweils mit einer 5-stufigen Ratingskala versehen („stimmt genau“ bis „stimmt nicht“) und in

randomisierten Itemreihenfolgen in einer Voruntersuchung allen Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und Jahrgangstufen (5. bis 10. Jahrgangstufe) vorgelegt (insgesamt 18 Schuljahrgangstufen, $n = 432$). Allerdings beinhaltet die Endfassung des Fragebogens der Hauptuntersuchung ($n = 1508$) lediglich 45 Items, die mithilfe faktorenanalytischer Methoden und einer anschließenden Reliabilitätsanalyse für das Instrument optimiert wurde (UPMEIER ZU BELZEN & CHRISTEN 2004). Die Auswertung der Daten der Hauptuntersuchung mithilfe der Mixed-Rash-Analyse nach ROST (2004) zeigten, dass lediglich 14 der 45 Items nötig sind, um die Einstellungsausprägungen der Probanden erheben zu können (UPMEIER ZU BELZEN & CHRISTEN 2004).

3.4 Durchführung der Untersuchung

3.4.1 Interviews

Erzieherinnen oder Lehrkräfte, die sich bereit erklärten hatten, an der Untersuchung teilzunehmen, informierten die Eltern ihrer Lerngruppen schriftlich über die geplante Längsschnittstudie. Eltern, die an der Untersuchung teilnehmen wollten, wurden anschließend telefonisch von einer Interviewerin bzw. einem Interviewer kontaktiert, um mögliche Fragen zu klären und einen Termin für das Interview mit dem Kind und dem Elternteil zu vereinbaren. Die Interviews führten aus organisatorischen Gründen verschiedene Personen⁸ durch. Nach der Empfehlung von BORTZ und DÖRING (2003) fanden die Interviews in vertrauter Umgebung (Wohnzimmer, Küche oder Kinderzimmer) bei den Kindern zu Hause statt. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Interviews mit dem jeweiligen Untersucher alleine durchgeführt wurden, damit Hemmnisse oder eine mögliche Beeinflussung durch Dritte ausgeschlossen werden konnten. Die Kinder wurden stets zuerst befragt, damit in den Elterninterviews Bezug auf die Aussagen der Kinder genommen werden konnte. Nannte ein Proband mehrere Gegenstände als gleichwertig interessant bzw. uninteressant, hat es sich als zweckmäßig erwiesen, diese parallel zu erfragen.

Ein mehrmaliger Durchlauf des Leitfadens kann ermüdend wirken. Teile des Leitfadens können aber durchaus mehrmals durchlaufen werden, wenn der Proband nachträglich weitere Aussagen zu bestimmten Gegenständen macht.

⁸ Barbara Wieder oder Studierende bzw. Examenkandidaten der Universitäten Münster und Kassel. Die Studenten wurden vor den Interviews von den Betreuern der Arbeitsgruppe PEIG (Helmut Vogt, Annette Upmeier zu Belzen, Barbara Wieder) speziell dafür geschult.

Bei allen Interviewleitfäden (Anhang 1 - 6) sind Instruktionen aufgeführt, die bei den einzelnen Fragen beachtet werden müssen und Hinweise darauf geben welche Leitfäden in welcher Reihenfolge eingesetzt werden sollen. Außerdem hat der Interviewer ausreichend Platz für eigene Notizen während des Interviews, um gegebenenfalls notwendige Nachfassfragen stellen zu können. Im Laufe der Längsschnittstudie wurde bei den punktuellen Befragungen der Eltern darauf geachtet, dass immer dasselbe Elternteil interviewt wurde. Die Interviews mit den Erziehern bzw. Klassenlehrern der Grundschüler wurden nach der Befragung der Kinder und Eltern im persönlichen Gespräch im Kindergarten bzw. in der Schule oder telefonisch zu Hause durchgeführt. In der Sekundarstufe I wurde kein Lehrer interviewt, weil erste Ergebnisse der Pilotstudie zeigten, dass aufgrund des Fachlehrerprinzips die Lehrer keine Aussagen zu Interessen und Nicht-Interessen ihrer Schüler machen konnten.

3.4.2 Schriftliche Befragung

Nach dem Interview wurde das Kind darum gebeten, den Fragebogen zur Ermittlung der Einstellungsausprägung zu Schule und Sachunterricht (Anhang 8) bzw. zum naturwissenschaftlichen Unterricht (Anhang 9) auszufüllen. Dazu wurde ihm zunächst erklärt, wozu der Fragebogen dient und dass er zur Beantwortung der Fragen lediglich seine Meinung mithilfe eines Kreuzes an der für ihn zutreffenden Antwort angeben muss. Zusätzlich wurde dem Proband erläutert, dass es kein Richtig oder Falsch bei der Beantwortung der Fragen gibt, sondern nur seine persönliche Meinung zählt. Vor dem Bearbeiten des Fragebogens wurde jeweils das Prinzip der Fragenbeantwortung anhand von drei Beispielimens (Tabelle 10) mit entsprechender Ratingskala erklärt (CHRISTEN 2004).

Tabelle 10: Beispielitems zur Erklärung des Prinzips der Ratingskala des Fragebogens zur Erhebung der Einstellung zu Schule und Sachunterricht. verändert nach CHRISTEN (2004).

Beispielitems	stimmt genau	stimmt fast	weder noch	stimmt kaum	stimmt nicht
Ich esse gerne Salat.					
Ich mag kein Eis.					
Ich finde es doof, wenn Mama immer kocht, ohne mich zu fragen was ich essen will.					

Nach der Erklärung des Prinzips las der Interviewer jedes Item laut vor, damit die Kinder bei Bedarf Fragen stellen konnten. Hatten die Kinder die Aussage des jeweiligen Items verstanden, kreuzten sie selbständig die für sie zutreffenden Items auf der Ratingskala an.

3.5 Auswertungsverfahren

3.5.1 Qualitative Auswertung der Interviewleitfäden

Vor der interpretativen Auswertung wurden die Interviews wörtlich transkribiert (BORTZ & DÖRING 2003, FLICK 2002, MAYRING 2003). Anschließend wurden die Transkripte in Anlehnung an die drei Grundtechniken der qualitativen Inhaltsanalyse - Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung - von MAYRING (2003) interpretiert. Das Ziel war die Reduktion des gewonnenen Materials durch die Zuordnung der Daten zu Kategorien (FLICK 2002).

3.5.1.1 Zusammenfassung der Interviewdaten

Das Ziel der Zusammenfassung der Daten ist nach MAYRING (2003), das gewonnene „Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“.

Der erste Schritt der Zusammenfassung ist die Paraphrasierung. Dabei werden gemäß FLICK (2002) und MAYRING (2003) weniger relevante Testpassagen und bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen (erste Reduktion) und ähnliche Textstellen zusammengefasst (zweite Reduktion).

Im nächsten Schritt werden die zusammengefassten Textpassagen einem für die Untersuchung entwickelten Kategoriensystem zugeordnet. Dieses Kategoriensystem besteht sowohl aus induktiv als auch aus deduktiv festgelegten Kategorien. Die induktiv hergeleiteten Kategorien wurden für die vorliegende Untersuchung aus dem gewonnenen Material der Pilotstudie und der Längsschnittstudie PEIG abgeleitet (VOGT & WIEDER 1999, UPMEIER ZU BELZEN et al. 2002). Die deduktiv hergeleiteten Kategorien wurden aus der Interessen- und Nicht-Interessentheorie sowie der Selbstbestimmungstheorie (Kap. 2, S. 3) abgeleitet. In dem Zusammenhang wurde sowohl für die Interessen (positive PG-Bezüge, Tabelle 11) als auch für die Nicht-Interessen (negative PG-Bezüge, Tabelle 12) ein entsprechendes Kategoriensystem entwickelt, dem die jeweiligen Textpassagen der Transkripte zugeordnet wurden.

Tabelle 11: Kategorien zur qualitativen Unterscheidung der positiven PG-Bezüge

Art der Kategorie		Hauptkategorie	Unterkategorien
induktiv		Interessegegenstand	1. Wahl 2. Wahl 3. Wahl
A: Mindestanforderungen für Individuelles Interesse			
deduktiv (Schiefele et al. 1983 und Krapp 1992b)	Mindest- anforderungen	1. spezifischer PG-Bezug vorhanden 2. PG-Bezug emotional positiv getönt 3. interessenorientierte Handlung 4. differenziertes, prozedurales Wissen 5. positive Wertschätzung 6. Selbstintentionalität	
B: Merkmale zur qualitativen Unterscheidung			
induktiv	qualitative Unterscheidungs- merkmale	1. Art der PGA	personale PGA nicht-personale PGA
deduktiv (Fink 1991)		2. komplexer PGB	PGB mit Ankerdimension, Sekundärstruktur mit unter- geordneten, einfachen PGB
induktiv	<i>Gruppe I</i>	3. Minimum an fachlichen PGA erfüllt	
deduktiv (Fink 1991) + induktiv		4. Anzahl der PGA	mindestens 5 verschiedene mindestens 10 verschiedene
		5. themenzentrierter PGB	Inhalt, Tätigkeit, Kontext
deduktiv, (Fink 1991)	qualitative Unterscheidungs- merkmale	6. Gegenstandskontinuität	
induktiv		7. Vorkommen	zu Hause in der Schule / im Kindergarten im Verein
deduktiv (Fink 1991) + induktiv		8. Dauer	mindestens 1 Jahr mindestens 2 Jahre
induktiv		9. Häufigkeit	mindestens 1 x wöchentlich mindestens 1 x täglich
deduktiv (Schiefele et al. 1983)		10. Interesseentwicklung	negativ, neutral, positiv, schwankend, Ruhephasen
induktiv		<i>Gruppe II</i>	11. PGA erfordert Disziplin
induktiv	12. PGA gegen Willen der Eltern durchgesetzt		
C Merkmale zur Unterscheidung der Einflussfaktoren			
induktiv	Personale und nicht-personale Einflussfaktoren	Informationsbeschaffung	Personen, Medien
induktiv		Auslöser	Person, Erlebnis, Gegenstand
deduktiv (Deci & Ryan 1993)		Selbstbestimmungstheorie (<i>basic needs</i>)	Autonomie Kompetenz soziale Eingebundenheit
induktiv		personaler Einfluss	Familie Peers Erzieher/Lehrperson

Abkürzungen:

PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen; PGB = Person-Gegenstands-Bezüge

Anmerkungen:

induktiv: Kategorie die aufgrund gewonnener Daten der Untersuchung aufgestellt wurde.

deduktiv: Kategorie die sich auf eine einzelne Literaturquelle bezieht

Tabelle 12: Kategorien zur qualitativen Unterscheidung der negativen PG-Bezüge

Art der Kategorie		Hauptkategorien	Unterkategorien	
induktiv		Nicht-Interessegegenstand	1. Wahl 2. Wahl 3. Wahl	
A: Mindestanforderungen für Abneigungen				
deduktiv (Upmeyer zu Belzen & Vogt 2001)	Mindestanforderungen		1. spezifischer negativer PG-Bezug 2. selektives Wissen 3. negative Gefühle 4. negative Wertschätzung 5. Vermeidung von PGA	
B: Merkmale zur qualitativen Unterscheidung				
induktiv	qualitative Unterscheidungsmerkmale	Art der Vermeidung	1. Ablehnung subjektiv begründet 2. aktive Vermeidung von PGA 3. keine PGA trotz Zwang / Kontrolle	
deduktiv (Upmeyer zu Belzen & Vogt 2001)		Art der negativen Wertschätzung	4. besonders negative Wertschätzung	
induktiv			5. negative Einstellung hat zugenommen	
deduktiv (Upmeyer zu Belzen & Vogt 2001)		Emotionaler Aspekt	6. besonders negative Emotion	
induktiv		Kognitiver Aspekt	7. Vermeidung von Informationsbeschaffung 8. Ausblenden von Handlungskompetenz	
induktiv		Art des spezifischen PG-Bezuges	9. Vermeidung zu Hause und an anderen Orten	
deduktiv (Fink 1991)			10. themenzentrierter PGB: Inhalt, Kontext (Tätigkeit*)	
induktiv + deduktiv (Fink 1991)			11. Dauer: kürzer als 1 Jahr länger als 1 Jahr	
deduktiv (Upmeyer zu Belzen & Vogt 2001)			12. wenn PGA, dann nur fremdintentional	
C: Merkmale zur Unterscheidung der Einflussfaktoren				
induktiv		personale und nicht-personale Einflussfaktoren	Auslöser	Person, Erlebnis, Gegenstand
deduktiv (Deci & Ryan 1993)			Selbstbestimmungstheorie (<i>basic needs</i>)	Autonomie Kompetenz soziale Eingebundenheit
induktiv	personaler Einfluss		Familie Peers Erzieher/Lehrperson	

Abkürzungen:

PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen; PGB = Person-Gegenstands-Bezüge

Anmerkungen:

induktiv: Kategorie die aufgrund gewonnener Daten der Untersuchung aufgestellt wurde.

deduktiv: Kategorie die sich auf eine einzelne Literaturquelle bezieht

3.5.1.2 Explikation der Interviewdaten

Das Ziel der Explikation der Interviewdaten ist es, zu „einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet“ (MAYRING 2003). Dabei unterscheidet MAYRING (2003) zwischen der weiten und der engen Kontextanalyse. Bei der weiten Kontextanalyse werden zusätzliche Informationen außerhalb des Textes (z. B. Begriffsklärung durch Lexika, Aussagen von anderen Theorien oder Forschungsprojekten) zugelassen. Bei der engen Kontextanalyse werden zusätzliche Aussagen der Probanden zur Analyse einzelner Textstellen herangezogen. Beispielsweise konnte sich ein Kind nicht jeden Tag mit dem Individuellen Interesse Reiten auseinander setzen, weil es nicht täglich zum Reiten von den Eltern in den Pferdestall gebracht wurde. Trotzdem war dieses Interesse stark ausgeprägt. Demnach bezog sich diese Form der Explikation der Längsschnittstudie lediglich auf das direkte Textumfeld bzw. das transkribierte Interview. Nachdem diese Kontextanalysen in Zusammenhang mit den einzelnen Textpassagen gebracht wurden, konnte die Strukturierung der gewonnenen Daten folgen.

3.5.1.3 Strukturierung der Interviewdaten

Das Ziel der Strukturierung ist es, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (MAYRING 2003). Dabei wird Material durch ein Kategoriensystem strukturiert. MAYRING (2003) unterscheidet vier Formen der Strukturierung:

1. Eine *formale Strukturierung*, bei der das Material nach bestimmten formalen Kriterien (syntaktisches, thematisches, semantisches oder dialogisches Kriterium) strukturiert wird.
2. Bei der *inhaltlichen Strukturierung* werden bestimmte Themen zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst.
3. Die *typisierende Strukturierung* erarbeitet auf einer Typisierungsdimension einzelne markante Ausprägungen des Materials, die genauer beschrieben werden.
4. Die *skalierende Strukturierung* definiert Ausprägungen in Form von Skalenpunkten und schätzt das Material daraufhin ein.

Da in der Längsschnittstudie die Interessen und Nicht-Interessen der Probanden in Bezug auf bestimmte Inhalte (Entstehung, Entwicklung, ...) untersucht

werden sollen (Hypothesen und Fragestellungen, Kap. 2.9, S. 46), bezieht sich die Strukturierung der Interviewdaten auf die inhaltliche Strukturierung.

Inhaltliche Strukturierung der erhobenen Interviewdaten

Laut MAYRING (2003) erfolgt die inhaltliche Strukturierung in drei Schritten:

1. Zuerst erfolgt eine *Definition der Kategorien* durch eindeutige Zuordnung der Textbestandteile der Transkripte zu den entwickelten Kategorien. Diese Zuordnung erfolgte bereits bei der Entwicklung der Interviewleitfäden, da hinter jeder einzelnen Frage direkt der theoretische Hintergrund bzw. die jeweilige Kategorie aufgeführt wurde (Interviewleitfäden, Anhänge 1 - 6).
2. In einem zweiten Schritt werden *Ankerbeispiele für einzelne Kategorien* aufgeführt, die eine Übersicht darüber geben, wann und wie bei den jeweiligen positiven und negativen PG-Bezügen der Kinder die einzelnen Kategorien erfüllt werden.
3. Im dritten Schritt werden *Kodierregeln* formuliert, die eindeutige Zuordnungen der Textstellen zu Kategorien ermöglichen.

Wie die Ankerbeispiele und Kodierregeln für die vorliegende Längsschnittstudie aussahen wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

Ankerbeispiele für die Kategorien eines Interesses

Anhand eines positiven PG-Bezuges werden Beispiele für die einzelnen Kategorien aufgeführt. Ob es sich bei den erhobenen PG-Bezügen der Kinder um ein Vorläufer-Interesse oder um ein Individuelles Interesse handelt, lässt sich vorab durch Überprüfung der Mindestanforderungen an ein Interesse klären. Tabelle 13 gibt exemplarisch eine Übersicht darüber, inwieweit die Mindestanforderungen bei dem PG-Bezug Schildkröten eines Mädchens erfüllt wurden.

Tabelle 13: Übersicht über die Anzahl der erfüllten Mindestanforderungen eines Interesses (gemäß SCHIEFELE et al. 1983 und KRAPP 1992) am Beispiel von Schildkröten.

Mindestanforderungen an Individuelles Interesse	erfüllt	Bemerkungen
1. spezifischer PG-Bezug	+	Verschiedene, anhaltende PG-Auseinandersetzungen mit Schildkröten.
2. interessenorientierte Handlung	+	Informiert sich über Schildkröten in Büchern, im Internet, in Tierhandlung.
3. kognitiver Aspekt	+	Kennt eine Art der Schildkröten und deren Lebensbedingungen.
4. PG-Bezug emotional positiv getönt	+	Sie hat sehr positive Emotionen (positivster Smilie).
5. Wertbezug: Selbstintentionalität	+	Sie misst Schildkröten einen hohen Wert bei und hat sich die Beschäftigung mit Schildkröten selbst ausgesucht.

Nach Tabelle 13 ist der PG-Bezug ein Individuelles Interesse, da alle Mindestanforderungen erfüllt sind. Wie stark das Interesse ausgeprägt war, wird anschließend mithilfe der Merkmale zur qualitativen Unterscheidung überprüft. Zunächst wird jedoch die Art des spezifischen PG-Bezuges geklärt.

Tabelle 14 gibt einen Überblick darüber, in wieweit die entwickelten Merkmale (personale und nicht-personale PGA; Komplexität des PGB; Minimum an fachlichen PGA erfüllt; Anzahl der PGA; themenzentrierter PGB) zur Überprüfung der Art der einzelnen PG-Bezüge erfüllt wurden.

Tabelle 14: Übersicht über die Art der erfüllten Merkmale zur qualitativen Unterscheidung des komplexen themenzentrierten PG-Bezuges an Schildkröten.

Proband	Ankerdimension	Sekundärstruktur	einfache PG-Bezüge	
w (Jahrgangsstufe 4)	Schildkröten (komplexer PG-Bezug, FINK 1991)	mit Schildkröten beschäftigen	fuhr mit Mutter in Tierhandlung war mit Eltern im Zoo	
		über Schildkröten reden	versuchte Vater zu überreden eine Schildkröte anzuschaffen	
			sprach mit Mutter über Schildkröten sprach mit Freundin über Schildkröten	
		Informationsbeschaffung	schaute mit Mutter im Internet nach	
			las mit Mutter in Büchern las alleine Bücher (nicht-personale PGA)	
		Art und Anzahl der PGA	nicht-personale PGA: 1 personale PGA: 7 Gesamtanzahl der PGA: 8	
	themenzentrierter PG-Bezug (FINK 1991)	<i>Inhalt:</i> Schildkröten <i>Kontext:</i> Bücher, Internet <i>Tätigkeit:</i> Gespräche, Zoobesuche, ...		
	Minimum an fachlichen PGA erfüllt	fachliche Informationsbeschaffung (Literatur, Internet und / oder Fernsehen) Kenntnisse über biologische Aspekte (Tierarten, Tierpflege und Tierhaltung)		
	Abkürzungen: PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung; w = weiblich			

Das Interesse an Schildkröten dauerte seit mindestens einem Jahr, aber nicht seit über zwei Jahren an. Das Mädchen setzte sich mehrmals wöchentlich, aber nicht täglich und bisher nur zu Hause damit auseinander. Das Interesse war in diesem Jahr gleich stark geblieben und erforderte keine Disziplin. Allerdings versuchte das Mädchen beim Vater durchzusetzen, dass sie eine Schildkröte als Haustier anschaffen durfte. Demnach sind die weiteren Merkmale zur qualitativen Unterscheidung nur teilweise erfüllt, weshalb es sich hierbei nicht um ein sehr stark ausgeprägtes Individuelles Interesse (D 4, Tabelle 1, B 6 – B 12, S. 11), sondern um das schwächer ausgeprägte Interesse (D 3) handelt. Gemäß der theoretischen Rahmenkonzeption der Untersuchung (Kap. 2.8, S. 42) werden die Interessen sowohl schulisch als auch außerschulisch beeinflusst.

Wodurch genau eine Beeinflussung stattfindet wird in der Tabelle 15 dargestellt, die die personalen und nicht-personalen Einflussfaktoren der Interessenentwicklung am Beispiel des Interesses an Schildkröten aufführt.

Tabelle 15: Übersicht über die Einflussfaktoren auf das Interesse an Schildkröten.

allgemeine Einflussfaktoren der Interessenentwicklung		Einflüsse auf das Individuelle Schildkröteninteresse
Informationsbeschaffung	Personen Medien	Mutter, Nachbar Bücher, Internet
Auslöser	Person Erlebnis Gegenstand	Zoobesuch
Selbstbestimmungstheorie (DECI & RYAN 1993)	Autonomie	Beschäftigung mit Schildkröten selbst ausgesucht
	Kompetenz	Wissen über Schildkrötenpflege
	soziale Eingebundenheit	Eltern und Freundin mögen auch Schildkröten
Personaler Einfluss	Familie	Eltern mögen Schildkröten und helfen bei Informationsbeschaffung
	Peers Erzieher / Lehrperson	Freundin mag Schildkröten

Ankerbeispiele für die Kategorien eines Nicht-Interesses

Anhand eines negativen PG-Bezuges (Hausaufgaben) eines Jungen in einer vierten Jahrgangsstufe werden Beispiele für die einzelnen Kategorien aufgeführt. Ob es sich dabei um ein Desinteresse oder um eine Abneigung handelt, lässt sich vorab durch Überprüfung der Mindestanforderungen an ein Nicht-Interesse klären. Tabelle 16 gibt eine Übersicht darüber, in wieweit die Mindestanforderungen bei dem negativen PG-Bezug Hausaufgaben erfüllt werden.

Tabelle 16: Übersicht über die Anzahl der erfüllten Mindestanforderungen einer Abneigung gegen Hausaufgaben.

Mindestanforderungen an eine Abneigung	erfüllt	Bemerkungen
1. spezifischer negativer PG-Bezug	+	Hausaufgaben
2. selektives Wissen	+	Er weiß, warum Hausaufgaben notwendig sind.
3. negative Gefühle	+	Er ist traurig beim Hausaufgaben machen.
4. negative Wertschätzung	+	Er misst Hausaufgaben einen geringen Wert bei.
5. Vermeidung von PGA	(+)	Er wird zornig und möchte keine Hausaufgaben machen.

Abkürzungen: PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung

Anmerkungen:

(+) = Merkmal ist nur teilweise erfüllt, da Hausaufgaben nicht wirklich vermieden werden können. Mindestanforderungen gemäß UPMEIER ZU BELZEN und VOGT 2001.

Nach Tabelle 16 handelt es sich bei dem Nicht-Interesse Hausaufgaben demnach um eine Abneigung, da alle Mindestanforderungen erfüllt sind. Wie stark die Abneigung ausgeprägt ist, wird anschließend mithilfe der Merkmale zur qualitativen Unterscheidung überprüft. Zunächst wird die Art des negativen PG-Bezuges geklärt.

Tabelle 17 gibt einen Überblick darüber in wieweit die entwickelten Merkmale (Art der Vermeidung und negativen Wertschätzung, emotionaler und kognitiver Aspekt und Art des spezifischen PG-Bezuges) zur Überprüfung der Art der einzelnen PG-Bezüge erfüllt werden.

Tabelle 17: Übersicht über die Art der erfüllten Merkmale zur qualitativen Unterscheidung des negativen PG-Bezuges gegen Hausaufgaben

Kategorien	erfüllt	Bemerkungen
Art der Vermeidung		
Ablehnung subjektiv begründet	+	Er meint er lernt schon genug in der Schule. Bruder hat weniger Hausaufgaben.
aktive Vermeidung von PGA	+	Mutter muss ihn gelegentlich zwingen Hausaufgaben zu machen.
trotz Zwang/Kontrolle keine PGA		Er murr, macht dann aber Hausaufgaben.
Art der negativen Wertschätzung		
besonders negative Wertschätzung (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001)	+	Er sieht Hausaufgaben als Einschränkung seiner Freiheit und Freizeit an.
zugenommene, negative Einstellung	+	Die negative Einstellung ist stärker geworden.
emotionaler Aspekt		
besonders negative Emotionen (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001)	+	Er spricht traurig von Hausaufgaben und empfindet sie als Belastung.
kognitiver Aspekt		
Vermeidung von Informationsbeschaffung	+	Er vermeidet zusätzliche Informationen.
Ausblendung von Handlungskompetenz	+	Er findet, dass andere effizienter arbeiten und weniger zu tun haben als er.
Art des spezifischen PG-Bezuges		
Vermeidung zu Hause und woanders		Er vermeidet zu Hause soweit es geht mit den Hausaufgaben anzufangen.
themenzentrierter PG-Bezug (FINK 1991)	+	<i>Inhalt:</i> Hausaufgaben; <i>Kontext:</i> Schule; <i>Tätigkeit:</i> Hausaufgaben machen
Dauer (FINK 1991): - kürzer als ein Jahr - mindestens ein Jahr	+	seit der zweiten Klasse
wenn PGA, dann fremdintentional (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001)		Manchmal macht er Hausaufgaben freiwillig.

Tabelle 17 macht deutlich, dass es sich bei diesem Nicht-Interesse (Hausaufgaben) um eine Abneigung, aber nicht die der stärksten Ausprägung (D -4, Tabelle 2, B 1 – B 12, S. 14), sondern der schwächeren Ausprägung (D -3) handelt.

Wodurch genau eine Beeinflussung stattfindet wird in der Tabelle 18 dargestellt, die die personalen und nicht-personalen Einflussfaktoren der Nicht-Interessenentwicklung am Beispiel des Nicht-Interesses an Hausaufgaben aufführt.

Tabelle 18: Übersicht über die Einflussfaktoren auf die Abneigung Hausaufgaben.

allgemeine Einflussfaktoren der Nicht-Interessenentwicklung		Einflüsse auf die Abneigung Hausaufgaben
Informationsbeschaffung	Personen Medien	Eine Informationsbeschaffung findet nicht statt.
Auslöser	Person Erlebnis Gegenstand	<i>Erlebnis:</i> Die Hausaufgaben wurden immer schwieriger.
Selbstbestimmungstheorie (DECI & RYAN 1993)	Autonomie	Schule und Mutter nötigen ihn Hausaufgaben zu machen.
	Kompetenz	Die Hausaufgaben sind zu schwer geworden.
	soziale Eingebundenheit	Seine Mutter unterstützt seine Haltung nicht. Freunde mögen auch keine Hausaufgaben.
Personaler Einfluss	Familie	Eltern sagen, dass Hausaufgaben wichtig sind.
	Peers	Freunde mögen die Hausaufgaben auch nicht.
	Erzieher / Lehrperson	Die Lehrerin verlangt Hausaufgaben.

Im Anschluss an die Aufstellung der Ankerbeispiele der Kategorien wurden aufgrund der Erfahrung der Probeinterviews und theoretischer Hintergründe Kodierregeln entwickelt. Anschließend wurden Tabellen mit theoriegeleiteten Kategorien und Kodierregeln zur qualitativen Unterscheidung der Interessen (Anhang 14)⁹ und Nicht-Interessen (Anhang 16) sowie der Angst- und / oder Ekelgefühle (Anhang 18) aufgestellt. Auf der Basis dieser Merkmalstabellen wurden alle genannten PG-Bezüge den Interessen bzw. Nicht-Interessen zugeordnet. Ergänzend wurden Einzelfalldarstellungen erstellt. In der jeweiligen Tabelle der Einzelfalldarstellung wird nicht nur deutlich welche Merkmale bei einem Interesse bzw. Nicht-Interesse erfüllt sind, sondern auch warum sie erfüllt sind, da bei jedem Merkmal eine Erklärung bzw. eine Textstelle des Interviews aufgeführt wird. Mithilfe der oben aufgeführten Merkmalstabellen und den jeweiligen Einzelfalldarstellungen konnten die einzelnen PG-Bezüge den jeweiligen Degreestufen der Interessen (D 1 bis D 4) und der Nicht-Interessen (D -1 bis D -4) zugeordnet werden.

Die exemplarischen Einzelfalldarstellungen zeigen unterschiedlich stark ausgeprägte Interessen bzw. Nicht-Interessen:

- Tabelle 19: Vorläufer-Interesse (D 2, Schwimmen)
- Tabelle 20: Individuelles Interesse (D 3, Delfinen)
- Tabelle 21: Individuelles Interesse (D 4, Hamstern)
- Tabelle 22: Desinteresse (D -2, Elektrizität)
- Tabelle 23: Abneigung (D -3, Mathematikunterricht)
- Tabelle 24: Abneigung (D -4, Englischunterricht)

⁹ Bei der Merkmalstabelle zur Differenzierung der Interessen (Anhang 14) wurden aufgrund der Ergebnisse (Kap. 4.2) einzelne Merkmale weiter ausdifferenziert.

Tabelle 19: Einzelfalldarstellung eines Vorläufer-Interesses (D 2)

Merkmale		erfüllt	Bemerkungen
Proband: K3 (weiblich)		Alter: 10 Jahre	
Klasse: 4:			
Geschwister: -			
favorisierter PG-Bezug: Schwimmen		Degree: D 2	
Merkmale		erfüllt	Bemerkungen
A. Mindestanforderungen für ein definiertes Interesse			
spezifischer PG-Bezug		+	Schwimmen im Freibad
interessenorientierte Handlung		+	Schwimmtechniken erlernen
kognitiver Aspekt		+	kennt einige Schwimmtechniken, besitzt das Schwimmbzeichen „Seepferdchen“
PG-Bezug emotional positiv getönt		+	positive Emotionen beim Schwimmen
positive Wertschätzung		+	
Selbstintentionalität			kann nicht ohne Begleitung eines Erwachsenen ins Schwimmbad
B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der PG-Bezüge			
Art und Anzahl der PGA			
personale und nicht-personale PGA		5/0	
alles komplexe PGA		+	
alles themenzentrierte PG-Bezüge		+	<i>Inhalt:</i> Schwimmtechnik erlernen; <i>Kontext:</i> im Sommer ins Freibad gehen; <i>Tätigkeit:</i> Schwimmen und Wasserspiele
Minimum an fachlichen PG-Bezügen erfüllt			kennt Schwimmtechniken
Anzahl der PGA		5	
Dauer, Häufigkeit und Entwicklung der PGA			
Dauer: - mind. ein Jahr		+	
- mind. zwei Jahre			
Häufigkeit: - mind. einmal täglich			
- mind. einmal wöchentlich			im Sommer häufiger
Gegenstandskontinuität		+	immer wieder, aber es gibt Ruhephasen
zugenommenes Interesse		+	das Interesse hat zugenommen
Vorkommen der PGA			
Vorkommen: - zu Hause			
- in der Schule		+	hat im Schwimmunterricht „Seepferdchen“ gemacht
- im Verein			
Durchsetzungsvermögen und Disziplin bezüglich der PGA			
PGA gegen Elternwillen durchgesetzt			
PGA erfordert Disziplin			
C. Einflussfaktoren auf die Interessenentwicklung			
Autonomieerleben			ist vom Fahrdienst der Mutter abhängig
Kompetenzerleben		+	kann alleine Schwimmen
Soziale Eingebundenheit		+	Mutter, Freundin schwimmen auch gerne
Informationsbeschaffung			Mutter, Schwimmlehrerin
Auslöser			Freibadbesuche mit Mutter
personaler Einfluss			Mutter, Freundin

Tabelle 20: Einzelfalldarstellung eines Individuellen Interesses (D 3)

Merkmale		erfüllt	Bemerkungen
Proband: K3 (männlich)		Alter: 10 Jahre	
Klasse: 4			
Geschwister: Bruder, 17 Jahre (behindert)			
favorisierter PG-Bezug: Delfine		Degree: D 3	
Merkmale		erfüllt	Bemerkungen
A. Mindestanforderungen für ein definiertes Interesse			
spezifischer PG-Bezug		+	Delfine
interessenorientierte Handlung		+	liest Bücher und schaut Filme
kognitiver Aspekt		+	kann Delfine von Tümmlern unterscheiden
PG-Bezug emotional positiv getönt		+	bewundert, dass Delfine Menschen retten
positive Wertschätzung		+	sehr hohe Wertschätzung des Tieres
Selbstintentionalität		+	hat sich die Beschäftigung selbst ausgesucht; beschäftigt sich damit, wann er möchte
B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der PG-Bezüge			
Art und Anzahl der PGA			
personale und nicht-personale PGA		2/4	
alles komplexe PGA		+	
alles themenzentrierte PG-Bezüge		+	<i>Inhalt:</i> Delfine; <i>Kontext:</i> Bücher, Fernsehen; <i>Tätigkeit:</i> lesen, informieren
Minimum an fachlichen PG-Bezügen erfüllt		+	kennt biologische Aspekte der Delfine, liest Fachliteratur, sieht Dokumentarfilme
Anzahl der PGA		6	
Dauer, Häufigkeit und Entwicklung der PGA			
Dauer: - mind. ein Jahr			
- mind. zwei Jahre		+	seit der ersten Klasse
Häufigkeit: - mind. einmal täglich			
- mind. einmal wöchentlich		+	mehrmals wöchentlich
Gegenstandskontinuität		+	beschäftigt sich seit der ersten Klasse damit
zugenommenes Interesse		+	das Interesse hat zugenommen
Vorkommen der PGA			
Vorkommen: - zu Hause		+	beschäftigt sich damit lieber allein zu Hause
- in der Schule			
- im Verein			
Durchsetzungsvermögen und Disziplin bezüglich der PGA			
PGA gegen Elternwillen durchgesetzt			
PGA erfordert Disziplin			
C. Einflussfaktoren auf die Interessenentwicklung			
Autonomieerleben		+	entscheidet wann und wie er sich damit beschäftigt
Kompetenzerleben		+	kann Delfine und Tümmler unterscheiden und dies erklären
Soziale Eingebundenheit		+	beschäftigt sich alleine und mit Freund damit
Informationsbeschaffung			Bücher; Fernsehen; Delfinarium
Auslöser			Freund hat ihm davon erzählt
personaler Einfluss			Freund interessiert sich auch für Delfine

Tabelle 21: Einzelfalldarstellung eines Individuellen Interesses (D 4)

Proband: weiblich		Alter: 10 Jahre	Klasse: 4
favorisierter PG-Bezug: Natur		Degree: D 4	
Merkmale	erfüllt	Bemerkungen	
A. Mindestanforderungen für ein definiertes Interesse			
spezifischer PG-Bezug	+	Spielen und Forschen in der Natur	
interessenorientierte Handlung	+	aktive und theoretische PGA: Tiere beobachten, Naturphänomene erklären, ...	
kognitiver Aspekt	+	versucht eigenes Wissen durch Beobachten, Erforschen, Literaturrecherche zu erweitern	
PG-Bezug emotional positiv getönt	+	sehr positive Gefühle	
positive Wertschätzung	+	sehr hohe Wertschätzung der Natur	
Selbstintentionalität	+	entscheidet alle PGA selbst	
B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der PG-Bezüge			
Art und Anzahl der PGA			
personale und nicht-personale PGA	5/8		
alles komplexe PGA	+		
alles themenzentrierte PG-Bezüge	+	<i>Inhalt:</i> praktische und theoretische PGA mit Natur; <i>Kontext:</i> Bücher; Sachunterricht, ... <i>Tätigkeit:</i> beobachten, erforschen, experimentieren, mikroskopieren, ...	
Minimum an fachlichen PG-Bezügen	+	biologische Kenntnisse über viele Tiere und Pflanzen, Literaturrecherche, Dokumentarfilme	
Anzahl der PGA	13		
Dauer, Häufigkeit und Entwicklung der PGA			
Dauer: - mind. ein Jahr	+		
- mind. zwei Jahre	+	seit dem vierten Lebensjahr	
Häufigkeit: - mind. einmal täglich	+	beschäftigt sich täglich mit oder in der Natur	
- mind. einmal wöchentlich	+		
Gegenstandskontinuität	+	tägliche Beschäftigung das ganze Jahr	
zugenommenes Interesse	+	das Interesse hat durch Sachunterricht zugenommen	
Vorkommen der PGA			
Vorkommen: - zu Hause	+	alleine und mit Familie oder Freunden	
- in der Schule	+	gibt ihr Wissen im Sachunterricht weiter	
- im Verein			
Durchsetzungsvermögen und Disziplin bezüglich der PGA			
PGA gegen Elternwillen durchgesetzt	+	hat durchgesetzt, dass sie sich alleine weiter von ihrem Haus am Waldrand entfernen darf, um im Wald zu forschen	
PGA erfordert Disziplin	+	selbstständiges Erforschen „unbekannter“ Naturphänomene erfordern Disziplin	
C. Einflussfaktoren der Interessenentwicklung			
Autonomieerleben	+	entscheidet selbst, wann sie sich wie und mit wem mit der Natur auseinandersetzt, Thema Hunde im Sachunterricht angeregt	
Kompetenzerleben	+	größtenteils selbst angeeignetes Naturwissen	
Soziale Eingebundenheit	+	Familie, Freunde, Lehrerin; Sachunterrichtsthemen: Hund, Katze, Kaninchen, Blumen, Vögel	
Informationsbeschaffung		Familie, Freunde, Lehrerin, Bücher, Fernsehen	
Auslöser		Erlebnis: Stich an einer Wildrose – sie versuchte sich zu erklären warum Rosen Dornen haben	
personaler Einfluss		Mutter, Schwester, beste Freundin, Lehrerin	

Tabelle 22: Einzelfalldarstellung eines Desinteresses (D -2)

Proband: weiblich		Alter: 10 Jahre	
Klasse: 4			
Geschwister: Schwester, 12 Jahre			
favorisierter PG-Bezug: Elektrizität		Degree: D -2	
Merkmale	erfüllt	Bemerkungen	
A. Mindestanforderungen für eine Abneigung			
spezifischer negativer PG-Bezug	+	Strom	
selektives Wissen	+	weiß, dass man Strom braucht	
negative Gefühle	+	leicht negative Gefühle	
negative Wertschätzung			
Vermeidung von PGA			
B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der PG-Bezüge			
Art der Vermeidung			
Ablehnung subjektiv begründet	+	Strom kann gefährlich sein	
aktive Vermeidung von PGA			
trotz Zwang / Kontrolle keine PGA			
Art der negativen Wertschätzung			
besonders negative Wertschätzung			
negative Einstellung hat zugenommen			
Emotion			
besonders negative Emotionen			
Kognitiver Aspekt			
Vermeidung der Informationsbeschaffung	+	vermeidet die Informationsbeschaffung	
Ausblendung einer Handlungskompetenz			
Art des spezifischen PG-Bezuges			
Vermeidung zu Hause und woanders	+	vermeidet den Umgang überall	
themenzentrierter PG-Bezug	+	<i>Inhalt:</i> Elektrizität; <i>Kontext:</i> Elektrotechnik	
Dauer:	- kürzer als ein Jahr	+	seit der dritten Klasse
	- mind. ein Jahr		
wenn PGA, dann fremdintentional			
C. Einflussfaktoren auf die Nicht-Interessenentwicklung			
Autonomieerleben			
Kompetenzerleben			
Soziale Eingebundenheit	+	Freundin mag Elektrizität auch nicht	
Informationsbeschaffung		findet nicht statt	
Auslöser		keine Angabe	
personaler Einfluss		Freundin mag Elektrizität auch nicht	

Tabelle 23: Einzelfalldarstellung einer Abneigung (D -3)

Proband: weiblich		Alter: 11 Jahre	
Klasse: 4			
Geschwister: Bruder, 24 Jahre; Schwester, 21 Jahre; Schwester 19 Jahre			
favorisierter PG-Bezug: Mathematik		Degree: D -3	
Merkmale	erfüllt	Bemerkungen	
A. Mindestanforderungen für eine Abneigung			
spezifischer negativer PG-Bezug	+	Maßstabsumrechnungen	
selektives Wissen	+	kennt Umrechnungsfaktoren	
negative Gefühle	+	leicht negative Gefühle	
negative Wertschätzung	+	findet das blöd	
Vermeidung von PGA	(+)	vermeidet die PGA, muss in der Schule aber rechnen*	
B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der PG-Bezüge			
Art der Vermeidung			
Ablehnung subjektiv begründet	+	schweres Thema	
aktive Vermeidung von PGA			
trotz Zwang / Kontrolle keine PGA			
Art der negativen Wertschätzung			
besonders negative Wertschätzung			
negative Einstellung hat zugenommen	+	nimmt mit Dauer des Themas zu	
Emotion			
besonders negative Emotionen	+	fühlt sich schlecht; bekommt Bauchschmerzen	
Kognitiver Aspekt			
Vermeidung der Informationsbeschaffung	+	vermeidet die Informationsbeschaffung	
Ausblendung einer Handlungskompetenz			
Art des spezifischen PG-Bezuges			
Vermeidung zu Hause und andernorts	(+)	muss sich in Schule damit beschäftigen *	
themenzentrierter PG-Bezug	+	<i>Inhalt:</i> Maßstabsrechnen; <i>Kontext:</i> Schule; <i>Tätigkeit:</i> Rechnen	
Dauer:	- kürzer als ein Jahr		
	- mind. ein Jahr	+	von Anfang an
wenn PGA, dann fremdintentional	+	würde sich freiwillig nicht damit beschäftigen, muss es aber in der Schule	
C. Einflussfaktoren auf die Nicht-Interessenentwicklung			
Autonomieerleben		muss sich im Unterricht damit beschäftigen	
Kompetenzerleben		findet sie kann das nicht	
Soziale Eingebundenheit	+	Freunde finden Mathematik auch nicht gut, Lehrer fordert ihre Teilnahme	
Informationsbeschaffung		findet nicht statt	
Auslöser		Thematik	
personaler Einfluss		Lehrer; Freunde mögen Mathematik auch nicht; Eltern	

Anmerkungen:

(+) = Merkmal trifft eingeschränkt zu

* = Dieses Merkmal kann aufgrund schulischer Rahmenbedingungen nur teilweise erfüllt werden.

Tabelle 24: Einzelfalldarstellung einer Abneigung (D -4)

Proband: männlich		Alter: 10 Jahre	Klasse: 4
Geschwister: Bruder, 12 Jahre; Schwester, 8 Jahre			
favorisierter PG-Bezug: Englischunterricht		Degree: D -4	
Merkmale	erfüllt	Bemerkungen	
A. Mindestanforderungen für eine Abneigung			
spezifischer negativer PG-Bezug	+	Englisch in der Schule sprechen	
selektives Wissen	+	kann Englisch sprechen; kennt Gegenstände	
negative Gefühle	+	fühlt sich nicht wohl im Unterricht	
negative Wertschätzung	+	misst dem Unterricht nicht viel Wert bei	
Vermeidung von PGA	(+)	vermeidet die PGA*	
B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der PG-Bezüge			
Art der Vermeidung			
Ablehnung subjektiv begründet	+	schlechter Unterricht	
aktive Vermeidung von PGA	(+)	vermeidet aktiv*	
trotz Zwang / Kontrolle keine PGA	(+)	würde sich trotz Zwang nicht damit beschäftigen*	
Art der negativen Wertschätzung			
besonders negative Wertschätzung	+	Unterricht ist nicht lehrreich	
negative Einstellung hat zugenommen	+	negative Einstellung hat zugenommen	
Emotion			
besonders negative Emotionen	+	fühlt sich allein im Unterricht; Bauchschmerzen; ist demotiviert	
Kognitiver Aspekt			
Vermeidung der Informationsbeschaffung	+	vermeidet die Informationsbeschaffung	
Ausblendung einer Handlungskompetenz	+	hat nicht das Gefühl gegen die Lehrkraft anzukommen	
Art des spezifischen PG-Bezuges			
Vermeidung zu Hause und andernorts	(+)	muss sich in Schule damit beschäftigen *	
themenzentrierter PG-Bezug	+	<i>Inhalt:</i> Englisch <i>Kontext:</i> Unterricht; <i>Tätigkeit:</i> Englisch sprechen	
Dauer:	- kürzer als ein Jahr		
	- mind. ein Jahr	+	seit der dritten Klasse
wenn PGA, dann fremdintentional		+	nur auf Druck des Lehrers
C. Einflussfaktoren auf die Nicht-Interessenentwicklung			
Autonomieerleben		kann in der Schule keinen Einfluss auf den Unterricht nehmen	
Kompetenzerleben		Leistungen werden vom Lehrer nicht gewürdigt	
Soziale Eingebundenheit	+	Freunde mögen Unterricht auch nicht; Eltern können Sohn verstehen; Lehrer fordert seine Teilnahme	
Informationsbeschaffung		findet nicht statt	
Auslöser		Lehrer; ungerechte Strafen; Unterrichtsstil	
personaler Einfluss		großer Bruder ist Leitfigur; macht die Lehrperson für schlechten Unterricht verantwortlich; Freunde mögen den Unterricht ebenfalls nicht; Eltern kennen die Problematik	

Anmerkungen:

(+) = Merkmal trifft eingeschränkt zu

* = Dieses Merkmal kann aufgrund schulischer Rahmenbedingungen nur teilweise erfüllt werden.

3.5.1.4 Gütekriterien der Interviewleitfäden

In der qualitativen Forschung ist es ebenso wichtig wie bei der quantitativen Forschung, dass die Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) erfüllt sind (BORTZ & DÖRING 2003, MAYRING 2003, ROST 2004).

Die *Objektivität* eines Instrumentes soll dadurch gewährleistet werden, dass verschiedene Forscher bei der Untersuchung desselben Sachverhaltes mit denselben Methoden zu vergleichbaren Resultaten kommen (BORTZ & DÖRING 2003). Demnach ist die Objektivität der Testdurchführung eine Voraussetzung für die Reliabilität und Validität eines Instrumentes. Nach ROST (2004) ist bei der Entwicklung eines Instrumentes anzustreben, dass das Testergebnis unabhängig davon ist, „wer den Test vorgibt (Durchführungsobjektivität), wer den Test auswertet (Auswertungsobjektivität) und wer den Test interpretiert (Interpretationsobjektivität)“. Die Durchführungsobjektivität wurde beim Einsatz der Interviewleitfäden dadurch gewährleistet, dass alle Untersucher der Längsschnittstudie den gleichen Leitfaden einsetzten. Darüber hinaus wurden die Interviewer speziell geschult. Interviewerinstruktionen, die in die Interviewleitfäden integriert wurden (Anlagen 1 - 6), halfen bei der konkreten Durchführung der Interviews. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass unterschiedliche Untersucher mit den gleichen Instrumenten bzw. Interviewleitfäden zu den gleichen Resultaten (z. B. Einteilung der PG-Bezüge in Interessen und Nicht-Interessen) kamen. Die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität ist dadurch gegeben, dass die Interviewer ebenso in der Auswertung der Daten geschult wurden und von der Arbeitsgruppe PEIG bezüglich der Vorgehensweise bei der Auswertung (Transkription, Kategorisierung, ...) Vorgaben bekamen, an die sie sich halten mussten. Vor der Interpretation der Daten wurden die ausgewerteten Daten innerhalb der Arbeitsgruppe PEIG diskutiert.

Laut BORTZ und DÖRING (2003) wird auch in der qualitativen Sozialforschung die Zuverlässigkeit bzw. *Reliabilität* angestrebt, obwohl noch keine eigenen Methoden der Zuverlässigkeitsprüfung entwickelt wurden. MAYRING (2003) dagegen beruft sich auf die inhaltsanalytischen Gütekriterien von KRIPPENDORF (1980), der zur Überprüfung der Qualität der Inhaltsanalyse mögliche Vorgehensweisen bei der Überprüfung der Validität und der Reliabilität angibt. Bezüglich der Reliabilität unterscheidet er die Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit der Daten. Die Stabilität lässt sich durch die nochmalige Anwendung des Analyseinstrumentes bzw. Auswertungsverfahrens überprüfen.

Mit Reproduzierbarkeit meint KRIPPENDORF (1980) den „Grad, in dem die Analyse unter anderen Umständen, anderen Analytikern zu denselben Ergebnissen führt“. Die Ergebnisse (Kap. 4, S. 84) der vorliegenden Studie zeigen, dass verschiedene Untersucher zu gleichen Resultaten kommen konnten und Ungenauigkeiten bei der Auswertung der Daten im Rahmen der Arbeitsgruppe PEIG diskutiert wurden, weshalb beispielsweise uneindeutige Kategorien oder Kodierregeln im Laufe der Zeit immer wieder überarbeitet wurden. Demnach wurde gemäß KRIPPENDORF (1980) auch die Exaktheit des Instrumentes immer höher.

Als letztes Gütekriterium ist die *Validität* zu prüfen. Dabei wird überprüft in wie weit das Instrument (Interviewleitfaden) wirklich das misst, was es messen soll (ROST 2004). Gemäß des Kriteriums der interpersonalen Konsensbildung (konsensuelle Validierung) in Bezug auf Glaubwürdigkeit und Bedeutung des Materials (BORTZ & DÖRING 2003) wurden die Interviewdaten (Interview-äußerungen und Interaktionsverlauf) der vorliegenden Längsschnittstudie von mehreren Ratern der Arbeitsgruppe PEIG verglichen, analysiert und somit validiert.

Zusätzlich wurde in der Pilotstudie vor dieser Längsschnittstudie gemäß KRIPPENDORF (1980) eine ergebnisorientierte Validierung durchgeführt. Bei dieser Form der Validität bzw. korrelativen Gültigkeit wurden Vergleiche mit Ergebnissen durchgeführt, die durch eine andere Methode gewonnen wurden. Demnach wurde bei der Pilotstudie¹⁰ das von SCHROER und WESSIEPE (1997) entwickelte Hypertextsystem BIOLINKS als Instrument zur Erhebung von Biologieinteressen eingesetzt. Für die Pilotstudie wurden für dieses Programm eigens Texte entwickelt, die sich zur Überprüfung der vorher festgestellten Interessen der Probanden der Längsschnittstudie eigneten. Die Ergebnisse von BIOLINKS bestätigten die vorher erhobenen Interessen mithilfe der Interviewleitfäden. Deshalb ist davon auszugehen, dass Interviewleitfäden geeignet sind, die tatsächlichen Interessen und Nicht-Interessen der Probanden zu erheben.

¹⁰ Dissertation von Thomas Schroer (1999): Interessiertheit und Interessehandlung. Computergestützte Erhebung von relativer Interessiertheit und Interessehandlung zur Beschreibung von biologierelevanter Interessegenese ausgewählter Schüler.

3.5.2 Statistische Auswertung der Fragebögen

Die erhobenen Daten der Einstellungsfragebögen wurden in einer Exceltabelle den verschiedenen Items zugeordnet und anschließend in das Datenanalyseprogramm SPSS 10.0 (SPSS, Inc., Chicago, Illinois, USA) übertragen und entsprechend ausgewertet. Die Berechnung der Mischverteilungsmodelle (hierbei das Mixed-Rasch-Modell) erfolgte mithilfe des Computerprogrammes WINMIRA 2001. Das Mixed Rasch-Modell ist ein psychometrisches Modell, mit dem quantitative und qualitative Persönlichkeitsunterschiede erfasst und Personen dementsprechend klassifiziert werden können (ROST 2004). Dementsprechend konnten unterschiedliche Typen (Kap. 2.7, S. 37) von Einstellungsausprägungen in Bezug auf Schule und Sachunterricht festgestellt werden (CHRISTEN et al. 2001, CHRISTEN 2004).

CHRISTEN (2004) geht aufgrund der erhobenen Daten davon aus, dass dieser Test tatsächlich das misst, was er messen soll (Validität) und dass verschiedene Untersucher zu den gleichen Resultaten gelangen (Objektivität). Darüber hinaus misst dieser Fragebogen zuverlässig die Eigenschaften der verschiedenen Einstellungen einzelner Personen zu Schule und Sachunterricht (Reliabilität). Demnach kann der Test in Bezug auf die drei zentralen Gütekriterien (Validität, Objektivität und Reliabilität) gemäß ROST (2004) und BORTZ und DÖRING (2003) als brauchbar angesehen werden und kann somit in unterschiedlichen Untersuchungssituationen von verschiedenen Untersuchern angewendet werden.

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Zusammensetzung der Probandengruppen

Während der gesamten Längsschnittstudie wurden im Laufe der Jahre in insgesamt 192 Fällen 87 verschiedene Kinder und deren Eltern befragt. Dabei wurden in 190 Fällen Mütter und zweimal Väter zu den Interessen und Nicht-Interessen ihrer Kinder interviewt. Bei der *Pilotstudie* wurden insgesamt 16 verschiedene Kinder (acht Mädchen und acht Jungen) vom Vorschulalter bis zur Sekundarstufe I wiederholt befragt. Ab den Jahrgangstufen sieben und acht nahmen noch zehn Kinder (fünf Mädchen und fünf Jungen) an der Untersuchung teil. Die anderen sechs Kinder nahmen aus verschiedenen Gründen (z. B. Umzug) nicht mehr an der Studie teil.

Bei der *Längsschnittstudie PEIG* wurden insgesamt 71 Kinder (40 Mädchen und 31 Jungen) vom Vorschulalter bis zur Jahrgangstufe vier alle zwei Jahre untersucht. Im Rahmen der Längsschnittstudie PEIG wurden zunächst 48 Kinder (30 Mädchen und 18 Jungen) im Kindergarten (Untersuchungsstrang A, Tabelle 5, lose Anlage im Buchumschlag) befragt. In den Jahrgangstufen eins und zwei nahmen noch 19 Kinder (zehn Mädchen und neun Jungen) des Untersuchungsstranges A an der Untersuchung teil. Zusätzlich wurden 31 weitere Kinder (17 Mädchen und 14 Jungen) erstmalig untersucht (Untersuchungsstrang B, Tabelle 5). Demnach nahmen in den Jahrgangstufen eins und zwei insgesamt 50 verschiedene Kinder an der Längsschnittstudie PEIG teil. In den Jahrgangstufen drei und vier konnten noch 40 der 50 Kinder untersucht werden.

Eine Übersicht über die Anzahl der regelmäßig untersuchten Kinder in den verschiedenen Altersstufen gibt die folgende Tabelle 25.

Tabelle 25: Zusammensetzung der Probandengruppen der Längsschnittstudie.

Altersstufe	Kindergarten		Jahrgangstufe 1/2		Jahrgangstufe 3/4		Jahrgangstufe 5/6		Jahrgangstufe 7/8		Jahrgangstufe 9/10	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
Geschlecht												
Pilotstudie	8	8			8	8	8	8	5	5	5	5
PEIG	18	22	22	28	17	23						
Gesamt	26	30	22	28	25	31	8	8	5	5	5	5
	56		50		56		16		10		10	

Abkürzungen: m = männlich; w = weiblich

Anmerkungen: Bei der Längsschnittstudie PEIG wurden zu verschiedenen Zeitpunkte unterschiedlich viele Kinder befragt (Tabelle 5, S. 50).

Im Kindergarten wurden im Rahmen der Studie die zehn Erzieherinnen der zehn verschiedenen Kindergartengruppen befragt. In der Grundschule wurden lediglich drei Lehrer der zehn Klassen befragt, die kaum Auskünfte zu den Interessen und Nicht-Interessen ihrer Schüler geben konnten. Die anderen sieben Lehrer wollten oder konnten sich aus organisatorischen Gründen nicht befragen lassen.

4.2 Ergebnisdarstellung der positiven PG-Bezüge

4.2.1 Einteilung der Ausprägungsformen der positiven PG-Bezüge in Degreestufen

Tabelle 26 fasst in Anlehnung an die Tabelle 1 (Kap. 2.1.2, S. 9) und die Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie die Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der positiven PG-Bezüge zusammen. Einige Merkmale werden im Vergleich zu Tabelle 1 in der Tabelle 26 (und Anhang 14 bzw. lose Anlage im Buchumschlag) differenzierter bzw. modifiziert aufgeführt, da die Längsschnittstudie nun abschließend ausgewertet wird.

A Mindestanforderungen für Individuelles Interesse

Die Mindestanforderungen an ein Individuelles Interesse (Tabelle 1, Kap. 2.1.2, S. 9 und Tabelle 26) gemäß der Literatur (SCHIEFELE et al. 1983 und KRAPP 1992 b) wurden von allen Kindern mit einem Individuellem Interesse (D 3 und D 4) erfüllt. Lediglich bei den Vorläufer-Interessen (D 1 und D 2) wurden zusätzlich neue Merkmale erfüllt, die aufgrund der ersten Ergebnisse der Längsschnittstudie (VOGT & WIEDER 1999) noch nicht aufgestellt worden waren. So hatten Kinder mit einem Vorläufer-Interesse (D 1) einen spezifischen PG-Bezug (Tabelle 26, A 1), der emotional positiv getönt war (Tabelle 26, A 2). Kinder mit einem Vorläufer-Interesse der Ausprägung D 2 hatten zusätzlich interessenorientierte Handlungen (Tabelle 26, A 3). Um diese Unterscheidung der Degreestufen (D 1 bis D 4) auch optisch deutlich zu machen ist eine Änderung der Reihenfolge der aufgeführten Merkmale (Tabelle 1, A 1 – A 5 und Tabelle 26, A 1 – A 6) vorgenommen worden. Zusätzlich hat es sich bei der Auswertung der Ergebnisse gezeigt, dass es (Tabelle 1, A 5, Kap. 2.1.2, S. 9) sinnvoll ist die Merkmale Wertschätzung und Selbst-intentionalität getrennt, anstatt zusammen aufzuführen (Tabelle 26, A 5 und A 6).

Tabelle 26: Degreeinteilung der positiven Person-Gegenstands-Bezüge in Vorläufer-Interesse (D 1, D 2) und Individuelles Interesse (D 3, D 4) anhand abstufer Merkmale. Dazu wurde die Merkmalstabelle von VOGT und WIEDER (1999 und Tabelle 1, S. 9) aufgegriffen und weiterentwickelt¹¹. Grundlage für die Merkmalsaufstellung sind *die sechs Mindestanforderungen an Individuelles Interesse (A)* von SCHIEFELE et al. (1983) und KRAPP (1992 b). Grundlage für die *Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der Person-Gegenstands-Bezüge (B)* sind Anforderungen von FINK (1991) sowie Ergebnisse der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG (Anhang 14 bzw. lose Anlage im Buchumschlag).

Merkmale der positiven PG-Bezüge	Vorläufer-Interesse ⁴		Individuelles Interesse ⁴	
	D 1	D 2	D 3	D 4
A. Mindestanforderungen für Individuelles Interesse				
1) spezifischer PG-Bezug	+	+	+	+
2) PG-Bezug emotional positiv getöt	+	+	+	+
3) interesseorientierte Handlung		+	+	+
4) differenziertes, prozedurales Wissen (kognitiver Aspekt)			+	+
5) positive Wertschätzung			+	+
6) Selbstintentionalität			+	+
B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung				
<i>Art und Anzahl der PGA³</i>				
1) personale und nichtpersonale PGA		+	+	+
2) alles komplexe PG-Bezüge			+	+
3) Minimum an fachlichen PGA erfüllt			+	+
4) Anzahl der PGA: - mindestens 5 verschiedene PGA - mindestens 10 verschiedene PGA			+	+
5) alles themenzentrierte PG-Bezüge				+
<i>Dauer, Häufigkeit, Vorkommen und Entwicklung der PGA³</i>				
6) Gegenstandskontinuität	+	+	+	+
7) Dauer: - mindestens 1 Jahr - mindestens 2 Jahre		(+)	+	+
8) Vorkommen: - zu Hause (privat)¹ - in der Schule (oder im Kindergarten) - im Verein *	+	+	+	+
9) Häufigkeit: - mindestens 1 x wöchentlich - mindestens 1 x täglich			+	+
10) Interesse hat zugenommen (vermehrte PG-Bezüge)			(+)	+
<i>Disziplin und Durchsetzungsvermögen bezüglich der PGA^{2,3}</i>				
11) PGA erfordert Disziplin				(+)
12) PGA gegen Willen der Eltern durchgesetzt				(+)

Abkürzungen: D = Degree; PGB oder PG-Bezug = Person-Gegenstands-Bezug; PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung

Anmerkungen: +: Merkmal muss zutreffen

(+): fakultatives Merkmal

⊕: Mindestanforderungen an Individuelles Interesse

* Nicht alle PGB werden von Vereinen angeboten.

¹ Privates Vorkommen bedeutet entweder zu Hause, bei Freunden oder in öffentlichen Einrichtungen.

² Diese beiden Merkmale gelten auch für D 4 nur fakultativ, weil sie vom Interessegegenstand abhängen.

³ Die Zusammenfassung der Merkmale in Gruppen wurde für die Längsschnittstudie neu erstellt.

⁴ Welche Merkmale bei welcher Degreestufe erfüllt sein sollen, variieren zum Teil gegenüber den Angaben von VOGT und WIEDER (1999 und Tabelle 1, S. 9).

Fett markierte Merkmale wurden aufgrund der Ergebnisse der Längsschnittstudie gegenüber den Merkmalen von VOGT und WIEDER (1999 und Tabelle 1, S. 9) weiter ausdifferenziert.

¹¹ Die entsprechende Merkmalstabelle mit Kodierregeln kann im Anhang 14 nachgesehen werden.

B Merkmale zur qualitativen Unterscheidung

Um die Merkmale zur qualitativen Unterscheidung besser strukturieren und veranschaulichen zu können, sind auch hier in Anlehnung an Tabelle 1 (B 1 – B 13, Kap. 2.1.2, S. 9) Änderungen in der Reihenfolge der 12 Merkmale vorgenommen worden und einige Merkmale zu Gruppen zusammengefasst worden (Tabelle 26, B 1 – B 12). Zusätzlich wurden aufgrund der Ergebnisse der Längsschnittstudie einige Merkmale der Tabelle 1 (B 2, B 4 und B 5, Kap. 2.1.2) weiter ausdifferenziert.

So wurden die Merkmale B 3, B 6, B 8, B 9, B 10 und B 11 der Tabelle 1 (Kap. 2.1.2, S. 9) in Tabelle 26 (B 1 – B 5) zu einer Gruppe zusammengefasst, die sich auf die *Art und Anzahl der PG-Auseinandersetzungen* der einzelnen positiven PG-Bezüge der Kinder bezieht.

Diese Gruppe der Tabelle 26 beinhaltet folgende fünf Merkmale (B 1 – B 5):

1. personale und nichtpersonale PGA (Tabelle 26, B 1)
2. alles komplexe PG-Bezüge (Tabelle 26, B 2)
3. Minimum an fachlichen PGA erfüllt (Tabelle 26, B 3)
4. Anzahl der PGA (Tabelle 26, B 4 mit der Unterscheidung: mindestens fünf bzw. zehn verschiedene PGA)
5. alles themenzentrierte PG-Bezüge (Tabelle 26, B 5)

Die Ergebnisse zeigten (Kap. 4.2.2, S. 90), dass diese Merkmale wie auch bei der Pilotstudie je nach Interesseausprägung unterschiedlich erfüllt wurden und deshalb wichtig zur Unterscheidung der Degreestufen (D 1 bis D 4) der Interessen waren. Bei dem Vorläufer-Interesse brauchte kein Merkmal (D 1) bzw. bei der Ausprägung D 2 lediglich das Merkmal personale und nichtpersonale PGA (Tabelle 26, B 1) erfüllt sein. Bei dem Individuellen Interesse (D 3) mussten die Merkmale B 1, B 2, B 3 und B 4 erfüllt sein. In Bezug auf die Anzahl der PGA (Tabelle 26, B 4) mussten lediglich mindestens 5 verschiedene PGA bei einem PG-Bezug vorkommen. Bei dem „Idealinteresse“ bzw. Interesse mit der Ausprägung D 4 hatten die Kinder mindestens 10 verschiedene PGA (Tabelle 26, B 4). Außerdem waren deren PG-Bezüge nicht nur komplex, sondern auch themenzentriert (Tabelle 26, B 5).

In einer weiteren Gruppe wurden die Merkmale zu *Dauer, Häufigkeit, Vorkommen und Entwicklung der PGA* (Tabelle 1, B 1, B 2, B 4, B 5 und B 7, Kap. 2.1.2, S. 9) aufgegriffen. In der Tabelle 26 wurden die Merkmale weiter ausdifferenziert und zu einer Gruppe mit folgenden Merkmalen (B 6 – B 10) zusammengefasst:

- Gegenstandskontinuität (Tabelle 26, B 6)
- *Vorkommen* (Tabelle 26, B 7):
zu Hause, in der Schule oder im Kindergarten, im Verein
- *Dauer* (Tabelle 26, B 8):
mindestens 1 Jahr, mindestens 2 Jahre
- *Häufigkeit* (Tabelle 26, B 9):
mindestens einmal wöchentlich, mindestens einmal täglich
- *Entwicklung* (Tabelle 26, B 10):
Interesse hat zugenommen (vermehrte PG-Bezüge)

Das Merkmal Gegenstandskontinuität (B 6) wurde als einziges Merkmal dieser Gruppe von allen vier Degreestufen erfüllt.

VOGT und WIEDER (1999) gingen aufgrund der ersten Ergebnisse der Pilotstudie davon aus, dass ein Individuelles Interesse (D 3 und D 4) sowohl zu Hause als auch in der Schule bzw. im Kindergarten vorkommen muss (Tabelle 1, B 5, Kap. 2.1.2, S. 9). Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen aber, dass das *Vorkommen* (Kap. 4.2.3.2, S. 100) vor allem vom gewählten Interessegegenstand und nicht von der Ausprägung des Interesses abhing. Deshalb wurde nun dieses Merkmal weiter ausdifferenziert. In Tabelle 26 (Merkmal B 7) wird beim Vorkommen der Interessen nach Auftreten zu Hause, in der Schule bzw. im Kindergarten und im Verein unterschieden. Alle Interessen (D 1 bis D 4) traten bis auf wenige Ausnahmen zu Hause auf, weshalb in Tabelle 26 dieses Merkmal bei allen vier Degreestufen erfüllt sein musste.

Bei dem Individuellen Interesse wird das Vorkommen des Interesses in der Schule oder im Verein lediglich als fakultativ angegeben, weil es abhängig vom Interessegegenstand ist. Allerdings muss ein Interesse mit der Ausprägung D 4 mindestens an einem der beiden Orte zusätzlich neben dem Auftreten zu Hause vorkommen.

Weiterhin gingen VOGT und WIEDER (1999) aufgrund der ersten Ergebnisse der Pilotstudie davon aus, dass eine Individuelles Interesse überdauernd ist und mindestens zwei Jahre andauert (Tabelle 1, B 2, Kap. 2.1.2, S. 9). Die weiteren Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigten aber, dass die Kinder über ausgeprägte Interessen verfügen, die nicht zwei Jahre andauern. Deshalb wurde bei der *Dauer* (Kap. 4.2.3.2, S. 100) eines PG-Bezuges in Tabelle 26 (B 7) nach mindestens ein Jahr und mindestens zwei Jahren unterschieden. Demnach sollten alle Individuellen Interessen mindestens ein Jahr andauern, dass „Idealinteresse“ (D 4) sogar zwei Jahre. Vorläufer-Interessen können kürzer als

ein Jahr andauern, deshalb wird dieses Merkmal bei der Ausprägung D 2 lediglich als fakultatives Merkmal angegeben.

In Bezug auf die *Häufigkeit* gaben VOGT und WIEDER 1999 an, dass ein Interesse täglich auftreten muss (Tabelle 1, B 4, Kap. 2.1.2, S. 9). Die Ergebnisse der Längsschnittstudie ergaben aber, dass das individuelle Interesse abhängig vom Gegenstandsbereich nicht jeden Tag auftrat (Kap. 4.2.3.2, S. 100). Vorläufer-Interessen traten häufig lediglich situationsabhängig auf. Kinder mit Individuellen Interessen der Ausprägung D 3 beschäftigten sich mindestens wöchentlich mit ihrem Interessengegenstand. Nur alle Kinder mit einem „Idealinteresse“ (D 4) setzten sich täglich mit ihrem Interessegegenstand auseinander. Deshalb wurde das Merkmal zur Häufigkeit in der Tabelle 26 (B 9: mindestens wöchentlich und mindestens täglich) differenziert aufgeführt und dient nun als ein Unterscheidungsmerkmal zwischen Vorläufer-Interessen und Individuellen Interessen.

Außerdem ergaben die Ergebnisse der Längsschnittstudie, dass im Gegensatz zu der Annahme von VOGT und WIEDER (1999 und Tabelle 1, B7, Kap. 2.1.2, S. 9) nur bei allen „Idealinteressen“ (D 4) das *Interesse zugenommen* hat. Deshalb wird in Tabelle 26 (B 10) dieses Merkmal nur bei der Ausprägung D 4 als erfüllt und bei der Ausprägung D 3 als fakultativ angegeben.

Die Merkmale zu *Disziplin* und *Durchsetzungsvermögen* (Tabelle 1, B 12 und B 13, Kap. 2.1.2, S. 9) werden auch in der Tabelle 26 (B 11 und B 12) aufgeführt. VOGT und WIEDER (1999) gingen davon aus, dass alle Kinder mit einem „Idealinteresse“ (D 4) ihr Interesse gegen den Willen der Eltern durchsetzen müssen. Die Ergebnisse zeigen aber, die Kinder nur selten ein Interesse gegen den Willen ihrer Eltern durchsetzen mussten (Kap. 4.2.3.3, S. 103). Disziplin war wie auch schon 1999 nur bei PGA bestimmter Interessen erforderlich. Deshalb sind beide Merkmale auch für das individuelle Interesse (D 4) nur als fakultativ anzusehen.

Mithilfe der Tabelle 26 konnte nun festgestellt werden, welche Merkmale bei den erhobenen PG-Bezügen erfüllt wurden und in welche Degreestufe (D 1 bis D 4) sie demnach einzuordnen waren (auch Anhang 14 bzw. lose Anlage im Buchumschlag: Merkmalstabelle der positiven PG-Bezüge mit Kodierregeln).

4.2.2 Degreestufen der Interessen in den verschiedenen Altersstufen

Bei den Kindern der Längsschnittstudie PEIG und der Pilotstudie sind insgesamt 29 Vorläufer-Interessen (zweimal D 1 und 27-mal D 2) und 233 definierte, individuelle Interessen (165-mal D 3 und 68-mal D 4) festgestellt worden. Die Verteilung der verschiedenen Ausprägungsformen der erhobenen, positiven PG-Bezüge auf die verschiedenen Altersstufen wird in der folgenden Abbildung 6 dargestellt.

Diese Abbildung macht deutlich, dass im Laufe der Jahre die Vorläufer-Interessen bei den Kindern sanken (maximal 31 % im Kindergarten), so dass in der Sekundarstufe I keine Vorläufer-Interessen mehr festgestellt wurden. Die Individuellen Interessen stiegen dagegen mit zunehmendem Alter so weit (im Kindergarten zunächst erst 69 %), dass in der Sekundarstufe I alle Kinder ein Individuelles Interesse aufwiesen. Bei der differenzierten Betrachtung der Degreestufen D 3 und D 4 der Individuellen Interessen wurde deutlich, dass erst bis Ende der Grundschulzeit die Anzahl der Interessen mit dem Ausprägungsgrad D 4 kontinuierlich zunahm, anschließend bis zu den Jahrgangstufen sieben und acht abnahm und dann den Höchststand am Ende der Sekundarstufe I erreichte. Die Individuellen Interessen (D 3) stiegen bis zu den Jahrgangstufen sieben und acht kontinuierlich an und sanken dann drastisch in den Jahrgangstufen neun und zehn. Zu dem Zeitpunkt hatten die Kinder erstmalig mehr (68 %) stark ausgeprägte Interessen (D 4) als einfachere (32 %) Individuelle Interessen (D 3).

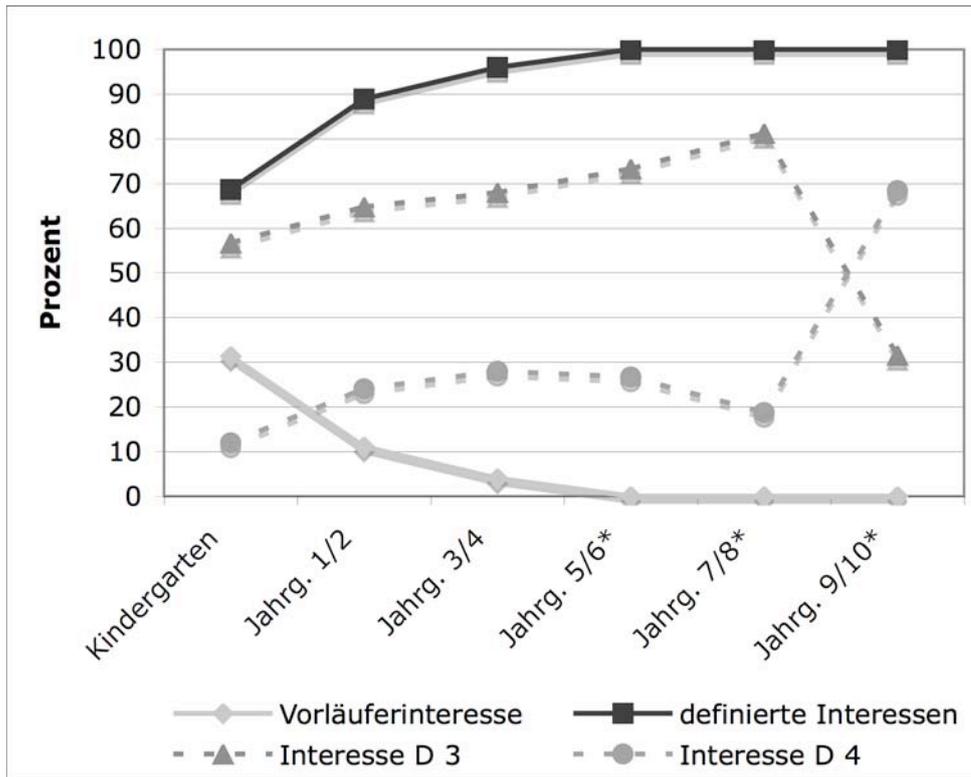


Abbildung 6: Verteilung der Degreestufen (D 1 – D 4) der positiven PG-Bezüge in den unterschiedlichen Altersstufen.

Abkürzungen: D = Degree; Jahrg. = Jahrgangstufe

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Kind waren möglich.

Es werden hier die Ergebnisse der Pilotstudie und der Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Kindergarten:

56 Kinder mit 20 Vorläufer-Interessen und 47 definierten Interessen (39 x D 3; 9 x D 4)

Jahrgangstufen 1/2:

50 Kinder mit 6 Vorläufer-Interessen und 48 definierten Interessen (35 x D 3; 13 x D 4)

Jahrgangstufen 3/4:

56 Kinder mit 3 Vorläufer-Interessen und 72 definierten Interessen (51 x D 3; 21 x D 4)

Jahrgangstufen 5/6*: 16 Kinder mit 30 definierten Interessen (21 x D 3; 9 x D 4)

Jahrgangstufen 7/8*: 10 Kinder mit 16 definierten Interessen (13 x D 3; 3 x D 4)

Jahrgangstufen 9/10*: 10 Kinder mit 19 definierten Interessen (6 x D 3; 13 x D 4)

*Ab der Sekundarstufe I liegen nur Daten aus der Pilotstudie vor, weshalb die Probandenzahl sank.

4.2.3 Qualitative Unterscheidung der Struktur der Interessen

Gemäß den Merkmalen zur qualitativen Unterscheidung (Tabelle 26, S. 86) der positiven PG-Bezüge werden diese sowohl nach der Art und Anzahl der PG-Auseinandersetzungen als auch nach der Dauer, Häufigkeit, Vorkommen und Entwicklung der PG-Auseinandersetzungen unterschieden. Als fakultative Merkmale zur Feststellung eines Interesses mit der Ausprägung D 4 wird zusätzlich überprüft, ob die PG-Auseinandersetzungen Disziplin erfordern und sie möglicherweise auch gegen den Willen der Eltern durchgesetzt wurden.

4.2.3.1 Art und Anzahl der PG-Bezüge

Nach FINK (1991) ist der Ausprägungsgrad eines Interesses stark von der Art und Anzahl der verschiedenen PG-Auseinandersetzungen abhängig. Je komplexer ein PG-Bezug ist und je mehr verschiedene einfache PG-Bezüge einer Ankerdimension untergeordnet sind, desto höherwertiger ist der jeweilige PG-Bezug einzustufen (Kap. 2.1.1.3, S. 9). Deshalb wurde im Rahmen dieser Untersuchung bei jedem genannten positiven PG-Bezug die Komplexität und Anzahl der untergeordneten PG-Bezüge überprüft. Bereits Tabelle 14 gab im Methodenteil (S. 71) anhand eines Beispiels eines PG-Bezuges (Schildkröten) einen Überblick darüber, wie die Komplexität und Art der PG-Auseinandersetzungen (personal und nicht-personal) eines Interesses eines Kindes festgehalten wurden.

Personale und nicht-personale PG-Auseinandersetzungen

Ein Bezug ist zusätzlich als hochwertig einzustufen (VOGT & WIEDER 1999), wenn neben einer relativ hohen Anzahl an PG-Auseinandersetzungen (mehr als fünf) pro Interesse eines Kindes, das Kind sich sowohl mit anderen Personen zusammen (personal) als auch alleine (nicht-personal) mit seinem Interessegegenstand auseinandersetzt (Kap. 2.1.2, S. 9). Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen, dass die Kinder mit zunehmendem Alter über mehr PG-Auseinandersetzungen pro Interesse verfügten. Demnach stieg die Anzahl der PG-Auseinandersetzungen pro Interesse eines Kindes vom Kindergarten von nahezu acht (7,6) bis zu den Jahrgangstufen neun und zehn auf zehn (10,3) verschiedene PG-Auseinandersetzungen an (Abbildung 7). Lediglich in den Jahrgangstufen sieben und acht hatten die Kinder etwa sechs (6,4) PG-Auseinandersetzungen pro Interesse.

Bis auf 22 Ausnahmen setzten sich die Kinder sowohl personal als auch nicht-personal mit ihren Interessen auseinander. Im Kindergarten setzten sich fünf Kinder mit Vorläufer-Interessen und ein Kind mit einem Individuellen Interesse (Konstruktionsmaterial D 3) ausschließlich mit anderen Personen zusammen mit ihrem Interessegegenstand auseinander. In den Jahrgangstufen eins und zwei hatten vier Kinder mit Vorläufer-Interessen und zwei Kinder mit Individuellen Interessen (Schwimmen, Fußball D 3) nur personale PG-Auseinandersetzungen. In der Jahrgangstufe drei und vier hatten zwei Kinder mit Vorläufer-Interessen und drei Kinder mit Individuellen Interessen (Schwimmen, Verabreden, Turnen D 3) keine nicht-personalen PG-Auseinandersetzungen. In der Sekundarstufe I setzten sich fünf Kinder nur

personal mit ihrem Interessegegenstand (zweimal Handball, einmal Geige, Ballett, Hip-Hop-Tanz D 3) auseinander.

Insgesamt wurde in der Längsschnittstudie aber deutlich, dass die Anzahl der personalen PG-Auseinandersetzungen unabhängig vom Alter der Kinder immer höher war als die der nicht-personalen PG-Auseinandersetzungen (Abbildung 7).

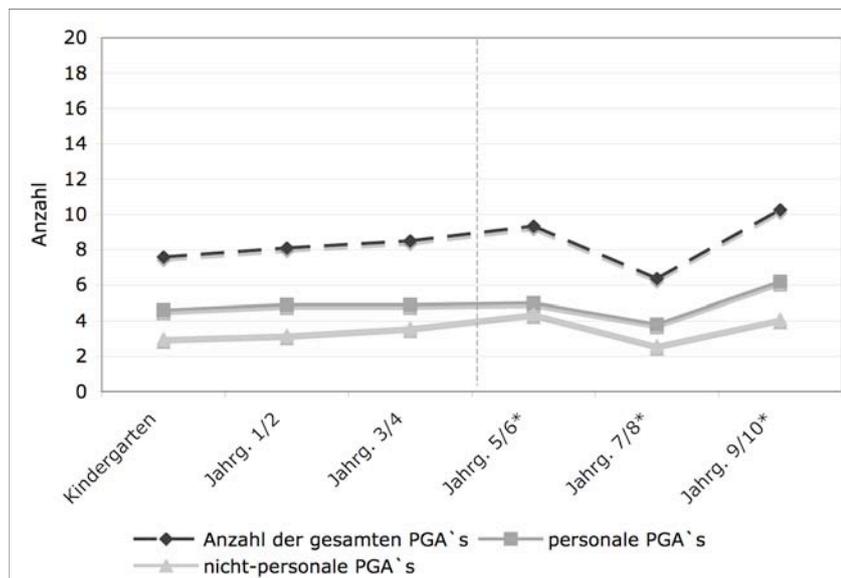


Abbildung 7: Durchschnittliche Anzahl der Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen pro Interesse der Kinder.

Abkürzungen: PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung; Jahrg. = Jahrgangsstufen

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Kind waren möglich.

Es werden hier die Ergebnisse der Pilotstudie und der Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Kindergarten: 56 Kinder nannten 67 Interessengegenstände.

Jahrgangsstufen 1/2: 50 Kinder nannten 54 Interessengegenstände

Jahrgangsstufen 3/4: 56 Kinder nannten 55 Interessengegenstände.

Jahrgangsstufen 5/6*: 16 Kinder nannten 30 Interessengegenstände.

Jahrgangsstufen 7/8*: 10 Kinder nannten 16 Interessengegenstände.

Jahrgangsstufen 9/10*: 10 Kinder nannten 19 Interessengegenstände.

* In der Sekundarstufe wurden nur noch 16 bzw. 10 Kinder der Pilotstudie untersucht.

Aus der Abbildung 7 kann entnommen werden, dass alle Kinder im Durchschnitt immer mindestens sechs verschiedene PG-Auseinandersetzungen. Da die PG-Bezüge aber unterschiedlich stark ausgeprägt waren, wurden die Ergebnisse der Längsschnittstudie in Bezug auf die Art und Anzahl der PG-Auseinandersetzungen nach Vorläufer-Interessen (D 1 und D 2) und Individuellen Interessen (D 3 und D 4) unterschieden. Zusätzlich sollte überprüft werden, ob die zwei aufgestellten Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der PG-Bezüge (Tabelle 1, B 9 und B 10, S. 11: mindestens 5 bzw. 10 verschiedene PGA) sinnvoll sind.

Nach Abbildung 8 hatten die Kinder im Kindergarten und in den Jahrgangstufen eins und zwei mit Vorläufer-Interessen im Durchschnitt nicht mehr als fünf (4,9) PG-Auseinandersetzungen pro PG-Bezug.

In beiden Altersstufen überwog die Anzahl der personalen gegenüber den nicht-personalen PG-Auseinandersetzungen. Vom Kindergarten bis zu den Jahrgangstufen eins und zwei sank im Durchschnitt die Anzahl der gesamten PG-Auseinandersetzungen (von 4,9 auf 2,8) und dementsprechend auch die Anzahl der personalen (von 3 auf 2) und nicht-personalen (von 2 auf 0,8) PG-Auseinandersetzungen pro Vorläufer-Interesse.

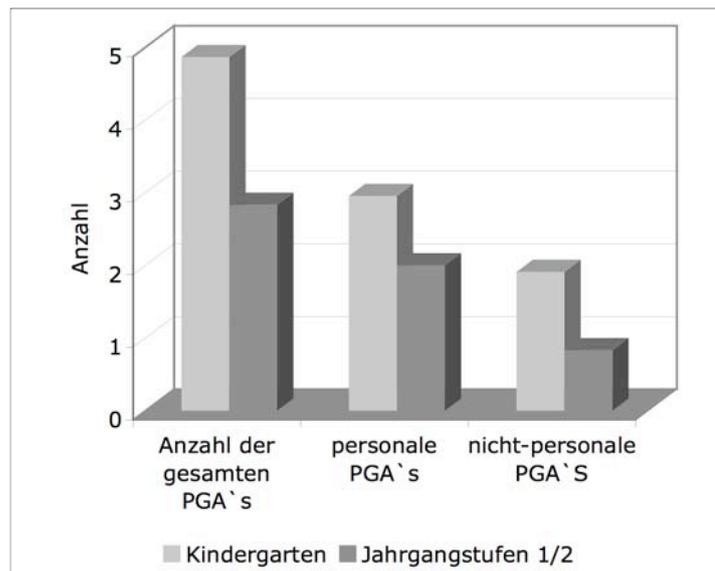


Abbildung 8: Durchschnittliche Anzahl der Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen pro Vorläufer-Interesse.

Abkürzung: PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Kind waren möglich.

Es werden hier die Ergebnisse der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Kindergarten: 20 Kinder mit 22 Vorläufer-Interessen

Jahrgangstufen 1/2: 6 Kinder mit 6 Vorläufer-Interessen.

In den Jahrgangstufen 3/4 wurde nur ein Vorläufer-Interesse festgestellt.

Ab der Sekundarstufe I wurde kein Vorläufer-Interesse mehr erhoben.

Gemäß Tabelle 1 (S. 11) sollten alle Kinder mit Individuellen Interessen (D 3) über mindestens fünf verschiedene PG-Auseinandersetzungen pro Interesse verfügen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass diese Kinder im Durchschnitt immer mindestens fünf verschiedene PG-Auseinandersetzungen hatten. Nur bei zwölf der insgesamt 134 festgestellten Individuellen Interessen hatten die Kinder lediglich drei oder vier verschiedene PG-Auseinandersetzungen (zweimal Handball, dreimal Schwimmen, zweimal Malen / Basteln, zweimal Geige spielen, einmal Trampolin springen, einmal

Computer, einmal Fernsehen). Abbildung 9 verdeutlicht, dass die Kinder vom Vorschulalter bis zur Jahrgangsstufe fünf und sechs pro Interesse sieben bis acht verschiedenen PG-Auseinandersetzungen hatten und anschließend die Anzahl pro Interesse auf fünf (Jahrgangstufen sieben und acht) bis sechs (Jahrgangstufen neun und zehn) sank. Dementsprechend schwankte auch die Anzahl der personalen (zwischen fünf und drei) und nicht-personalen (zwischen drei und zwei) PG-Auseinandersetzungen in den verschiedenen Altersstufen. Insgesamt überwogen auch hier die personalen gegenüber den nicht-personalen PG-Auseinandersetzungen.

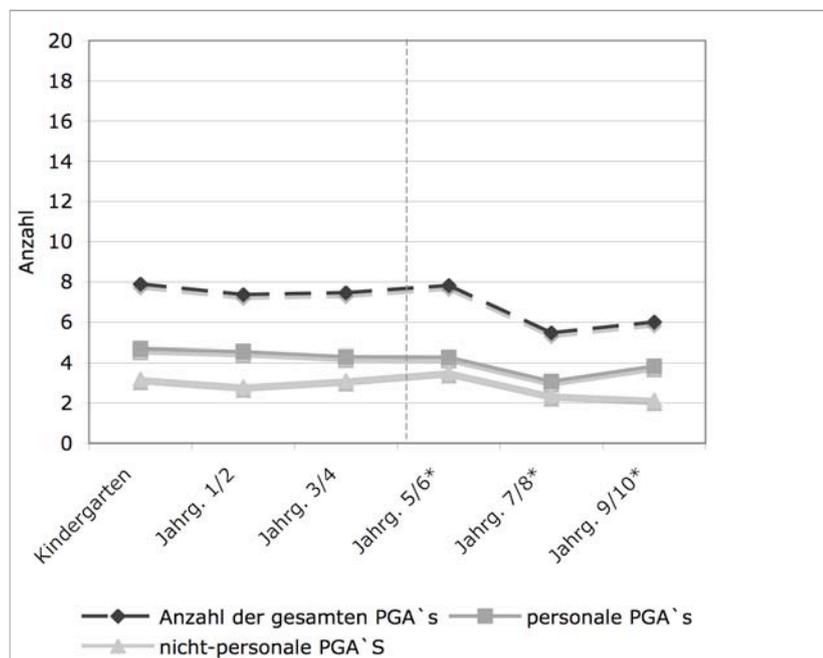


Abbildung 9: Durchschnittliche Anzahl der Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen pro Individuellem Interesse D 3.

Abkürzung: PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung; Jahrg. = Jahrgangstufen

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Kind sind möglich.

Es werden hier die Ergebnisse der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Kindergarten: 38 Nennungen

Jahrgangstufen 1/2: 35 Nennungen

Jahrgangstufen 3/4: 50 Nennungen

Jahrgangstufen 5/6*: 22 Nennungen

Jahrgangstufen 7/8*: 13 Nennungen

Jahrgangstufen 9/10*: 6 Nennungen

* In der Sekundarstufe I wurden nur die 16 bzw. 10 Kinder der Pilotstudie untersucht.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen (Abbildung 10) dass alle Kinder mit einem Individuellen Interesse der Degreestufe 4 im Durchschnitt mindestens zehn verschiedene PG-Auseinandersetzungen pro Interessen hatten. Die Anzahl der verschiedenen PG-Auseinandersetzungen schwankte im Laufe der Jahre im Durchschnitt zwischen 12 und 14 (Abbildung 10). Auffallend war in den Jahrgangstufen drei und vier die hohe Anzahl (18) und in der Jahrgangstufe sieben und acht die niedrige Anzahl (10) der PG-Auseinandersetzungen pro Interesse. Es überwogen auch hier die personalen gegenüber den nicht-personalen PG-Auseinandersetzungen. Dabei fiel auf, dass in der Jahrgangstufe fünf und sechs die durchschnittlich 13,5 PG-Auseinandersetzungen zu etwa gleichen Anteilen aus personalen (6,9) und nicht-personalen (6,6) PG-Auseinandersetzungen bestanden. In den Jahrgangstufen sieben und acht hatten die Kinder im Vergleich zu allen anderen Altersstufen am wenigsten nicht-personale (drei gegenüber vier bis sieben) PG-Auseinandersetzungen.

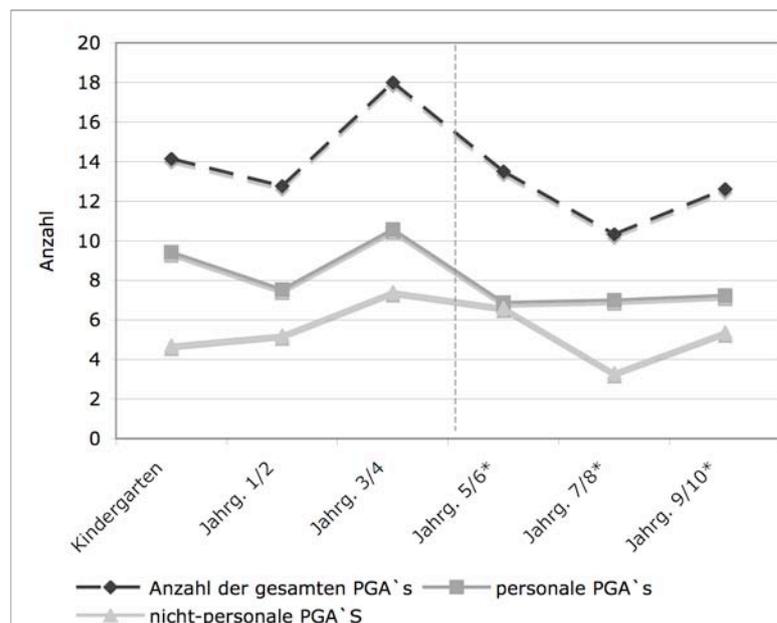


Abbildung 10: Durchschnittliche Anzahl der Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen pro Individuellem Interesse D 4.

Abkürzungen: PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung; Jahrg. = Jahrgangstufen

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Kind waren möglich.

Es werden hier die Ergebnisse der Pilotstudie und Längsschnittstudie dargestellt.

Kindergarten: 7 Nennungen

Jahrgangstufen 1/2: 13 Nennungen

Jahrgangstufen 3/4: 14 Nennungen

Jahrgangstufen 5/6*: 8 Nennungen

Jahrgangstufen 7/8*: 3 Nennungen

Jahrgangstufen 9/10*: 13 Nennungen

* In der Sekundarstufe I wurden nur die 16 bzw. 10 Kinder der Pilotstudie untersucht.

In jeder Degreestufe der Interessen überwogen in allen Altersstufen die personalen gegenüber den nicht-personalen PG-Auseinandersetzungen. Die durchschnittliche Anzahl der PG-Auseinandersetzungen sank unabhängig von der Degreestufe des Interesses in der Sekundarstufe I.

Zusätzlich zeigt die Unterscheidung der Art und Anzahl der PG-Auseinandersetzungen: je höher die Degreestufe (D 1 bis D 4) der erhobenen Interessen war, desto mehr PG-Auseinandersetzungen hatten die Kinder pro Interesse. Die durchschnittliche Anzahl der PG-Auseinandersetzungen pro Degreestufe der Interessen (Abb. 8, 9 und 10) bestätigt die Aufteilung der beiden Merkmale zur qualitativen Unterscheidung (Tabelle 26, B 4: mindestens 5 bzw. 10 verschiedene PGA, S. 86). Dementsprechend muss ein Kind mit einem positiven PG-Bezug mit der Ausprägung D 2 bis D 4 sowohl über personale als auch über nicht-personale PG-Auseinandersetzungen verfügen. Zusätzlich müssen Kinder mit einem Individuellen Interesse der Ausprägung D 3 über mindestens fünf bzw. der Ausprägung D 4 über mindestens zehn verschiedene PG-Auseinandersetzungen verfügen.

Komplexe und themenzentrierte PG-Bezüge

Fink (1991) sieht die komplexen (gekennzeichnet durch eine Ankerdimension mit mehreren einfachen PG-Bezügen) und themenzentrierten (inhalts-, kontext- und tätigkeitsbezogene PG-Auseinandersetzungen) PG-Bezüge gegenüber den einfachen, tätigkeits- oder objektbezogenen PG-Bezügen als wertvoller an (Kap. 2.1.1.2, S. 7). Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen (Abbildung 11), dass mit zunehmendem Alter die Zahl der einfachen (von 18 % auf 3 %) und der tätigkeitszentrierten (von 24 % auf 0 %) PG-Bezüge sank während die komplexen (von 66 % auf 100 %) und themenzentrierten (von 60 % auf 100 %) PG-Bezüge stiegen.

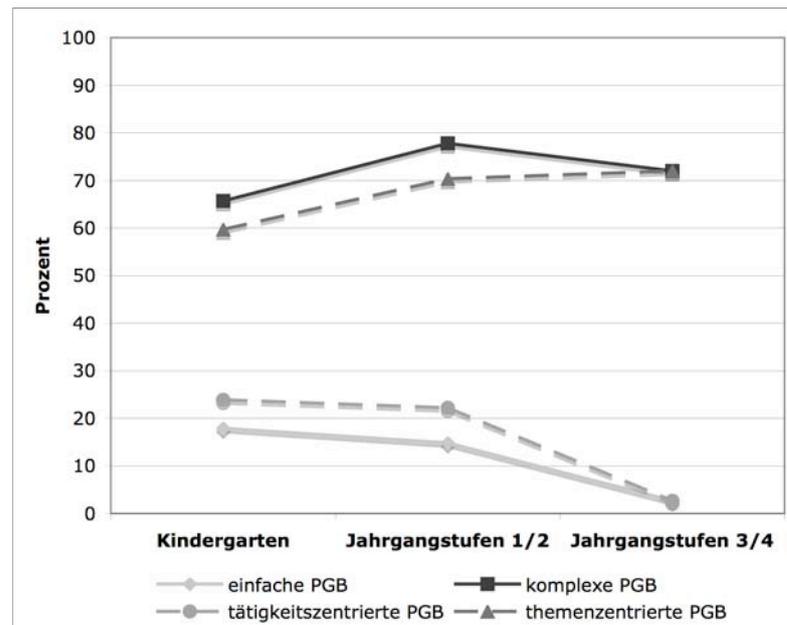


Abbildung 11: Verteilung der einfachen, komplexen und tätigkeits- bzw. themenzentrierten PGB in den Altersstufen.

Abkürzung: PGB: Person-Gegenstands-Bezug

Anmerkungen: Mehrfachnennungen bei den angegebenen PGB waren möglich.

Es werden hier die Ergebnisse der Pilotstudie und der Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Kindergarten: 56 Kinder mit 67 Nennungen

Jahrgangstufen 1/2: 50 Kinder mit 54 Nennungen

Jahrgangstufen 3/4: 56 Kinder mit 75 Nennungen

Ab der Sekundarstufe I verfügten alle Kinder der Pilotstudie über komplexe, themenzentrierte PGB.

Im Kindergarten waren elf der 20 Vorläufer-Interessen und ein Interesse (Malen / Basteln D 3) der 47 Individuellen Interessen als einfache PG-Bezüge zu qualifizieren. 13 Vorläufer-Interessen und drei individuelle Interessen (Reiten, Malen / Basteln, Kochen D 3) waren lediglich tätigkeitszentrierte PG-Bezüge. In den Jahrgangstufen eins und zwei waren fünf der sechs Vorläufer-Interessen und drei der 48 Individuellen Interessen (Singen, Fernsehen, Seilchen springen) einfache PG-Bezüge. Fünf Vorläufer-Interessen und sieben individuelle Interesse waren komplexe, themenzentrierte PG-Bezüge. Ab der Sekundarstufe I verfügten alle Kinder über komplexe, themenzentrierte PG-Bezüge. Demnach ist davon auszugehen, dass bis auf wenige Ausnahmen (siehe oben) in der Regel alle Individuellen Interessen komplexe PG-Bezüge sind.

Fachliche PG-Auseinandersetzungen

Im Gegensatz zu spielerischen wurden fachliche PG-Auseinandersetzungen, bei denen sich die Person intensiver mit dem Gegenstand auseinandersetzt, als hochwertig eingestuft (Tabelle 1, B 3: Minimum an fachlichen PGA erfüllt, S. 11). Eine fachliche PG-Auseinandersetzung wurde anhand des Kenntnissumfanges über den festgestellten Interessegegenstand festgestellt. Die Anforderungen an fachliche PG-Auseinandersetzungen müssen gemäß SCHIEFELE et al. (1983) bei jeder Untersuchung für jeden Gegenstandsbereich neu festgelegt werden. Deshalb wurden für jeden Gegenstandsbereich der Längsschnittstudie spezifische fachliche Mindestanforderungen (Anhang 15) für die erhobenen PG-Auseinandersetzungen aufgestellt (z. B. für Hunde: Kenntnisse über Haltung, Pflege, Hunderassen und deren Aufgaben. Der fachliche Anspruch an die einzelnen Gegenstandsbereiche hing sowohl von dem jeweiligen Interessegegenstand als auch von dem Alter des jeweiligen Kindes ab. In der Längsschnittstudie erfüllten alle Kinder mit Individuellen Interessen das Minimum an fachlichen PG-Auseinandersetzungen.

Fazit zur Art und Anzahl der PG-Bezüge

Unabhängig vom Alter der Kinder und der Ausprägung des Interesses (D 1 bis D 4) setzten sich die Kinder mehr mit anderen Personen zusammen als alleine mit ihrem Interessegegenstand auseinander (mehr personale als nicht-personale PGA, Abbildungen 7, 8, 9 und 10). Mit *zunehmendem* Alter sank bei den Vorläufer-Interessen (D 1 und D 2) die Anzahl der einfachen, auf Tätigkeiten bezogene PG-Bezüge. Dagegen stieg die Zahl der komplexen (ein Interesse mit mehreren, untergeordneten PG-Bezügen), themenzentrierten (PGA mit Inhalts-, Kontext- und Tätigkeitsbezug) PG-Bezüge bei allen Degreestufen (D 1 bis D 4) an (Abbildung 11). Ab der Sekundarstufe I wiesen alle Kinder komplexe, themenzentrierte PG-Bezüge auf. Je höher die Degreestufe eines Interesses war, desto mehr PG-Auseinandersetzungen pro Interesse hatten die Kinder (Abbildungen 8, 9 und 10).

4.2.3.2 Dauer, Vorkommen, Häufigkeit und Entwicklung der PGA

Dauer der PG-Auseinandersetzungen

FINK (1991) fordert, dass ein Interesse im theoretischen Sinne über einen bestimmten Zeitraum vorhanden sein soll. Das Merkmal Gegenstandskontinuität stellt somit ein grundlegendes Merkmal zur Einordnung von Interessen dar (Tabelle 1, B 6, S. 11). Allerdings ist es dabei möglich, dass es kurze Ruhephasen (einige Tage oder Wochen) bei den PG-Auseinandersetzungen gibt, da es immer von dem Gegenstandsbereich (wie z. B. Reiten, Schwimmen, ...) abhängt, ob, wann und wie sich ein Kind mit einem Interessegegenstand auseinandersetzen kann. Alle erhobenen Vorläufer-Interessen und Individuellen Interessen der Längsschnittstudie wiesen in diesem Sinne für einen gewissen Zeitraum eine Gegenstandskontinuität auf.

Je länger ein PG-Bezug andauert, desto höherwertiger ist dieser einzustufen. Entsprechend enthält die Tabelle mit den Kriterien zur Differenzierung der Interessen ein Merkmal zur Dauer der PG-Bezüge (Tabelle 1, B2: Dauer mindestens zwei Jahre, S. 11). Nicht alle erhobenen Vorläufer-Interessen und Individuellen Interessen dauerten zum Zeitpunkt der Befragung mindestens zwei Jahre an. Bei den insgesamt 29 Vorläufer-Interessen des Vor- und Grundschulalters währten elf PG-Bezüge weniger als ein Jahr. Fünf PG-Bezüge dauerten mindestens ein Jahr an und 13 PG-Bezüge der Kinder bestanden bereits seit zwei Jahren. Von den insgesamt 134 Individuellen Interessen (D 3) aller Altersstufen (Kindergarten bis Sekundarstufe I) hielten im Vor- und Grundschulalter 25 PG-Bezüge mindestens ein Jahr und neun PG-Bezüge weniger als ein Jahr an. Alle anderen PG-Bezüge dauerten zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits mindestens zwei Jahre an. Die 58 Individuellen Interessen mit der Ausprägung D 4 bestanden in allen Altersstufen mindestens zwei Jahre. Aufgrund dieser Ergebnisse wurde für die vorliegende Untersuchung neben der Dauer eines PG-Bezuges von zwei Jahren (nur Pflicht für die Ausprägung D 4) als Unterscheidungsmerkmal der Interessen zusätzlich ein Merkmal mit der Dauer von einem Jahr aufgestellt (Tabelle 26, B7, S. 86).

Vorkommen der PG-Auseinandersetzungen

Wie stark ein Interesse ausgeprägt ist, hängt auch davon ab, an welchen Orten es auftritt. Tritt ein Interesse beispielsweise zu Hause und in der Schule auf, ist es höherwertiger einzustufen, als wenn es nur zu Hause vorkommt (Tabelle 26, B 8, S. 86). Bis auf vier Ausnahmen (PG-Bezüge: zweimal Trampolin springen und zweimal Wing Chun) beschäftigten sich alle Kinder der vorliegenden Längsschnittstudie mit ihren Interessegegenständen zu Hause. Von den insgesamt 221 erhobenen positiven PG-Bezügen traten 116 PG-Bezüge zusätzlich auch im Kindergarten bzw. in der Schule auf und 62 PG-Bezüge kamen ebenso in einem Verein (z. B. Sportverein oder Musikschule) vor. Die Orte des Vorkommens waren unabhängig vom Alter der Kinder und vom Ausprägungsgrad des PG-Bezuges (D 1 bis D 4). Allerdings traten bis auf eine Ausnahme (Hip-Hop-Musik hören) alle 58 Individuellen Interessen (D 4) mindestens an zwei verschiedenen Orten (Zuhause und in der Schule oder im Verein) auf. Das Vorkommen hing hauptsächlich vom Gegenstandsbereich des PG-Bezuges ab. Das Auftreten im Verein kam nur bei sportlichen oder musikalischen Interessegegenständen vor. Aufgrund dieser Ergebnisse kann das Vorkommen zu Hause bei allen als Grundvoraussetzung angesehen werden. Mindestens ein weiteres Vorkommen an einem anderen Ort (Schule oder Verein) ist zusätzlich für ein individuelles Interesse erforderlich. Da das Auftreten von dem gewählten Interessegegenstand abhängt, kann nicht eindeutig festgelegt werden, an welchem weiteren Ort das Interesse auftreten muss. Deshalb werden diese Merkmale (Vorkommen in Schule oder Verein) auch bei den Individuellen Interessen in der Tabelle 1 (S. 11) nur als fakultative Merkmale angegeben.

Häufigkeit der PG-Auseinandersetzungen

Neben der Dauer ist die Häufigkeit der PG-Auseinandersetzungen für die qualitative Unterscheidung der positiven PG-Bezüge entscheidend. Je häufiger PG-Auseinandersetzungen stattfinden, desto höherwertiger ist der dazugehörige PG-Bezug. Dementsprechend ist ein PG-Bezug, mit dem sich ein Kind täglich auseinandersetzt, als hochwertig einzustufen (Tabelle 1, B4, S. 11). Lediglich 13 der 29 Kinder mit Vorläufer-Interessen setzten sich täglich mit ihrem Interessegegenstand auseinander. Acht Kinder beschäftigten sich wöchentlich und acht Kinder noch seltener mit ihrem Interesse. Von den 134 Kindern mit Individuellen Interessen (D 3) setzten sich 93 Kinder täglich und 41 Kinder wöchentlich mit ihrem Interessegegenstand auseinander. Alle 58 Kinder mit Individuellen Interessen der Ausprägung D 4 beschäftigen sich täglich mit

ihrem Interesse. Auch wenn das stark ausgeprägte individuelle Interesse (D 4) täglich auftrat, sind alle anderen erhobenen PG-Bezüge nicht unbedingt von der Ausprägung des Interesses und dem Alter des Kindes, sondern am ehesten vom Gegenstandsbereich des Interesses abhängig. Beispielsweise hatte ein Kind nicht unbedingt die Möglichkeit täglich zu reiten, wogegen es sich mit seinem Haustier täglich beschäftigen konnte. Entsprechend dieser Daten wurde für die vorliegende Untersuchung das Merkmal „Häufigkeit: täglich“ um das Merkmal „Häufigkeit: wöchentlich“ zur qualitativen Unterscheidung der PG-Bezüge erweitert (Tabelle 26, B9, S. 86). Aufgrund dieser Ergebnisse kann nur ein stark ausgeprägtes Individuelles Interesse (D 4) vorliegen, wenn die Gegenstandsauseinandersetzungen täglich erfolgen. Die anderen Individuellen Interessen müssen lediglich mindestens einmal die Woche vorkommen, auch wenn sie in der Regel (s. o.) häufiger auftreten.

Entwicklung der PG-Bezüge

Ein weiteres Merkmal für ein stark ausgeprägtes Interesse (D 4) ist, dass das Interesse im Laufe der Zeit zunimmt (Tabelle 26, B10, S. 86). Bei allen 58 stark ausgeprägten, Individuellen Interessen (D 4) hatte das Interesse zum Zeitpunkt der Befragung bereits zugenommen. Bei 53 der 134 anderen Individuellen Interessen (D 3) und bei 13 der 29 Vorläufer-Interessen hatte ebenfalls eine positive Interessenentwicklung stattgefunden. Demnach muss nur bei einem Individuellen Interesse (D 4) auf jeden Fall das Merkmal - „zugenommenes Interesse“ - erfüllt werden. Die Interessenentwicklung war unabhängig vom Alter des Kindes, aber abhängig vom Ausprägungsgrad des Interesses (D 1 bis D 4). Konkrete Einflussfaktoren (z. B. bestimmte Personen, soziale Umweltfaktoren, ...), die ein Interesse verstärkt haben, konnten im Rahmen dieser Längsschnittstudie nicht festgestellt werden.

Fazit zu Dauer, Vorkommen, Häufigkeit und Entwicklung der PG-Bezüge

Alle erhobenen PG-Bezüge dauerten über einen längeren Zeitraum an (Gegenstandskontinuität). Alle Individuellen Interessen der Degreestufe 3 hielten mindestens ein Jahr und die mit der Ausprägung D 4 mindestens zwei Jahre an. Die PG-Bezüge kamen alle zu Hause vor. Die Individuellen Interessen traten abhängig vom Interessegegenstand zusätzlich noch in der Schule bzw. im Kindergarten und / oder im Verein auf. Kinder mit Vorläufer-Interessen setzten sich unterschiedlich häufig mit ihren interesseorientierten Gegenstandsbereichen auseinander. Kinder mit Individuellen Interessen setzten sich regelmäßig (D 3: mindestens wöchentlich, D 4: täglich) mit ihren Interessegegenständen auseinander. Bei allen stark ausgeprägten Interessen (D 4) nahm das Interesse zu, wogegen bei den anderen Ausprägungsformen (D 1 bis D 3) nur teilweise ein wachsendes Interesse festgestellt wurde.

4.2.3.3 Disziplin und Durchsetzungsvermögen

Interessegegenstände, bei denen der Proband während der PG-Auseinandersetzung *Disziplin* aufbringen muss, werden als hochwertig eingestuft (Tabelle 26, B 11, S. 86). Ob die Kinder bei ihren PG-Auseinandersetzungen Disziplin aufbringen mussten oder nicht hing von ihrem ausgewählten Interessegegenstand ab. Waren die Kinder beispielsweise Mitglied in einem Sportverein, spielten ein Instrument oder versorgten ein Pferd, dann mussten sie Disziplin aufbringen, weil die Rahmenbedingungen zum Teil PG-Auseinandersetzungen erforderten, die den Kindern nicht nur Freude bereiteten. In wenigen Fällen erforderten andere PG-Bezüge ebenfalls Disziplin von den Kindern. Beispielsweise musste ein Junge im vierten Schuljahr diszipliniert arbeiten, wenn er seinen Eltern auf dem Bauernhof helfen wollte, weil der Umgang mit Landmaschinen mit Verletzungsgefahr verbunden sein konnte.

Durchsetzungsvermögen beschreibt die Fähigkeit eines Kindes, PG-Auseinandersetzungen gegen den Willen seiner Eltern durchzusetzen (Tabelle 26, B 12, S. 86). Allerdings wurde dieses Durchsetzungsvermögen lediglich bei 19 der 221 erhobenen positiven PG-Bezügen festgestellt.

Aufgrund dieser Ergebnisse müssen diese beiden Merkmale auch bei einem Individuellen Interesse der Ausprägung D 4 nur fakultativ erfüllt sein.

4.2.4 Gegenstandsbereiche der positiven PG-Bezüge

Die *Mädchen* entwickelten in allen Altersstufen ihre Interessen am häufigsten zu den Gegenstandsbereichen der Biologie und Musik (Abbildung 12 und Anhang 10). Das Interesse an Biologie nahm zwar schwankend, aber mit zunehmendem Alter kontinuierlich ab (von 40 % auf 20 %) Lediglich in den Jahrgangstufen sieben und acht verfügten sie erneut über viele biologische Interessen (38 %). Die biologischen PG-Bezüge bezogen sich in allen Altersstufen bis auf fünf Ausnahmen (zweimal Natur, zweimal Pflanzen, einmal Wald) auf Tiere allgemein, Haustiere (z. B. Hund oder Kaninchen) oder Pferde. Nur zwei Mädchen gaben andere, spezielle Tiergruppen (Raubvögel, Vögel) als favorisiertes Interesse an. Auffallend in der Grundschule war, dass von den 23 biologischen Nennungen in elf Fällen Pferde als biologisches Interesse angegeben wurden. Das Interesse an Musik nahm schwankend, aber kontinuierlich mit fortschreitendem Alter zu (von 17 % auf 60 %). Dabei hatten drei der „Pilotkinder“ das musikalische Interesse vom Vorschulalter bis zur Jahrgangstufe neun und zehn aufrechterhalten. Das Interesse an Malen / Basteln nahm im Laufe der Jahre (von 21 % bis auf 8 – 10 %) ab. Das Interesse an Sport stieg bis in die Jahrgangstufen drei und vier (von 10 % auf 30 %) und sank bis zu den Jahrgangstufen neun und zehn wieder auf knapp 10 %. Interessen des Gegenstandsbereiches Sonstiges (wie z. B. Puppen, einzelne Spiele, ...) schwankten in allen Altersstufen zwischen 5 und 10 %. Bis zum Ende der Grundschulzeit hatten die Mädchen nur selten (3 %) bzw. ab der Sekundarstufe I keine Interessen aus dem Bereich Technik / Computer mehr. Abbildung 12 gibt einen Überblick über die Verteilung der Gegenstandsbereiche der Interessen der Mädchen in den jeweiligen Altersstufen.

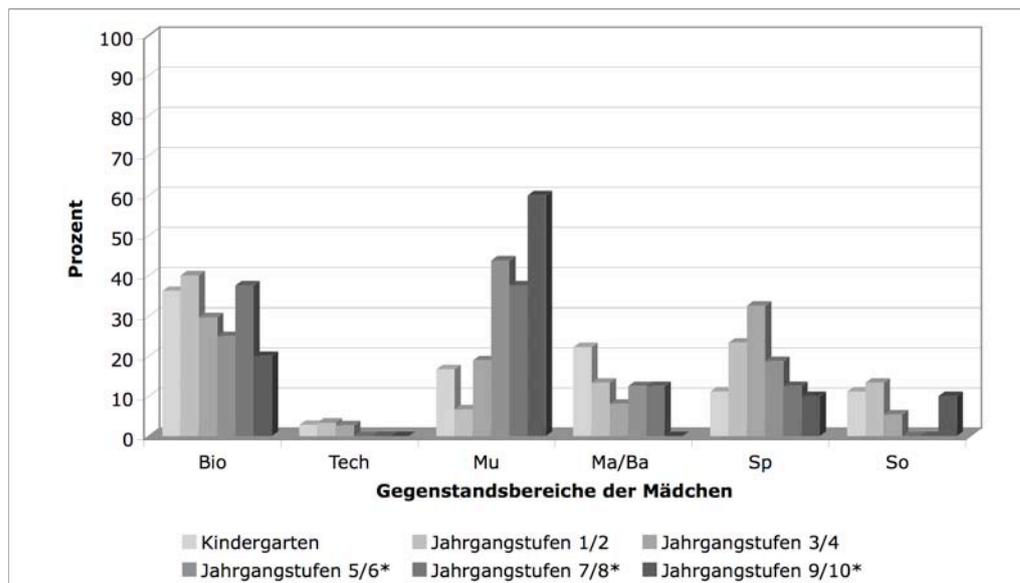


Abbildung 12: Prozentuale Verteilung der Gegenstandsbereiche der Interessen der *Mädchen* in den verschiedenen Altersstufen.

Abkürzungen: Bio = Biologie; Tech = Technik; Mu = Musik; Ma/Ba = Malen / Basteln; Sp = Sport; So = Sonstiges

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Kind waren möglich.

Es werden hier die Ergebnisse der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Kindergarten: 30 Mädchen nannten 36 Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 1/2: 28 Mädchen nannten 30 Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 3/4: 31 Mädchen nannten 37 Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 5/6*: 8 Mädchen nannten 16 Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 7/8*: 5 Mädchen nannten 8 Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 9/10*: 5 Mädchen nannten 10 Gegenstandsbereiche.

* Ab den Jahrgangstufen 5/6 wurden nur die Kinder der Pilotuntersuchung befragt, weshalb die Anzahl der Probanden deutlich abnimmt.

Ab dem Eintritt in die Schule wählten die *Jungen* am häufigsten Interessen aus dem Bereich Sport (Abbildung 13 und Anhang 10). Allerdings schwankte die Anzahl der Interessen im Schulalter zwischen 28 % und 50 %. Von den insgesamt 44 genannten sportlichen Interessen bezogen sich 28 Interessen auf Fußball. Ein Fünftel oder ein Viertel aller Jungen hatten in allen Altersstufen Interessen aus dem Bereich Technik/Computer (Ausnahme im Kindergarten: 12 %). Allerdings verschob sich der inhaltliche Schwerpunkt innerhalb des Bereiches Technik im Laufe der Jahre. Im Kindergarten gaben vier Kinder ein Interesse an Konstruktionsmaterial zum Bauen und ein Interesse am Computer an. In der Grundschule hatten sechs Kinder Interesse am Computer- bzw. PC-Spielen und sieben Kinder andere Interessen aus dem technischen Bereich (wie z. B. Konstruktionsmaterial, Technik allgemein, Flugzeugtechnik, Trecker fahren). In der Sekundarstufe

zeigten alle acht Kinder lediglich ein Interesse am Computer- bzw. an PC-Spielen. Das Interesse an Biologie nahm mit zunehmendem Alter (von 25 % auf 12 %) ab und bezog sich bei drei Ausnahmen (einmal Wald, zweimal Natur) immer auf Tiere (allgemein Tiere oder in vier Fällen spezielle Tiere wie z. B. Raubtiere, Schnecken, Delfine, Hamster, Anhang 10). Das Interesse an Musik stieg ab dem Eintritt in die Schule (von 8% auf 32%). Bis auf vier Ausnahmen gehörten in allen Altersstufen die Jungen mit musikalischen Interessen zu der Pilotstudie (N = 5). Nur vier Jungen der Längsschnittstudie PEIG gaben im Kindergarten ein musikalisches Interesse an. Selten (3 %) bzw. gar nicht hatten die Jungen Interesse an Malen / Basteln. Das Interesse aus dem Bereich Sonstiges (Lego, Playmobil, Spiele, ...) nahm im Laufe der Jahre (von 22 % im Kindergarten) soweit ab, dass es in der Sekundarstufe I keine Interessen mehr aus diesem Bereich gab.

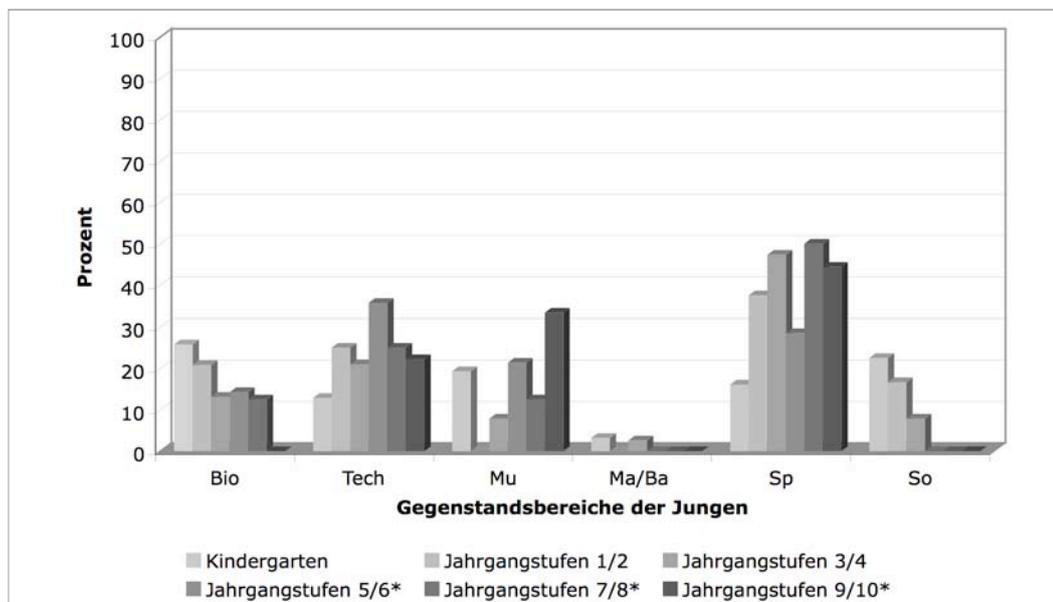


Abbildung 13: Prozentuale Verteilung der Gegenstandsbereiche der Interessen der *Jungen* in den verschiedenen Altersstufen.

Abkürzungen: Bio = Biologie; Tech = Technik; Mu = Musik; Ma/Ba = Malen / Basteln; Sp = Sport; So = Sonstiges

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Kind waren möglich.

Es werden hier die Ergebnisse der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Kindergarten: 26 Jungen nannten 31 Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 1/2: 22 Jungen nannten 24 Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 3/4: 25 Jungen nannten 38 Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 5/6*: 8 Jungen nannten 14 Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 7/8*: 5 Jungen nannten 8 Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 9/10*: 5 Jungen nannten 9 Gegenstandsbereiche.

* Ab den Jahrgangstufen 5/6 wurden nur die Kinder der Pilotuntersuchung befragt, weshalb die Anzahl der Probanden deutlich abnimmt.

4.2.5 Einflussfaktoren der positiven PG-Bezüge

4.2.5.1 Auslöser

Am häufigsten wurden Interessen von Personen im außerschulischen Bereich angestoßen (Abbildung 14). Im Vorschul- und Grundschulalter sowie in den Jahrgangstufen fünf und sechs lösten vor allem Eltern (43 % - 47 %) die Interessen ihrer Kinder aus (Abbildung 14 a – d). Lediglich in den Jahrgangstufen drei und vier wurden mehr Interessen von Peers (35 %) als von Eltern (32 %) angestoßen. Insgesamt nahm der Einfluss der Peers als Auslöser von Interessen mit fortschreitendem Alter der Kinder mit schwankendem Verlauf zu (von 7 % im Vorschulalter auf 45 % in der Sekundarstufe I, Abbildung 14). Der Einfluss außerschulischer Erlebnisse schwankte im Vorschul- und Grundschulalter zwischen 13 % und 20 %. In der Sekundarstufe stieg er im Laufe der Jahre von 15 % auf 35 % bzw. 27 % (Abbildung 14 d – f). Der Interessegegenstand selbst als auslösender Faktor nahm bis auf Schwankungen in der Sekundarstufe I im Laufe der Jahre ab (von 26 % auf 5 %). Lediglich vier Interessen wurden im Kindergarten (Flöten, Querflöte, Trampolin, Malen / Basteln) und insgesamt acht Interessen in der Grundschule (Schwimmen im Sportunterricht, Kunst bzw. Malen im Kunstunterricht, Raubvögel, Vögel, Tiere im Sachunterricht, allgemein Schule) durch Erlebnisse angestoßen. In der Sekundarstufe I wurde kein Interesse durch ein Schulerlebnis ausgelöst (Abbildung 14). Lediglich ein Lehrer löste bei einer Schülerin der Jahrgangstufen neun und zehn ein Interesse (D 4) am Internet aus.

Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Auslöser der Interessen in den jeweiligen Altersstufen

Längsschnittstudie PEIG

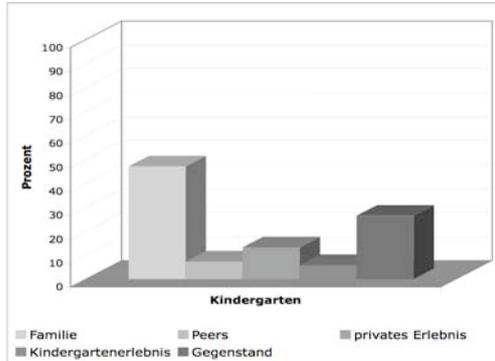


Abb. 14a: 68 Auslöser der 67 Interessen der 56 Vorschulkinder

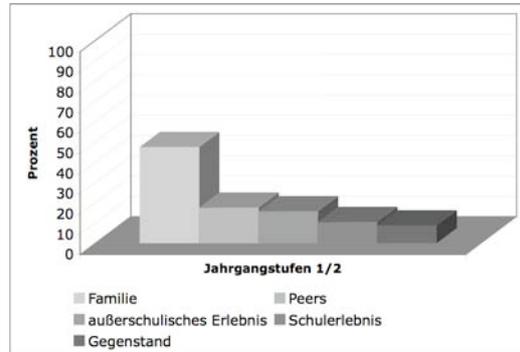


Abb. 14b: 57 Auslöser der 54 Interessen der 50 Grundschüler

Längsschnittstudie PEIG

Pilotstudie

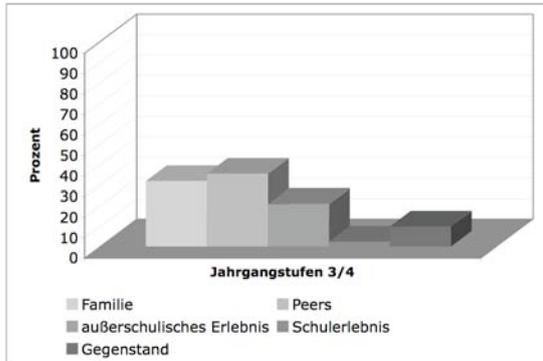


Abb. 14c: 82 Auslöser der 75 Interessen der 56 Grundschüler

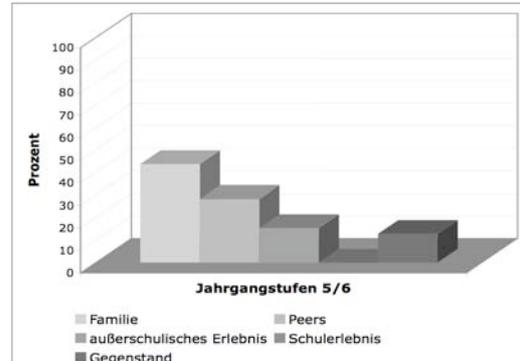


Abb. 14d: 39 Auslöser der 30 Interessen der 16 Sekundarstufenschüler

Pilotstudie

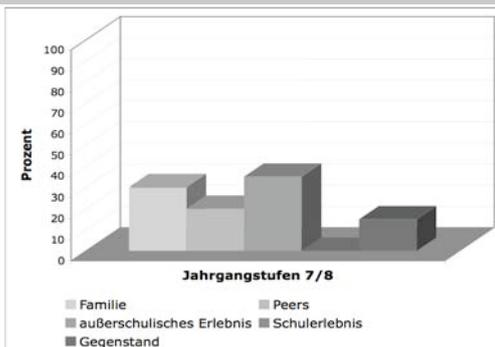


Abb. 14e: 20 Auslöser der 16 Interessen der 10 Sekundarstufenschüler

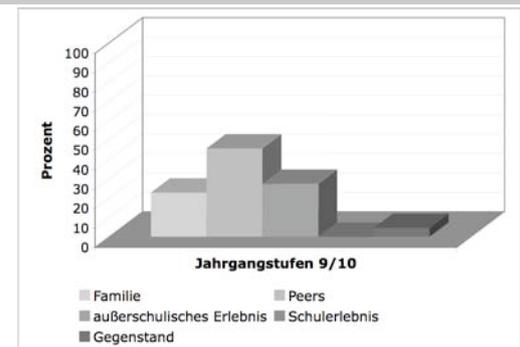


Abb. 14f: 22 Auslöser der 19 Interessen der 10 Sekundarstufenschüler

4.2.5.2 Personaler Einfluss auf die positiven PG-Bezüge

Ein personaler Einfluss auf die positiven PG-Bezüge der Kinder der vorliegenden Längsschnittstudie bestand darin, dass sich Personen aus dem direkten sozialen Umfeld der Kinder für die gleichen Interessengegenstände der Kinder interessierten. Die Personen aus dem direkten Umfeld der Kinder wurden in der vorliegenden Untersuchung in drei Gruppen unterschieden. Der Gruppe der Familie wurden Eltern, Geschwister und weitere Verwandte zugeordnet. Zu den Peers gehörten sowohl Freunde als auch Mitschüler der Kinder. Als dritte Gruppe wurden die Erzieherinnen bzw. Lehrkräfte aufgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass hauptsächlich die Familie und Peers ein ähnliches Interesse haben, wie die Kinder (Abbildung 15). Oft nannten die Kinder sowohl die Familie als auch die Peers als personale Einflussfaktoren, weshalb es zu Mehrfachnennungen bei der Abbildung 15 kam. Der Einfluss der Familie sank mit zunehmendem Alter von 60 % auf 36 %. Dementsprechend stieg der Einfluss der Peers im Laufe der Jahre von 36 % auf etwa 55 %. Lediglich in den Jahrgangsstufen fünf bis acht war der Einfluss der Familie (43 % und 50 %) ähnlich wie der der Peers (43 % und 58 %). Neben der gleichen Interessiertheit an den Interessengegenständen förderte die Familie die Kinder vor allem durch Anerkennung, durch finanzielle Unterstützung sowie durch Hilfeleistungen wie Transportdienste. Die Peers unterstützten die Interessen ihrer Freunde insbesondere durch gemeinsame Aktivitäten.

Lediglich zwei Erzieherinnen teilten das Interesse mit den Kindern am Malen bzw. Flöte spielen und acht Grundschullehrer zeigten Interesse an den Interessengegenständen (Jahrgangsstufen eins und zwei: Malen, Singen, Raubvögel, Vögel, in zwei Fällen Natur; Jahrgangsstufen drei und vier: Natur, Kunst, Tiere) ihrer Schüler. In der Sekundarstufe I nannten die befragten Schüler keine Lehrer, die ein ähnliches Interesse hatten wie sie.

Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der personalen Einflüsse auf die Interessen in den jeweiligen Altersstufen

Längsschnittstudie PEIG

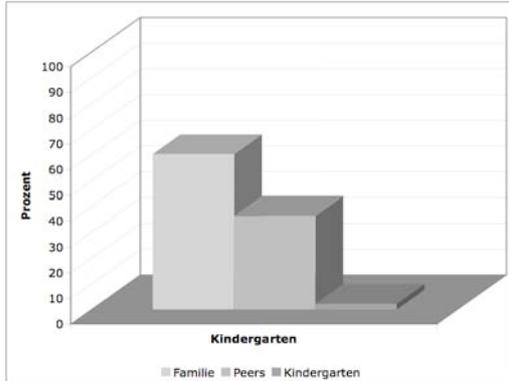


Abb. 15a

Anmerkungen: Die 56 Kinder nannten 67 Interessen und 120 Personen als Einflussfaktoren.

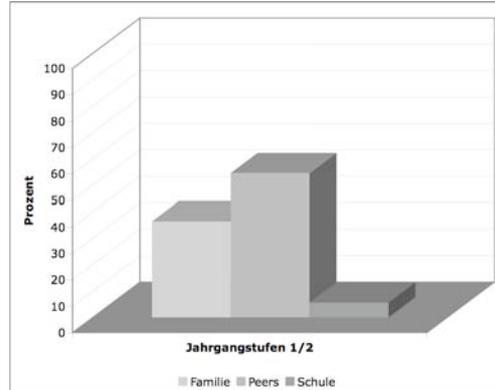


Abb. 15b

Anmerkungen: Die 50 Kinder nannten 54 Interessen und 88 Personen als Einflussfaktoren.

Längsschnittstudie PEIG

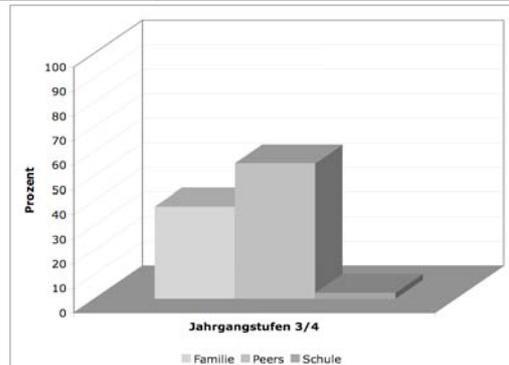


Abb. 15c

Anmerkungen: Die 56 Kinder nannten 75 Interessen und 88 Personen als Einflussfaktoren.

Pilotstudie

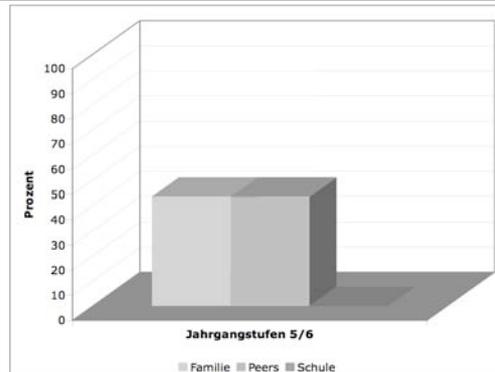


Abb. 15d

Anmerkungen: Die 16 Kinder nannten 30 Interessen und 60 Personen als Einflussfaktoren.

Pilotstudie

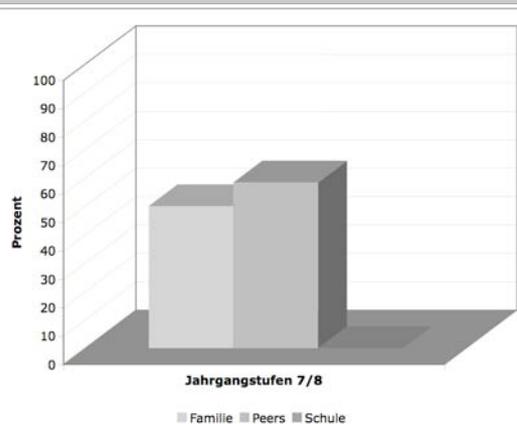


Abb. 15e

Anmerkungen: Die 10 Kinder nannten 16 Interessen und 24 Personen als Einflussfaktoren.

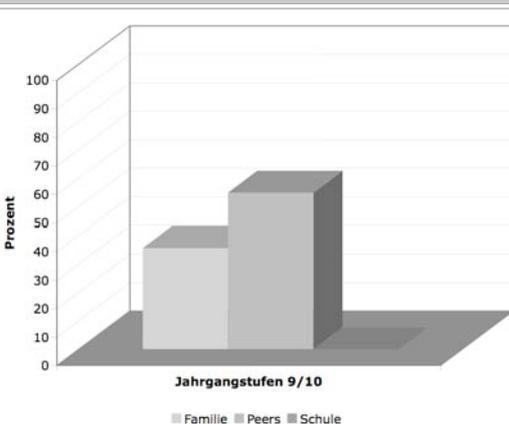


Abb. 15f

Anmerkungen: Die 10 Kinder nannten 19 Interessen und 31 Personen als Einflussfaktoren.

4.2.5.3 *Basic needs* und Flow-Erleben als Einflussfaktoren auf die positiven PG-Bezüge

Nach der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993, 2000) ist es von Bedeutung, inwieweit bei den PG-Auseinandersetzungen der PG-Bezüge die drei psychologischen Grundbedürfnisse (Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit) erfüllt werden (Tabelle 4, S. 27). Bei den PG-Auseinandersetzungen der erhobenen Individuellen Interessen (D 3 und D 4) waren nach Aussagen der Probanden diese drei *basic needs* erfüllt. Bei den Vorläufer-Interessen (D 1 und D 2) erlebten die Kinder bei ihren PG-Auseinandersetzungen immer nur ein oder zwei psychologische Grundbedürfnisse.

Das *Flow-Erleben* (Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein bei einer PGA, Kap. 2.5.4, S. 28) ist nach CSIKZENTMIHALYI und SCHIEFELE (1993) eine wichtige motivationale Bedingung für interessenorientiertes Handeln. Die Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie zeigen allerdings, dass immer nur Teilaspekte des *Flow-Erlebens* erfüllt wurden und lediglich bei insgesamt 15 der 233 erhobenen, Individuellen Interessen (dreimal D 3 und 12-mal D 4) ein *Flow-Erleben* festgestellt wurde.

4.3 Ergebnisdarstellung der negativen PG-Bezüge

Wie im Theorieteil (Kap. 2.2, S. 14 und Kap. 2.4, S. 20) beschrieben, muss bei den negativen PG-Bezügen zwischen Nicht-Interesse und Angst / Ekel-Gefühlen unterschieden werden. Einige Kinder gaben keine negativen PG-Bezüge an. Tabelle 27 gibt zunächst einen Überblick über die Anzahl aller genannten Nicht-Interessen und Angst / Ekel-Gefühle, bevor auf beide Arten der negativen PG-Bezüge in den folgenden Kapiteln genauer eingegangen wird.

Tabelle 27: Überblick über die Anzahl aller genannten negativen PG-Bezüge der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG.

Altersstufe		Nicht-Interesse	Angst und/oder Ekel	keine Angabe
PEIG	Kindergarten (N = 40)	17	11	12
	Jahrgangstufen 1/2 (N = 50)	29	15	6
	Jahrgangstufen 3/4 (N = 40 ¹)	28	16	2
Pilotstudie	Jahrgangstufen 7/8 (N = 10)	6	3	1
	Jahrgangstufen 9/10 (N = 10 ²)	14	0	0

Abkürzung: N: Anzahl der Probanden
Anmerkung:
 In den Jahrgangstufen 5/6 wurden keine Nicht-Interessen erhoben.
¹ Sechs der 40 Kinder machten jeweils zwei Angaben.
² Vier der 10 Kinder machten jeweils zwei Angaben.

Im Verlauf des Längsschnittes verfügten mit zunehmendem Alter immer mehr Kinder über einen negativen PG-Bezug. Entweder hatten die Probanden (zwei Ausnahmen) ein Nicht-Interesse oder ein Angst / Ekel-Gefühl. Dabei nahm im Verlauf die Anzahl der stärkeren Ausprägung (mehr Abneigungen als Desinteressen) und Zahl der Nicht-Interessen zu. Allerdings war die Anzahl der Nicht-Interessen in den Jahrgangstufen sieben und acht (sechs Nicht-Interessen bei zehn Kindern) relativ gering. Dagegen nannte in den Jahrgangstufen neun und zehn jedes Kind mindestens ein Nicht-Interesse (14 Nicht-Interessen bei zehn Kindern). Insgesamt sanken im Laufe der Jahre die Zahlen der Angst- und / oder Ekelgefühle und die Angaben zu fehlenden negativen PG-Bezügen.

4.3.1 Einteilung der Ausprägungsformen der negativen PG-Bezüge in Degreestufen

Um die festgestellten negativen PG-Bezüge qualitativ unterscheiden zu können sind von UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) theoretische Kriterien zusammengestellt worden (Tabelle 3, S. 17 und Anhang 16). Mithilfe dieser Kriterien können alle Nicht-Interessen verschiedenen Degreestufen (D -1 bis D -4) zugeordnet und in Desinteressen (D -1 und D -2) sowie Abneigungen (D -3 und D -4) unterschieden werden.

Tabelle 28 fasst in Anlehnung an die Tabelle 3 und die Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie alle Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der negativen PG-Bezüge zusammen. Mit diesen Daten wurden die bestehenden theoretischen Kriterien weiter entwickelt, die nun differenzierter sind, da mehr Ergebnisse vorliegen als bei der Merkmalstabelle von 2002 (Tabelle 3, S. 17) die von UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) erstellt wurde.

A Mindestanforderungen für Abneigungen

Die theoretischen Mindestanforderungen an Abneigungen entsprechen dem Stand der Forschung (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001) und wurden mit den Daten der Längsschnittstudie bestätigt. Sämtliche Abneigungen (D -3 und D -4) von den Kindern erfüllten diese Mindestanforderungen (Tabelle 3, S. 17 und Tabelle 28, A 1 – A 5 und Anhang 16). Bei den Desinteressen legten sich UPMEIER ZU BELZEN et al. 2002 aufgrund zu geringer Datenbasis noch nicht fest, welche Mindestanforderungen bei den einzelnen Ausprägungen (D -1 und D -2) erfüllt werden sollten (Tabelle 3, S. 17). In der vorliegenden Studie wurde bei allen Kindern mit einem Desinteresse oder einer Abneigung ein spezifischer, negativer PG-Bezug festgestellt. Um von einem schwach ausgeprägten Desinteresse (D -1) sprechen zu können, muss lediglich ein spezifischer, negativer PG-Bezug vorhanden (Tabelle 28, A 1). Bei einem ausgeprägteren Desinteresse (D -2) verfügten alle 30 Kinder zusätzlich über selektives Wissen (Tabelle 28, A 2) bezüglich ihres negativen PG-Bezuges aufgrund dessen sie einen bestimmten Gegenstand ablehnten. Die anderen Mindestanforderungen (Tabelle 28, A 3 – A 5) wurden lediglich zum Teil von den Kindern mit Desinteressen erfüllt und sind demnach nur als mögliche, zusätzliche Merkmale anzusehen, die bei Desinteressen erfüllt sein können.

Tabelle 28: Degreeinteilung der negativen Person-Gegenstands-Bezüge in Desinteresse und Abneigung anhand abstufer Merkmale.

Grundlage für die Merkmalsaufstellung sind die *Mindestanforderungen an Nicht-Interesse (A)* von UPMEIER ZU BELZEN & VOGT (2001). Grundlage für die *Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der Person-Gegenstands-Bezüge (B)* sind Anforderungen von FINK (1991) und der Selbstbestimmungstheorie (Kap. 2.5.3, S. 26) von DECI & RYAN (1993) sowie Ergebnisse der Längsschnittstudie PEIG (UPMEIER ZU BELZEN et al. 2002, Tabelle 3, S. 17)¹².

Merkmale der negativen PG-Bezüge	Desinteresse ²		Abneigung ²	
	D -1	D -2	D -3	D -4
A. Mindestanforderungen für Abneigungen				
1) spezifischer negativer PG-Bezug	+	+	+	+
2) selektives Wissen		+	+	+
3) negative Gefühle			+	+
4) negative Wertschätzung			+	+
5) Vermeidung von PGA ¹			+ ¹	+ ¹
B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung				
<i>Art der Vermeidung</i>				
1) Ablehnung subjektiv begründet	(+)	(+)	+	+
2) aktive Vermeidung von PGA ¹			+ ¹	+ ¹
3) keine PGA trotz Zwang/Kontrolle ¹				+ ¹
<i>Art der negativen Wertschätzung</i>				
4) besonders negative Wertschätzung			(+)	+
5) negative Einstellung hat zugenommen			(+)	+
<i>Emotionaler Aspekt</i>				
6) besonders negative Emotion			(+)	+
<i>Kognitiver Aspekt</i>				
7) Vermeidung von Informationsbeschaffung			+	+
8) Ausblendung von Handlungskompetenz				+
<i>Art des spezifischen PG-Bezuges</i>				
9) Vermeidung zu Hause und an anderen Orten ¹		(+)	+ ¹	+ ¹
10) themenzentrierter PG-Bezug			+	+
11) Dauer³: - kürzer als 1 Jahr - länger als 1 Jahr	+	+	(+)	+
12) wenn PGA, dann nur fremdintentional				+

Abkürzungen:

D = Degree / PG-Bezug = Person-Gegenstands-Bezug / PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung

Anmerkungen:

+ = Merkmal muss zutreffen

(+) = fakultatives Merkmal

+ = Mindestanforderungen an eine Abneigung

¹ Dieses Merkmal kann evtl. nicht erfüllt werden, weil die Rahmenbedingungen einzelner Situationen unbedingt eine PGA erfordern (z. B.: Nicht-Interessegegenstand in der Schule).

² Welche Merkmale bei welcher Degreestufe erfüllt sein sollen, variiert zum Teil gegenüber den Angaben von UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002).

³ Das fett markierte Merkmal zur Dauer der Nicht-Interessen wurde aufgrund der Ergebnisse der Längsschnittstudie gegenüber der Merkmalstabelle von UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) weiter ausdifferenziert.

¹² Die überarbeitete Merkmalstabelle mit Kodierregeln zur qualitativen Unterscheidung der Nicht-Interessen kann im Anhang 16 nachgesehen werden.

B Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der negativen PG-Bezüge

Die Inhalte und Gruppierung der von der Theorie hergeleiteten Nicht-Interessenmerkmale (Tabelle 3, S. 17) von UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) erwiesen sich für die Auswertung der Daten der vorliegenden Längsschnittstudie als zutreffend und sind deshalb in der Tabelle 28 (auch Anhang 16) bis auf eine Ausnahme (Differenzierung der Dauer in „kürzer als ein Jahr“ und „länger als ein Jahr“) unverändert übernommen worden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung machten allerdings deutlich, dass bei den einzelnen Ausprägungsgraden (D -1 bis D -4) zum Teil andere qualitative Merkmale bei allen Kindern einer Degreestufe erfüllt waren, als 2002 noch von UPMEIER ZU BELZEN et al. angenommen wurde. Demnach werden in der Tabelle 28 (Anhang 16) bei den einzelnen Degrees-tufen andere Merkmale als erfüllt angegeben als zuvor in der Tabelle 3 (S. 17) vorgegeben wurde. Zusätzlich werden einige Merkmale (A 5, B 2, B 3 und B 9) der Tabelle 28 besonders mit einer Fußnote gekennzeichnet, da diese Merkmale auf Vermeidungsstrategien der Kinder in Bezug auf ihre PG-Auseinandersetzungen beruhen und aufgrund der Rahmenbedingungen der Schule nur bedingt oder nicht erfüllt werden konnten (Kap. 4.3.3, S. 117).

Bei den verschiedenen Degreestufen (D -1 bis D -4) der Nicht-Interessen müssen aufgrund der zusätzlichen Datenbasis jeweils folgende Merkmale mindestens erfüllt werden, bevor ein negativer PG-Bezug dem jeweiligen Ausprägungsgrad (D -1 bis D -4) zugeordnet wird:

Bei einem schwach ausgeprägten *Desinteresse* (D -1) muss ein spezifischer, negativer PG-Bezug, (Tabelle 28, A 1) der weniger als ein Jahr andauert (Tabelle 28, B 11) und dessen Ablehnung zum Teil von den Kindern subjektiv begründet wird, nachgewiesen werden (Tabelle 28, fakultativ B 1). Ein stärker ausgeprägtes *Desinteresse* (D -2) muss die beiden Mindestanforderungen für Abneigungen (spezifischer PG-Bezug und selektives Wissen, Tabelle 28, A 1 und A 2) erfüllen. Zusätzlich müssen die negativen PG-Bezüge subjektiv begründet abgelehnt werden (Tabelle 28, B1), können aber kürzer als ein Jahr andauern (Tabelle 28, B 11) und werden zum Teil zu Hause und an anderen Orten vermieden (Tabelle 28, fakultativ B 9).

Eine schwach ausgeprägte *Abneigung* (D -3) muss auf jeden Fall zunächst alle Mindestanforderungen (Tabelle 28, A 1 bis A 5) erfüllen. Zusätzlich müssen alle Abneigungen subjektiv begründet und Informationsbeschaffungen seitens des jeweiligen Kindes vermieden werden (Tabelle 28, B 1 und B 7). Die negativen PG-Bezüge müssen themenzentriert sein (Tabelle 28, B 10). PG-Auseinandersetzungen sollten sowohl zu Hause als auch an anderen Orten

vermieden werden (Tabelle 28, B 2 und B 9). Allerdings muss bei den Merkmalen B 2 und B 9 berücksichtigt werden, dass bei Abneigungen aus dem schulischen Bereich diese Merkmale nicht immer erfüllt werden konnten.

Als fakultative Merkmale gelten die Merkmale in Bezug auf Dauer von mindestens einem Jahr, die Art der Wertschätzung und den emotionalen Aspekt (Tabelle 28, B 4, B 5, B 6 und B 11). Bei einer stark ausgeprägten Abneigung (D -4) müssen alle Mindestanforderungen und alle Merkmale zur qualitativen Unterscheidung (Tabelle 28, A1 bis A5 und B 1 bis B 12) erfüllt werden. Allerdings muss auch hier bei Abneigungen aus dem schulischen Bereich berücksichtigt werden, dass die Merkmale A 5, B 2, B 3 und B 9 nur eingeschränkt erfüllt werden können.

Mithilfe der Tabelle 28 kann nun festgestellt werden, welche Merkmale bei den erhobenen, negativen PG-Bezügen erfüllt waren und in welche Degreestufe (D -1 bis D -4) sie demnach einzuordnen waren (auch Anhang 16 und 21).

4.3.2 Degreestufen der Nicht-Interessen in den verschiedenen Altersstufen

Bei den Kindern der Längsschnittstudie PEIG und der Pilotstudie sind insgesamt 46 Desinteressen (16-mal D -1 und 30-mal D -2) und 50 Abneigungen (48-mal D -3 und zweimal D -4) anhand der Merkmalstabelle bestimmt worden, die sich wie folgt auf die verschiedenen Altersstufen verteilten (Abbildung 16). Vom Vorschulalter bis Ende der Grundschulzeit sanken die Desinteressen (von 82 % auf 18 %) und stiegen die Abneigungen an (von 18 % auf 82 %). In den Jahrgangstufen sieben und acht nannten fünf der zehn Kinder Desinteressen (83 %) und ein Kind eine Abneigung (16 %). In den Jahrgangstufen neun und zehn nahmen die Desinteressen prozentual erneut ab während die Abneigungen zunahmen. Die zehn Sekundarstufenschüler hatten sechs Desinteressen (43 %) und acht Abneigungen (57 %).

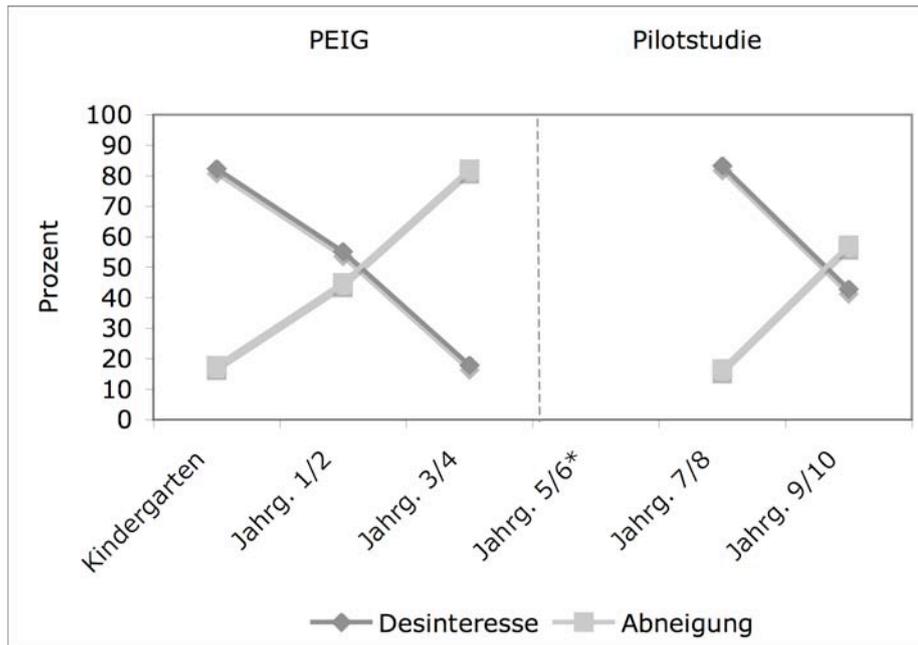


Abbildung 16: Prozentuale Verteilung der Desinteressen und Abneigungen in den verschiedenen Altersstufen.

Abkürzungen: Jahrg. = Jahrgangsstufen

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Kind waren möglich.

Es werden hier die Ergebnisse der Pilotstudie und der Längsschnittstudie PEIG getrennt dargestellt.

Kindergarten: Die 40 Kinder nannten 14 Desinteressen und 3 Abneigungen.

Jahrgangsstufen 1/2: Die 50 Kinder nannten 16 Desinteressen und 13 Abneigungen.

Jahrgangsstufen 3/4: Die 40 Kinder nannten 5 Desinteressen und 23 Abneigungen.

* In den Jahrgangsstufen 5/6 wurden keine Nicht-Interessen erhoben.

Jahrgangsstufen 7/8: Die 10 Kinder nannten 5 Desinteressen und 1 Abneigung.

Jahrgangsstufen 9/10: Die 10 Kinder nannten 6 Desinteressen und 8 Abneigungen.

4.3.3 Qualitative Unterscheidung der Struktur der Nicht-Interessen

4.3.3.1 Art der Vermeidung der negativen PG-Bezüge

UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) unterscheiden bei der Art der Vermeidung zwischen einer „subjektiv begründeten Ablehnung“, einer „aktiven Vermeidung von PG-Auseinandersetzungen“ und „keinen PG-Auseinandersetzungen trotz Zwang oder Kontrolle“ (Tabelle 3, B 1 – B 3, S. 17 und Tabelle 28, S. 114 bzw. lose Anlage im Buchumschlag). Diese Unterscheidung war auch für die Auswertung der weiteren Daten der Längsschnittstudie sinnvoll.

Subjektiv begründete Ablehnung eines PG-Bezuges

Wird die Ablehnung des negativen PG-Bezuges von den Kindern subjektiv begründet (Tabelle 28, B 1), ist der Ausprägungsgrad des Nicht-Interesses als hoch einzuschätzen. Sieben der 16 Kinder mit Desinteressen (D -1) und 28 der 30 Kinder mit Desinteressen der Ausprägung D -2 konnten subjektiv begründen, warum sie ihren Nicht-Interessegegenstand ablehnen. Alle Kinder mit einer Abneigung (D -3 und D -4) begründeten die Ablehnung ihres Nicht-Interessegegenstandes. Beispielsweise lehnte ein Kind Hausaufgaben ab, weil sie zu schwierig geworden waren. Ein anderes Kind lehnte Playmobil ab, weil ihm die Figuren zu statisch waren und er deshalb nicht gut damit spielen konnte. Dementsprechend müssen bei allen Nicht-Interessen der Ausprägung D -2 bis D -4 die Kinder subjektiv begründen können, warum sie den genannten Gegenstandsbereich ablehnen.

Aktive Vermeidung von PG-Auseinandersetzungen

Der Ausprägungsgrad eines Nicht-Interesses ist bei einer bewussten, aktiven Vermeidung von PG-Auseinandersetzungen (Tabelle 28, B 2) seitens der Kinder höher zu bewerten, als situationsbedingt zufällig nicht aufgetretene PG-Auseinandersetzungen. Von den 46 Kindern mit einem Desinteresse versuchten nur sieben Kinder (einmal D -1 und sechs Fälle mit D -2) aktiv PG-Auseinandersetzungen mit ihrem Nicht-Interessegegenstand zu vermeiden. 26 der 34 Kinder mit einer Abneigung (D -3) aus dem außerschulischen Bereich und zwei der 14 Kinder mit einer Abneigung aus dem schulischen Bereich versuchten aktiv PG-Auseinandersetzungen zu vermeiden. Die beiden Kinder mit einer Abneigung mit dem Ausprägungsgrad D -4 (Englischunterricht und Turnunterricht in den Jahrgangstufen drei und vier) entwickelten insoweit aktiv Vermeidungsstrategien im Unterricht, dass sie den Ablauf des Unterrichtes verzögerten oder sich aus dem aktiven Unterrichtsgeschehen herauszogen. Demnach müssen bei allen definierten Abneigungen die Kinder aktiv Vermeidungsstrategien entwickeln, damit sie sich nicht mit ihrem abgelehnten Gegenstandsbereich auseinandersetzen müssen.

Keine PG-Auseinandersetzungen trotz Zwang/Kontrolle

Setzt sich eine Person trotz Zwang oder Kontrolle nicht mit einem Gegenstand auseinander (Tabelle 28, B 3), ist dieser negative PG-Bezug als stark ausgeprägt einzustufen. Lediglich bei fünf der 46 Kinder mit einem Desinteresse (D -2) wurde dieses Merkmal erfüllt. Elf der 34 Kinder mit einer Abneigung (D -3) aus dem außerschulischen Bereich setzten sich trotz Zwang oder Kontrolle nicht mit dem Nicht-Interessegegenstand auseinander. Kein Kind mit

einer schulischen Abneigung (D -3) gab an, dass es sich trotz Zwang oder Kontrolle nicht mit dem Gegenstand in der Schule auseinandersetzen würde. Lediglich die beiden Kinder mit der schulischen Abneigung (D -4) versuchten im Unterricht dieser Studie sich trotz Zwang oder Kontrolle einzelnen PG-Auseinandersetzungen zu entziehen. Nach den Ergebnissen kann, wenn es die schulischen Rahmenbedingungen zulassen, nur von den Kindern mit einer stark ausgeprägten Abneigung (D -4) erwartet werden, dass sie sich auch bei externem Zwang oder externer Kontrolle einer PG-Auseinandersetzung widersetzen.

Fazit zur Art der Vermeidung von PG-Bezügen

Alle Kinder mit einer Abneigung (D -3 und D -4) und einem stärkeren Desinteresse (D -2) konnten subjektiv begründen, warum sie einen bestimmten Gegenstand ablehnten.

Kinder mit einem Desinteresse versuchten in der Regel nicht PG-Auseinandersetzungen aktiv zu vermeiden bzw. setzten sich bei äußerem Zwang oder Kontrolle doch mit dem von ihnen abgelehnten Gegenstand auseinander. Bei der Art der Vermeidung von Auseinandersetzungen wurde deutlich, dass sie davon abhing, ob der Nicht-Interessegegenstand aus dem außerschulischen oder schulischen Bereich stammte.

Die meisten Kinder mit einer Abneigung des Ausprägungsgrades versuchten zwar PG-Auseinandersetzungen mit ihrem außerschulischen Nicht-Interessegegenstand zu vermeiden, setzten sich aber bei äußerem Zwang oder Kontrolle doch damit auseinander. Kinder mit einer Abneigung aus dem schulischen Bereich konnten in der Regel PG-Auseinandersetzungen nicht aktiv vermeiden, weshalb sie sich bei Zwang oder Kontrolle mit ihrem Nicht-Interessegegenstand auseinandersetzten. Nur die zwei Kinder mit einer starken schulischen Abneigung (D -4) versuchten sich einzelnen PG-Auseinandersetzungen in Bezug auf ihren Nicht-Interessegegenstand zu entziehen bzw. versuchten den Unterrichtsablauf zu verzögern. Aber auch sie mussten sich letztendlich den schulischen Rahmenbedingungen fügen.

4.3.3.2 Art der negativen Wertschätzung und emotionaler Aspekte der negativen PG-Bezüge

Als weitere Merkmale der qualitativen Unterscheidung der Nicht-Interessen unterscheiden UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) die „besonders negative Wertschätzung“ des negativen PG-Bezuges sowie die „zugenommene, negative

Einstellung“ und „besonders negative Emotionen“ gegenüber dem Nicht-Interessegegenstand (Tabelle 3, B 4 – B 6, S. 17 und Tabelle 28). Auch diese Unterscheidung blieb bei der weiteren Auswertung der Längsschnittstudie bestehen.

Besonders negative Wertschätzung

Gab ein Kind bei der Frage „Wie sehr magst du dein Nicht-Interesse nicht“ (Frage 5, Nicht-Interesseleitfaden, Anhang 1) mit einer vierstufigen Smilie-Smollie-Skala, das vierte Gesicht (mit negativster Mimik) an, wurde die negative Wertschätzung dieses negativen PG-Bezug als stark ausgeprägt eingestuft. Lediglich elf der 46 Kinder mit einem Desinteresse (zweimal D -1 und in neun Fällen D -2) und 21 der 50 Kinder mit einer Abneigung (in 19 Fällen D -3 und zweimal D -4) betonten die besonders negative Wertschätzung ihres PG-Bezuges.

Zugenommene, negative Einstellung

Ein negativer PG-Bezug, der mit einer zunehmender negativeren Einstellung einhergeht, ist ausgeprägter als ein neutral oder positiv verlaufender. Zehn der 46 Kinder mit einem Desinteresse (dreimal D -1 und siebenmal D -2) und 22 der 50 Kinder mit einer Abneigung (20-mal D -3 und zweimal D -4) gaben an, dass ihre negative Einstellung gegenüber ihrem Nicht-Interessegegenstand zugenommen hat.

Besonders negative Emotionen

Gab ein Kind bei der Frage „Wie fühlst du dich, wenn du dich mit deinem Nicht-Interesse beschäftigen musst“ (Frage 12, Nicht-Interesseleitfaden, Anhang 1) mit einer fünfstufigen Smilie-Smollie-Skala, das fünfte Gesicht (mit negativster Mimik) an, wurde davon ausgegangen, dass das jeweilige Kind besonders negative Emotionen gegenüber dem Nicht-Interessegegenstand entwickelt hat. Fünf der 46 Kinder mit einem Desinteresse (zweimal D -1 und dreimal D -3) und 21 der 50 Kinder mit einer Abneigung (in 19 Fällen D -3 und zweimal D -4) gaben besonders negative Emotionen gegenüber ihrem Nicht-Interessegegenstand an.

Fazit zur Art der negativen Wertschätzung und emotionaler Aspekte

Kinder mit einem Desinteresse konnten nur selten Aussagen zu ihrer negativen Wertschätzung und ihren Emotionen in Bezug auf ihren Nicht-Interessegegenstand machen. Nicht einmal die Hälfte aller Kinder mit einer Abneigung gaben besonders negative Emotionen oder eine negative Wertschätzung gegenüber ihren Nicht-Interessegegenständen an. Deshalb sind im Gegensatz zu der Annahme von UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) diese Merkmale (Tabelle 28, B 4 und B 6) auch bei einer Abneigung mit dem Ausprägungsgrad D -3 als fakultativ anzusehen. Ebenso ist das Merkmal zur zugenommenen negativen Einstellung gegenüber dem Nicht-Interessegegenstand lediglich als fakultativ anzusehen. Nur bei den beiden schulischen Abneigungen mit der Ausprägung D -4 wurden alle drei Merkmale erfüllt. Deshalb kann nur von einer stark ausgeprägten Abneigung (D -4) erwartet werden, dass diese drei Merkmale erfüllt werden.

4.3.3.3 Kognitiver Aspekt der negativen PG-Bezüge

Der kognitive Aspekt wird laut UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) durch die beiden Merkmale „Vermeidung von Informationsbeschaffung“ und „Ausblenden von Handlungskompetenz“ erfasst (Tabelle 28, B 7 und B 8). Eine hohe Ausprägung des Nicht-Interesses (D -4) liegt dann vor, wenn diese beiden Merkmale vom Probanden erfüllt werden. Neun der 46 Kinder mit einem Desinteresse (dreimal D -1 und sechsmal D -2) und bis auf drei Ausnahmen (Hausaufgaben, Schreiben, Mathematik) vermieden alle Kinder mit einer Abneigung Informationsbeschaffungen bezüglich ihres Nicht-Interessegegenstandes. Lediglich vier der 46 Kinder mit einem Desinteresse (D -2) und 13 der 50 mit einer Abneigung (D -3) blendeten ihre eigene Handlungskompetenz bezüglich ihrer negativen PG-Bezüge aus.

4.3.3.4 Art des spezifischen negativen PG-Bezuges

Weitere qualitative Unterscheidungsmerkmale der Nicht-Interessen beziehen sich auf die Art des spezifischen negativen PG-Bezuges. Dazu unterscheiden UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) zunächst den „Ort (Tabelle 28, B 9) und die Dauer (Tabelle 28, B 11)“ der Vermeidung des PG-Bezuges. Zusätzlich wird unterschieden, ob es sich bei dem Nicht-Interesse um einen „themenzentrierten PG-Bezug“ (Tabelle 28, B 10) handelt und es nur dann zu PG-Ausein-

andersetzen kam, wenn sie fremdintentional (Tabelle 28, B 12) angeregt worden sind.

Vermeidung zu Hause und an anderen Orten

Ein negativer PG-Bezug wird als stärker ausgeprägt angesehen, wenn PG - Auseinandersetzungen nicht nur zu Hause, sondern auch woanders (z.B. bei Freunden, im Verein, in der Schule, ...) vermieden werden. Acht der 46 Kinder mit einem Desinteresse (D -2) versuchten PG-Auseinandersetzungen sowohl zu Hause als auch woanders (Schule, ...) zu vermeiden. Bei den Abneigungen wurde deutlich, dass es Unterschiede bei den schulischen und außerschulischen negativen Gegenstandsbereichen gab. Demnach vermieden bis auf eine Ausnahme alle 34 Kinder mit einer Abneigung (D -3) im außerschulischen Bereich PG-Auseinandersetzungen zu Hause und woanders. Ein Kind konnte die Auseinandersetzung mit Pflanzen nicht vermeiden, weil es zu Hause immer wieder im Garten helfen musste. Bei den 14 Kindern mit Abneigungen (D -3) aus dem schulischen Bereich konnte nicht eindeutig festgelegt werden, dass sie PG-Auseinandersetzungen woanders auch vermeiden würden, da das in der Schule weitestgehend nicht möglich war. Lediglich für die beiden Kinder mit der Abneigung der Ausprägung D -4 kann gesagt werden, dass dieses Merkmal eingeschränkt bzw. situationsabhängig erfüllt wurde. Demnach sollte dieses Merkmal bei einer schulischen Abneigung eingeschränkt und bei einer außerschulischen Abneigung auf jeden Fall erfüllt werden.

Themenzentrierter PG-Bezug

Ein negativer PG-Bezug gilt dann als themenzentriert, wenn eine inhalts- und kontextbezogene PG-Auseinandersetzung durch die jeweilige Person vermieden wird. Die tätigkeitsbezogene PG-Auseinandersetzung wird im Gegensatz zu den positiven PG-Bezügen (FINK 1991, Kap. 2.1.1.2, S. 7) als fakultativ betrachtet, da es bei Nicht-Interessen bereits ausreicht in der Vorstellung PG-Auseinandersetzungen zu vermeiden¹³. Demnach hatten 16 der 46 Kinder mit Desinteressen (D -2) und alle 50 Kinder mit einer Abneigung themenzentrierte, negative PG-Bezüge. Aufgrund dieser eingeschränkten Definition eines negativen themenzentrierten PG-Bezuges (s. o.) sollte dieses Merkmal auf jeden Fall bei einer Abneigung erfüllt werden.

¹³ Diese Entscheidung wurde aufgrund der Daten der Einzelfalldarstellungen innerhalb der Arbeitsgruppe PEIG so getroffen.

Dauer der negativen PG-Bezüge

Je länger ein negativer PG-Bezug andauert, umso stärker ausgeprägt ist dieser. Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie wurde das Merkmal „länger als 1 Jahr“ (Tabelle 3, B 11) in zwei Kategorien - „kürzer als ein Jahr“ und „länger als ein Jahr“ - aufgeteilt (Tabelle 28, B 11), um die zeitliche Dauer genauer differenzieren zu können. Demnach dauerten elf der 46 erhobenen Desinteressen (siebenmal D -1 und viermal D -2) zum Zeitpunkt der Untersuchung „kürzer als ein Jahr“ an. Bei den festgestellten Abneigungen erstreckten sich bis auf sechs Ausnahmen alle 50 negativen PG-Bezüge auf einen länger als ein Jahr währenden Zeitraum. Dementsprechend muss die Dauer von „länger als ein Jahr“ einer Abneigung bei der Ausprägung (D -3) als fakultativ und bei der Ausprägung (D -4) als erfüllt angesehen werden.

Nur fremdintentionale PG-Auseinandersetzungen

Findet eine PG-Auseinandersetzung nur nach einer fremdintentionalen Aufforderung statt, so ist der negative PG-Bezug im Gegensatz zu einer freiwilligen Auseinandersetzung ausgeprägter. Bei 30 der 46 Kinder mit Desinteressen (achtmal D -1 und in 22 Fällen D -2) und 30 der 50 Kinder mit Abneigungen (28-mal D -3 und zweimal D -4) kam es nur zu fremdintentionalen PG-Auseinandersetzungen. Demnach muss dieses Merkmal auf jeden Fall nur bei einer stark ausgeprägten Abneigung (D -4) erfüllt sein.

Fazit zur Art der negativen PG-Bezüge

Kinder mit einer Abneigung im außerschulischen Bereich versuchten sowohl zu Hause als auch an anderen Orten Auseinandersetzungen mit ihren Nicht-Interessegegenständen zu vermeiden. Dagegen konnten Kinder mit einer Abneigung aus dem schulischen Bereich aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen weitestgehend nicht die Auseinandersetzung mit ihrem Nicht-Interesse vermeiden. Demnach wird die Erfüllung dieses Merkmales in Bezug auf den „Ort der Vermeidung“ differenziert betrachtet bzw. zwischen schulischen und außerschulischen Abneigungen unterschieden (Tabelle 28, B 9, Fußnote 1). Alle Abneigungen waren themenzentrierte negative PG-Bezüge (Tabelle 28, B 10), die bis auf wenige Ausnahmen länger als ein Jahr andauerten. Demnach muss das Merkmal „Dauer der negativen PG-Bezüge: „länger als ein Jahr“ (Tabelle 28, B 11) bei der Ausprägung D -3 nur fakultativ erfüllt und bei der Degreestufe D -4 auf jeden Fall erfüllt sein.

Bei vielen, aber nicht allen Kindern mit einer Abneigung kam es zu fremdintentional initiierten PG – Auseinandersetzungen (Tabelle 28, B 12), weshalb dieses Merkmal nur bei einer starken Abneigung (D -4) auf jeden Fall erfüllt sein muss.

4.3.4 Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen

Im Kindergarten verteilten sich die zehn Nicht-Interessen der 22 Mädchen auf alle Gegenstandsbereiche (Ausnahme: Technik, Abbildung 17 und Anhang 11). In den Jahrgangstufen eins und zwei hatten sie (N = 28) am häufigsten Nicht-Interessen (n = 19) aus den Bereichen Sport (n = 6) und Sonstiges (n = 5). Die zwei schulischen Nicht-Interessen bezogen sich auf Schreiben in der Schule und die Erledigung von Hausaufgaben. In den Jahrgangstufen drei und vier verteilten sich die zwölf Nicht-Interessen der 23 Mädchen vor allem auf die Bereiche Schule (n = 4: Mathematik, Religion und zweimal Kunst) und Sport (n = 3) sowie Sonstiges (n = 3).

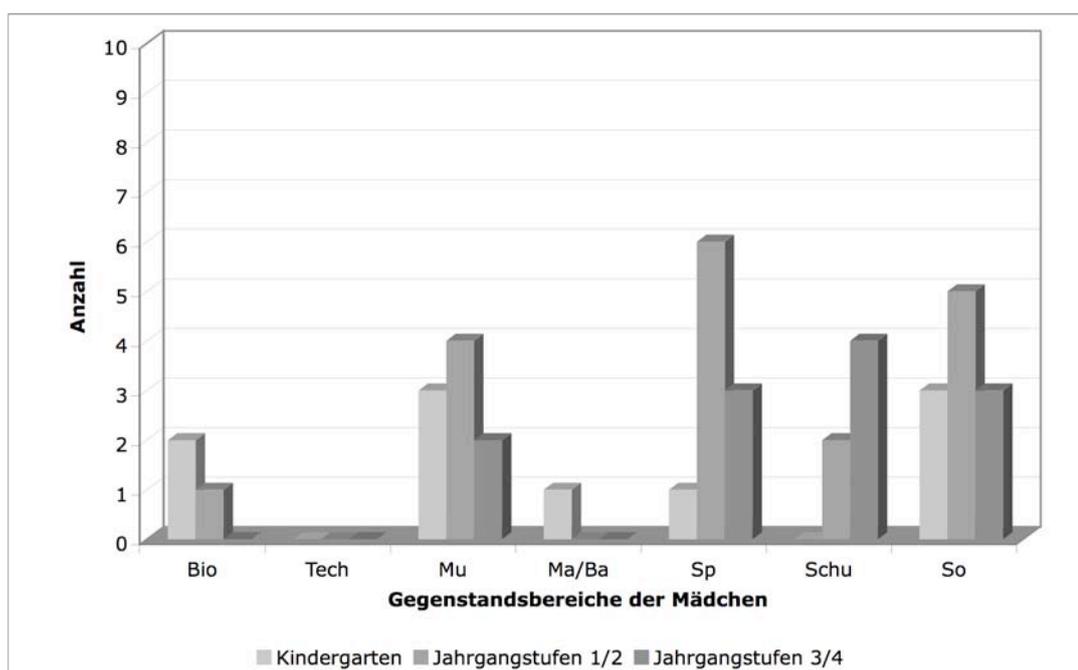


Abbildung 17: Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen der *Mädchen* in den verschiedenen Altersstufen der Längsschnittstudie PEIG.

Abkürzungen: Bio = Biologie; Tech = Technik; Mu = Musik; Ma/Ba = Malen / Basteln;
Sp = Sport; Schu = Schule; So = Sonstiges

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Kind waren möglich.

Es werden hier die Ergebnisse der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Kindergarten: 22 Mädchen nannten 10 negative Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 1/2: 28 Mädchen nannten 19 negative Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 3/4: 23 Mädchen nannten 12 negative Gegenstandsbereiche.

Die 18 Jungen im Kindergarten hatten sieben Nicht-Interessen aus den Bereichen Biologie (n = 2), Sport (n = 3), Malen / Basteln (n = 1) und Sonstiges (n = 1).

In der Grundschule bezogen sich zwölf (viermal Hausaufgaben, zweimal schreiben, zweimal Lernstoff wiederholen, viermal ein bestimmtes Schulfach) der insgesamt 26 Nicht-Interessen (Abbildung 18 und Anhang 11) auf den schulischen Bereich (n = 13). Ansonsten verteilten sich die anderen Nicht-Interessen in den Jahrgangstufen eins und zwei auf die Bereiche Musik (n = 1), Sport (n = 1) und Sonstiges (n = 2) und in den Jahrgangstufen drei und vier auf die Bereiche Musik (n = 1), Sport (n = 5) und Sonstiges (n = 3).

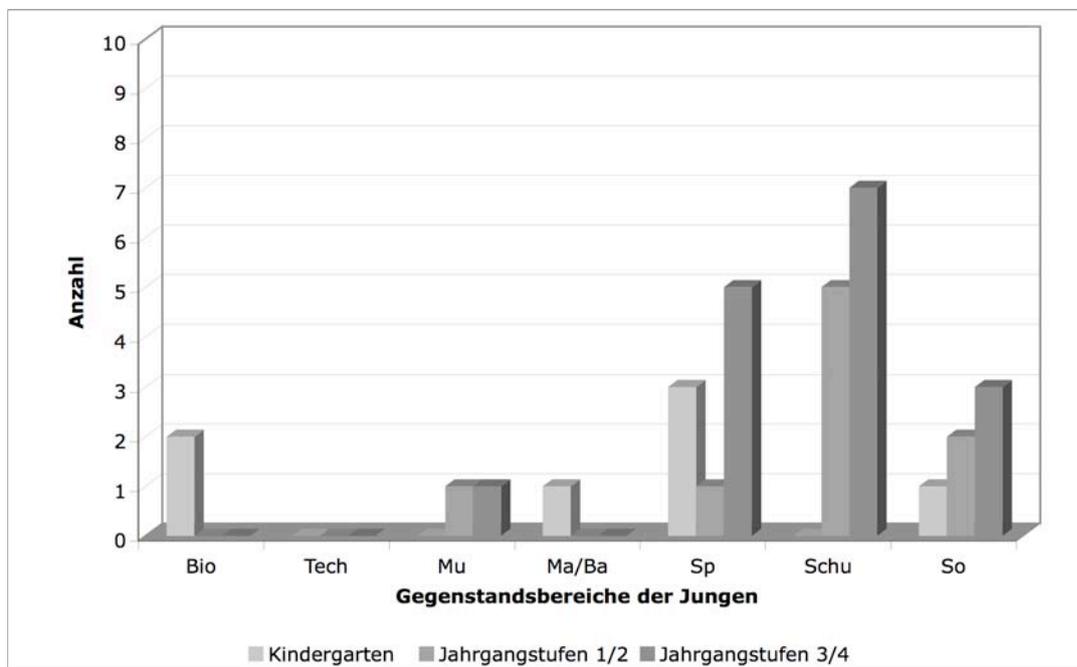


Abbildung 18: Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen der *Jungen* in den verschiedenen Altersstufen der Längsschnittstudie PEIG.

Abkürzungen: Bio = Biologie; Tech = Technik; Mu = Musik; Ma/Ba = Malen / Basteln;
Sp = Sport; Schu = Schule; So = Sonstiges

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Kind waren möglich.

Es werden hier die Ergebnisse der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Kindergarten: 8 Jungen nannten 7 negative Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 1/2: 22 Jungen nannten 10 negative Gegenstandsbereiche.

Jahrgangstufen 3/4: 17 Jungen nannten 16 negative Gegenstandsbereiche.

Für die Jahrgangstufen fünf und sechs lagen in der Pilotstudie noch keine Daten zu Nicht-Interessen vor. In den Jahrgangstufen sieben und acht nannten die fünf Mädchen (zweimal Biologie, einmal Lesen) und fünf Jungen (zweimal Musik und einmal Lesen) jeweils drei Nicht-Interessen aus dem außerschulischen Bereich (Anhang 11).

In den Jahrgangstufen neun und zehn gaben die fünf Mädchen vier Nicht-Interessen aus dem schulischen (Physik, Chemie, Erdkunde, Geschichte) und drei aus dem außerschulischen (Pflanzen, Ballerspiele, Lesen) Bereich an. Die fünf Jungen hatten vier Nicht-Interessen aus dem schulischen Bereich (Mathematik, Latein, Musik, Lernen) und drei aus dem außerschulischen (zweimal Pflanzen, einmal Malen) Bereich (Tabelle 29).

Tabelle 29: Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen der Kinder in der Sekundarstufe I

Jahrgangstufe	außerschulisches Nicht-Interesse	schulisches Nicht-Interesse
Jahrgangstufen 7/8 (N = 10)	2 x Biologie 2 x Musik 2 x Lesen	---
Jahrgangstufen 9/10 (N = 10)	3 x Pflanzen 1 x Ballerspiele 1 x Lesen 1 x Malen	1 x Physik 1 x Chemie 1 x Erdkunde 1 x Geschichte 1 x Mathematik 1 x Latein 1 x Musik 1 x Lernen

Anmerkungen:

In den Jahrgangstufen 5/6 wurden in der Pilotstudie keine Nicht-Interessen untersucht.

Nicht jedes Kind gab ein Nicht-Interesse an.

Jahrgangstufen 7/8: N = 10: 5 Mädchen und 5 Jungen

Jahrgangstufen 9/10: N = 10: 5 Mädchen und 5 Jungen

4.3.5 Einflussfaktoren der negativen PG-Bezüge

4.3.5.1 Auslöser

Auslöser für Nicht-Interessen konnten in der vorliegenden Längsschnittstudie sowohl Personen (Familie, Peers, Lehrer), Erlebnisse (schulisch oder außerschulisch) oder der Nicht-Interessegegenstand an sich sein (z. B. Aussehen eines Gegenstandes oder die eingeschränkte Spielmöglichkeit mit den „statischen Playmobilfiguren“). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass in fast allen Altersstufen überwiegend Erlebnisse der Kinder aus dem

außerschulischen oder schulischen Bereich (Abbildung 19) Nicht-Interessen ausgelöst haben.

Im Kindergarten wurde in keinem Fall eine Person als auslösender Faktor für ein Nicht-Interesse genannt. Viermal nannten die Kinder den Nicht-Interessegegenstand an sich als auslösenden Faktor für ihr Desinteresse. Insgesamt nannten die 40 Kindergartenkinder elf Erlebnisse als Auslöser für ihr Desinteresse oder ihre Abneigung (Abbildung 19 a).

In den Jahrgangstufen eins und zwei nannten die 50 Kinder für ihre 29 Nicht-Interessen 32 verschiedene Auslöser. Fünfmal lösten Personen (drei Geschwister, zwei Mitschüler, ein Lehrer) und einmal ein Gegenstand an sich Nicht-Interessen aus. Allerdings bezogen sich elf genannte Auslöser auf außerschulische und 14 Auslöser auf schulische Erlebnisse (Abbildung 19 b).

In den Jahrgangstufen drei und vier überwogen bei den 40 Grundschulern mit ihren 28 Nicht-Interessen ebenfalls die Erlebnisse bei den 29 auslösenden Faktoren. Die Kinder nannten zehn außerschulische und zwölf schulische Erlebnisse als Auslöser für ihre Nicht-Interessen (Abbildung 19 c). Lediglich vier Personen (ein Bruder, ein Mitschüler, zwei Lehrer) und drei Nicht-Interessengegenstände lösten ein Nicht-Interesse aus.

In den Jahrgangstufen fünf und sechs wurden während der Pilotstudie noch keine Nicht-Interessen erhoben.

In den Jahrgangstufen sieben und acht war viermal der Gegenstand an sich der Auslöser für ein Desinteresse und nur zwei außerschulische Erlebnisse lösten ein Nicht-Interesse aus (Abbildung 19 d).

Die zehn Sekundarstufenschüler der Jahrgangstufen neun und zehn gaben wiederum acht schulische und zwei außerschulische Erlebnisse als Auslöser für ihre 14 Nicht-Interessen an (Abbildung 19 e). Ansonsten lösten drei Lehrer und vier Gegenstände an sich Nicht-Interessen aus.

Zusätzlich fiel bei den Ergebnissen auf, dass bis auf drei Ausnahmen alle 16 Gegenstände, die als Auslöser für Nicht-Interessen genannt wurden, in allen Altersstufen lediglich Desinteressen auslösten. Acht Personen lösten Abneigungen und fünf Personen Desinteressen aus. 34 Erlebnisse lösten Desinteressen und 38 Erlebnisse Abneigungen aus. Davon lösten zehn schulische Erlebnisse und sieben außerschulische Erlebnisse Abneigungen aus, die u. a. auf fehlendes Kompetenzerleben (*basic needs* als Einflussfaktoren, Kap. 4.3.5.3, S. 131) zurückzuführen sind.

Abbildung 19: Auslöser für die Entwicklung von Nicht-Interessen

Längsschnittstudie PEIG

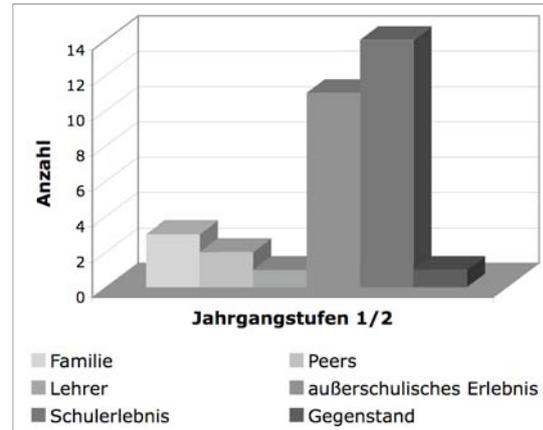
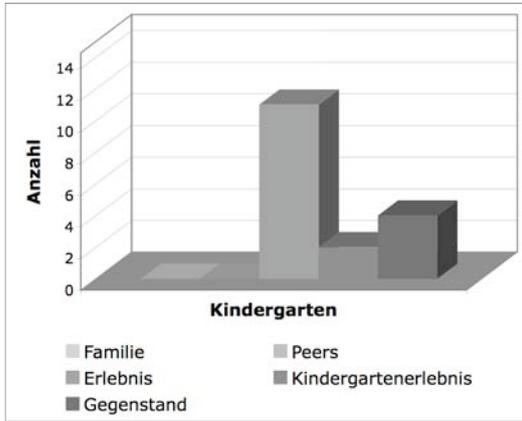
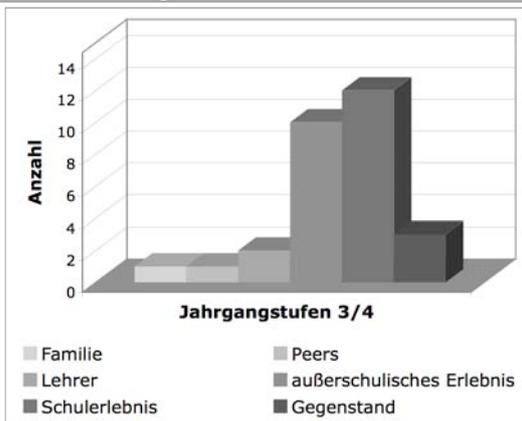


Abb. 19 a: 17 Auslöser der 17 Nicht-Interessen der 40 Vorschulkinder

Abb. 19 b: 32 Auslöser der 29 Nicht-Interessen der 50 Grundschüler

Längsschnittstudie PEIG

Pilotstudie



In den Jahrgangstufen 5/6 wurden in der Pilotstudie keine Nicht-Interessen erhoben.

Abb. 19 c: 29 Auslöser der 28 Nicht-Interessen der 40 Grundschüler

Pilotstudie

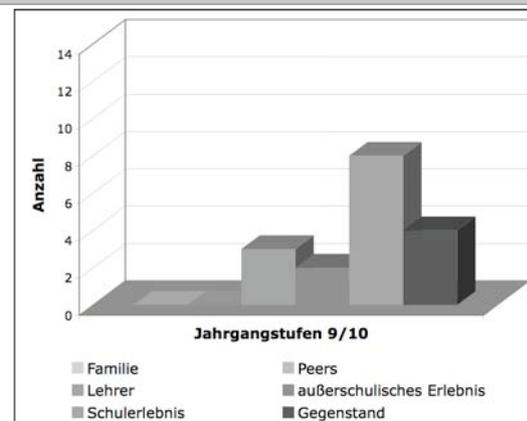
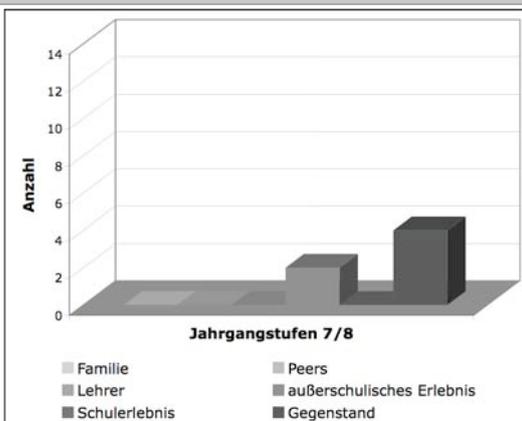


Abb. 19 d: 6 Auslöser der 6 Nicht-Interessen der 10 Sekundarstufenschüler

Abb. 19 e: 17 Auslöser der 14 Nicht-Interessen der 10 Sekundarstufenschüler

Fazit zu den Auslösern der Nicht-Interessen

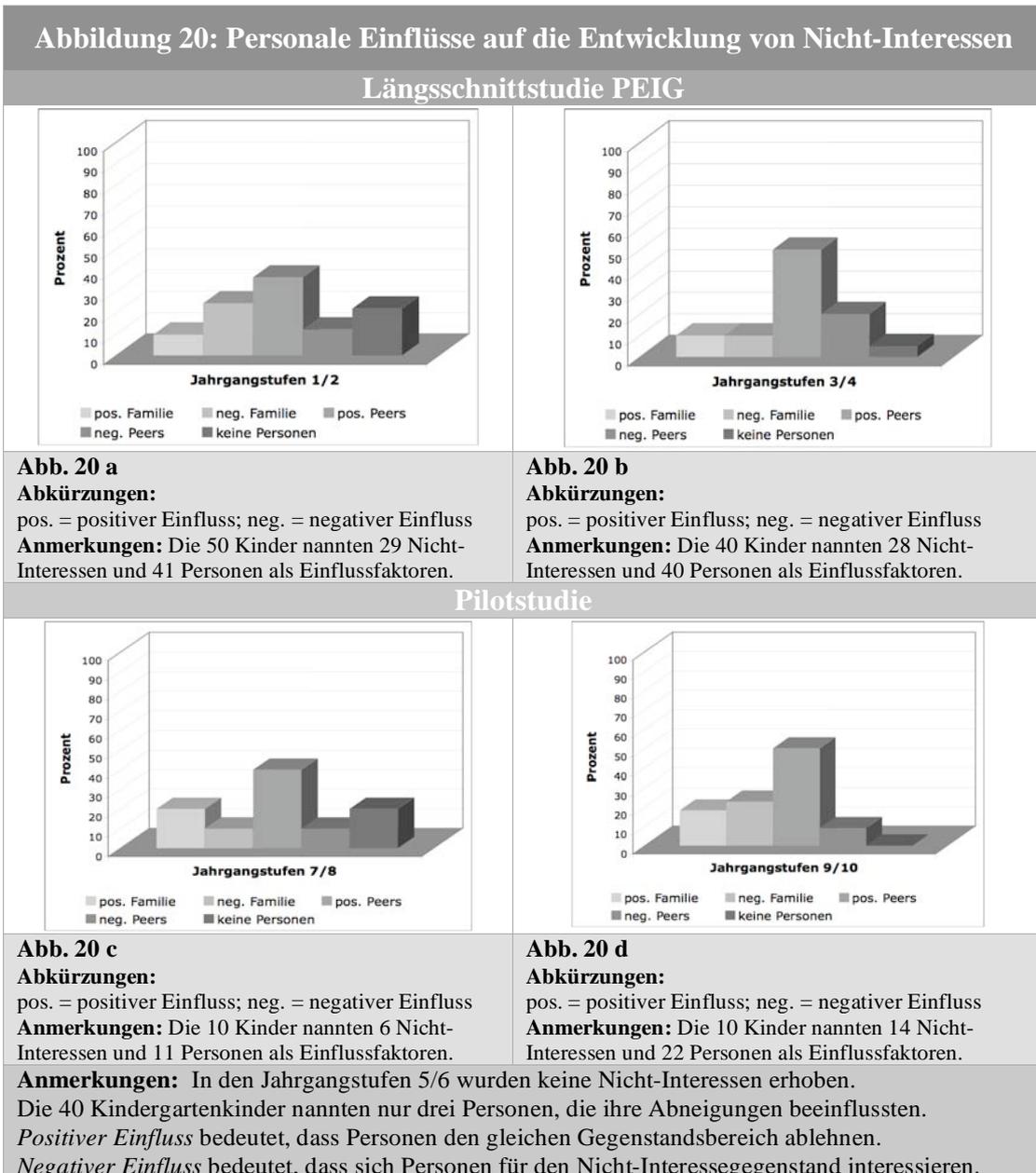
Auslöser der Nicht-Interessen waren überwiegend Erlebnisse. Ab dem Eintritt in die Schule überwogen zunehmend die negativen schulischen Erlebnisse. Daneben lösten ab dem Schulalter auch Personen (Familienmitglieder, Peers oder Lehrer) Nicht-Interessen aus. Gegenstände selbst als Auslöser führten bis auf drei Ausnahmen nur zur Ausprägung eines Desinteresses.

4.3.5.2 Personaler Einfluss auf die Entwicklung von Nicht-Interessen

Der personale Einfluss kann sich im Bereich der Nicht-Interessen auf zwei verschiedene Weisen äußern. Zum einen ist es möglich, dass Personen der Familie (Eltern, Geschwister, Verwandte) oder der Peers (Freunde, Mitschüler) das Nicht-Interesse des Kindes beeinflussen, indem sie den gleichen Nicht-Interessegegenstand ablehnen. In diesem Fall wird der Proband durch den positiven Einfluss anderer in seiner Ablehnung bestärkt. Im Gegensatz dazu kommt es vor, dass sich Personen für den Gegenstandsbereich des Nicht-Interesses des Kindes interessieren. Daraus resultiert, dass der Proband möglicherweise das Gefühl hat, dass diese Personen versuchen wollen sein Nicht-Interesse abzubauen, weshalb dieser personale Einfluss subjektiv eher als negativ empfunden wird.

Im Kindergarten gaben die 40 Kinder lediglich zwei Personen aus der Familie und einmal Freunde an, die sich für ihren Nicht-Interessegegenstand interessierten und somit ihre Abneigung (D -3) eher negativ beeinflussten. Die 14 Kindergartenkinder mit einem Desinteresse kannten keine anderen Personen, die den gleichen Nicht-Interessegegenstand ablehnten bzw. sich dafür interessierten. Sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I machten insgesamt 13 Kinder mit einem Desinteresse keine Aussagen darüber, ob es in ihrem Umfeld weitere Personen gab, die sich entweder für ihren Nicht-Interessegegenstand interessierten oder ihn ebenfalls ablehnten.

Die Abbildung 20 macht deutlich, dass in allen Altersstufen während der Schulzeit der Einfluss der Peers höher (48 % bis 70 %) war als der der Familie (20 % bis 40 %). Zusätzlich wurde deutlich, dass die Peers die Probanden mit ihren Nicht-Interessen in allen Altersstufen eher positiv beeinflussten, indem sie die gleichen Nicht-Interessegegenstände ablehnten. Der Einfluss der Familie bestand in den unterschiedlichen Altersstufen sowohl darin, dass sie die gleichen Gegenstandsbereiche ablehnten (positiver Einfluss) als auch darin, dass sie sich eher für die abgelehnten Gegenstandsbereiche der Kinder interessierten (negativer Einfluss, Abbildung 20 a - d).



Fazit zu den personalen Einflüssen auf die Entwicklung von Nicht-Interessen

Im Vorschulalter konnten die Kinder mit Desinteressen keine Personen nennen, die ähnliche Nicht-Interessen hatten. Ein personaler Einfluss auf die Nicht-Interessen fand erst ab dem Eintritt in die Schule statt. Der größte Einfluss fand durch Peers statt, die die gleichen Nicht-Interessegegenstände ablehnten (positiver Einfluss). Dadurch wurden die Nicht-Interessen der Probanden verstärkt. Negative Einflüsse, d.h. Personen die sich für den Gegenstandsbereich des Nicht-Interesses interessierten, gab es sowohl in der Familie als auch bei den Peers.

4.3.5.3 *Basic needs* als Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Nicht-Interessen

Mithilfe der Daten der Längsschnittstudie wurde nun der Einfluss der *basic needs* (Kap. 2.5.3, S. 26) auf die Entwicklung der Nicht-Interessen analysiert. Im Zusammenhang mit den genannten Nicht-Interessen (D -1 bis D -4) erlebten die Kinder immer nur einzelne *basic needs* als positiv. Es gab keine eindeutigen Hinweise darauf, dass einzelne *basic needs* nur bei bestimmten Degreestufen der Nicht-Interessen erlebt werden konnten.

Autonomieerleben

Unabhängig vom Alter und vom Ausprägungsgrad des Nicht-Interesses (D -1 bis D -4) der Kinder erlebten bis auf ein Kindergartenkind (m-A 20, Anhang 17) alle Kinder mit einem außerschulischen Nicht-Interesse, Autonomie, da sie selbst bestimmen konnten in wieweit sie PG-Auseinandersetzungen vermeiden wollten oder nicht. Alle Kinder, deren Nicht-Interessengegenstände (wie z. B. Schulfächer, Hausaufgaben, einzelne Sportübungen oder Aktivitäten wie Lesen und Singen) in der Schule von Bedeutung waren, erlebten keine Autonomie, weil sie nicht immer selbst entscheiden konnten welche PG-Auseinandersetzungen sie vermeiden wollten (Anhang 17).

Kompetenzerleben

Abbildung 21 macht deutlich, dass lediglich fünf der insgesamt 46 Kinder aller Altersstufen mit Desinteressen Kompetenz erlebt haben (Anhang 17). Die fünf Sekundarstufenschüler, die Kompetenz erlebten, hatten in der Schule ein Wissen erworben, aufgrund dessen sie ein Desinteresse entwickelt haben. Im Vorschul- und Grundschulalter gab keines der Kinder mit einem Desinteresse an, sich kompetent gefühlt zu haben. Von den insgesamt 50 festgestellten Abneigungen hatten 22 Kinder Kompetenz erlebt. Diese Kinder lehnten einen bestimmten Gegenstand aufgrund von vorher erworbenem Wissen ab. 25 der 28 Kinder, die kein Kompetenzgefühl erlebten, gaben zusätzlich ein Gefühl der Überforderung an. Ein Kind mit einer Abneigung (D -4, Englisch, Anhang 17) gab an, dass der Lehrer seine Leistungen nicht würdigte.

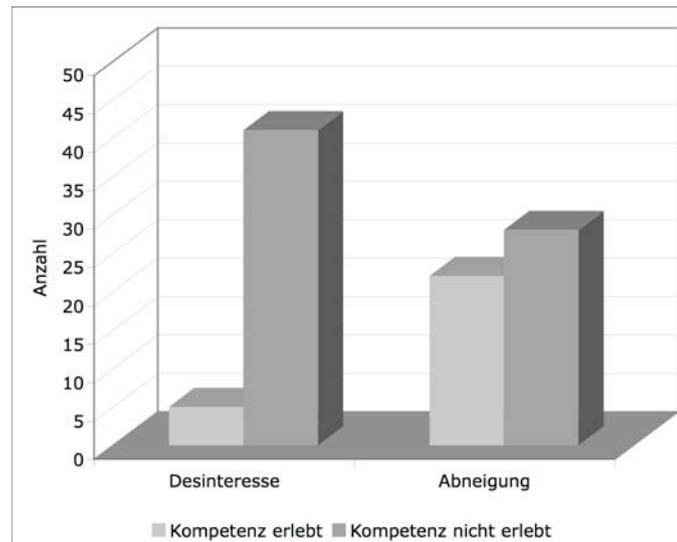


Abbildung 21: Erlebte Kompetenz bei den Desinteressen und Abneigungen.

Anmerkungen:

Hier werden die Ergebnisse der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

In allen Alterstufen (Kindergarten – Sekundarstufe I) wurden insgesamt 46 Desinteressen und 50 Abneigungen festgestellt.

Gefühl der sozialen Eingebundenheit

Die soziale Eingebundenheit wurde von den Kindern sowohl als positiv als auch als negativ erlebt (Abbildung 22). Lehnen Personen aus dem direkten Umfeld (Familie, Peers) der Kinder den gleichen Nicht-Interessegegenstand ab, fühlen sich die Kinder positiv sozial eingebunden (Tabelle 4, S. 27). Interessieren sich andere Personen eher für den Nicht-Interessegegenstand, fühlen sich die Kinder eher negativ sozial eingebunden. Nennen die Kinder keine anderen Personen mit gleichen Nicht-Interessen, fehlt das Gefühl der sozialen Eingebundenheit.

Bei 25 der 46 Desinteressen fehlte bei den Kindern (14 Kindergartenkinder, zehn Grundschüler, ein Sekundarstufenschüler) das Gefühl der sozialen Eingebundenheit, da sie keine Personen angaben die den gleichen Gegenstand ablehnten. Zwölf Kinder mit einem Desinteresse erlebten eine positive und vier Kinder eine negative soziale Eingebundenheit. Fünf Kinder erlebten bezüglich ihrer Desinteressen sowohl positive als auch negative soziale Eingebundenheit. Bei keiner der 50 festgestellten Abneigungen fehlte das Gefühl der sozialen Eingebundenheit. Am häufigsten (28 Fälle) empfanden die Kinder die erlebte soziale Eingebundenheit als positiv. Zehn Kinder erlebten eine negative und zwölf Kinder eine negative und positive soziale Eingebundenheit (Anhang 17).

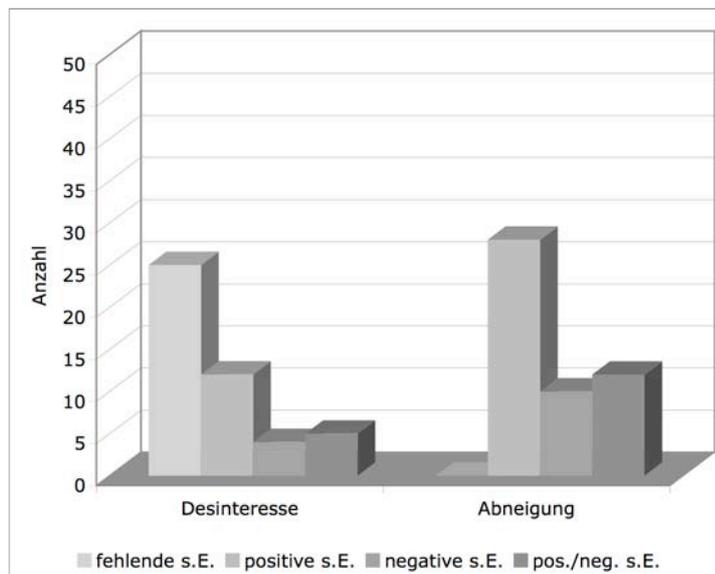


Abbildung 22: Erlebte soziale Eingebundenheit bei den Desinteressen und Abneigungen.

Abkürzungen: s.E.: soziale Eingebundenheit; pos./neg.: positive und negative

Anmerkungen:

Hier werden die Ergebnisse der Pilotstudie und der Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Es wurden in allen Alterstufen (Kindergarten – Sekundarstufe I) insgesamt 46 Desinteressen und 50 Abneigungen festgestellt.

Fazit zum Einfluss der *basic needs* auf die Entwicklung der Nicht-Interessen

Bei den Nicht-Interessen wurden lediglich einzelne *basic needs* erfüllt. Im außerschulischen Bereich erlebten die Kinder Autonomie, was in der Schule aufgrund der Rahmenbedingungen oft nicht möglich war. Bei den Probanden mit Desinteressen fehlte bei fast allen (fünf Ausnahmen) das Kompetenzerleben. Bei Abneigungen erlebten einige Kinder Kompetenz aufgrund von Vorwissen aus der Schule oder dem außerschulischen Bereich, weshalb sie ihre Ablehnung subjektiv begründen konnten. Oft fehlte aber das Kompetenzerleben und die Kinder gaben ein Gefühl der Überforderung an. Fehlende soziale Eingebundenheit gab es nur bei den Desinteressen. Alle Kinder mit einer Abneigung hatten ein Gefühl der sozialen Eingebundenheit. Viele Kinder fühlten sich in Bezug auf Peers sozial eingebunden, einige grenzten sich aber sogar gegenüber Peers oder Familienmitgliedern dadurch ab, dass sie einen Gegenstand ablehnten für den sich ihre Bezugspersonen interessierten.

4.4 Nicht-Interesse und Angst und / oder Ekel

In der Pilotstudie wird deutlich, dass Probanden von sich aus Angst- und Ekelgefühle gegenüber bestimmten Gegenständen äußerten und sich dabei viele Aussagen der Probanden zu deren Nicht-Interessen deckten. Deshalb mussten die Nicht-Interessen von Angst- und Ekelgefühlen auf der theoretischen Ebene unterschieden werden. Dafür wurden zunächst die Basisanforderungen an Angst- und / oder Ekelgefühle (Tabelle 30, Abschnitt A) in Anlehnung an die Unterscheidung der Nicht-Interessen (Tabelle 28, bzw. lose Anlage im Buchumschlag) von VOGT und WIEDER (1999) sowie UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) formuliert. Deshalb konnte sobald ein Proband ein Angst- oder Ekelgefühl äußerte, der Gegenstand vom Nicht-Interesse abgegrenzt und überprüft werden, ob die in Tabelle 30 aufgeführten Basisanforderungen für Angst und / oder Ekel zutreffen. Während der Längsschnittstudie wurden innerhalb der Arbeitsgruppe PEIG aufgrund weiterer Ergebnisse in zwei Schritten zunächst fakultative Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der Intensität von Angst und Ekel (2001, Tabelle 30, Abschnitt B) und später Merkmale zur Unterscheidung von Angst und Ekel (2005, Tabelle 30, Abschnitt C) in Anlehnung an verschiedene Literaturquellen (PETERMANN 1991, HAMM 1997, LIESSMANN 1997, STÖBER & SCHWARZER 2000, GEBHARD 2001, ESSAU 2003) weiter entwickelt.

4.4.1 Qualitative Unterscheidung der Struktur der Angst- und / oder Ekelgefühle

(A) Basisanforderungen für Angst- und / oder Ekelgefühle

Um einen Gegenstand Angst- und / oder Ekelgefühlen¹⁴ zuzuordnen und von Nicht-Interessen abgrenzen zu können, müssen bestimmte Basisanforderungen erfüllt sein. Die sechs Basisanforderungen (Tabelle 30, A und Anhang 18) wurden von der Arbeitsgruppe der Längsschnittstudie PEIG nach Merkmalen unterschieden, die zwischen Angst und Ekel unterscheiden (Tabelle 30, A 1 und A 2) und die für beide gelten (Tabelle 30, A 3 bis A 6). Sind diese Anforderungen nach den Aussagen der Probanden erfüllt, liegen Angstgefühle, Ekelgefühle oder beide Gefühle vor.

Um die Gefühle unterscheiden zu können, wurden die spezifischen Gefühle bei Angst und Ekel untersucht und in der folgenden Tabelle 30 zusammengefasst dargestellt.

¹⁴ Es wurde die Formulierung „Angst- und / oder Ekelgefühle“ gewählt, da es sich entweder um Angst, um Ekel oder um beides handeln kann.

Tabelle 30: Charakteristische Merkmale von Angst und Ekel.

Die Merkmale wurden aufgrund der Theorie (Kap. 2.4, S. 20) und der Daten der Längsschnittstudie formuliert wurden. Die *Basisanforderungen* (A) müssen erfüllt sein, um bei einem Gegenstand von Angst und / oder Ekel sprechen zu können. Dabei gibt es sowohl Merkmale die für Angst und Ekel (A 3-A 6) gelten, als auch Merkmale die zwischen Angst und Ekel unterscheiden (A 1 und A 2). Die *fakultativen Merkmale* (B 1 – B 8) können zusätzlich sowohl für Angst als auch für Ekel zutreffen und geben Aufschluss über deren Intensität. Die *qualitativen Merkmale* (C 1 – C 5) unterscheiden letztendlich zwischen Angst- und Ekelgefühlen.¹⁵

Merkmale der Angst- und/oder Ekelgefühle		
A Basisanforderungen für Angst und/oder Ekel	Angst	Ekel
1) Gefühl der Angst ^{2,3}	+	
2) Gefühl der Abwehr (Ekelgefühl) ^{2,7}		+
3) Spezifischer Gegenstand (Objekt oder Situation) ^{4,5,1}	+	+
4) selektives Wissen ^{7,1}	+	+
5) Vermeidung von direktem Kontakt ^{4, 1}	+	+
6) Auslöser ^{6, 1}	+	+
B fakultative Merkmale zur Abstufung der Intensität von Angst und Ekel		
1) negative Wertschätzung	(+)	(+)
2) wenn PGA, dann nur fremdintentional ^{6,1}	(+)	(+)
Art der Vermeidung		
3) Vermeidung von direktem und indirektem Kontakt ¹	(+)	(+)
4) keine Person-Gegenstands-Auseinandersetzung ¹	(+)	(+)
Kognitiver Aspekt		
5) Vermeidung von Informationsbeschaffung ¹	(+)	(+)
6) Ignoranz von Wissen ^{4,6,1}	(+)	(+)
Art des spezifischen Gefühls		
7) Intensität der Reaktion nicht angemessen ^{4,5,1}	(+)	(+)
8) Dauer: - mindestens 1 Monat ¹	(+)	(+)
- mindestens 6 Monate ⁶	(+)	(+)
C Merkmale zur qualitativen Unterscheidung zwischen Angst und Ekel*		
Merkmale von Angst		
1) Reflex bei Angst (Fluchtreflex): Person selbst möchte verschwinden ²	+	
2) Reaktionen des Herz-Kreislaufsystems ⁷	+	
Merkmale von Ekel		
3) Reflex bei Ekel: Gegenstand soll verschwinden ²		+
4) Brechreiz ⁷		+
5) Ekelmimik ⁷		+

Anmerkungen:

¹ Diese Kriterien wurden aufgrund der Ergebnisse der Längsschnittstudie PEIG formuliert und gelten sowohl für Angst als auch für Ekel.

² nach LIESSMANN 1997, 107

³ nach STÖBER & SCHWARZER 2000, 192

⁴ nach ESSAU 2003, 17, 49

⁵ nach HAMM 1997, 4

⁶ nach PETERMANN 1991, 160 f.

⁷ nach GEBHARD (2001)

* Diese Merkmale wurden 2005 ergänzend aufgestellt und erstmalig untersucht.

¹⁵ Die entsprechende Merkmalstabelle mit Kodierregeln kann im Anhang 18 nachgesehen werden.

STÖBER und SCHWARZER (2000) unterscheiden bei dem „*Gefühl der Angst*“ (Tabelle 30, A 1) die körperliche Bedrohung und das der Selbstwertbedrohung. Die Selbstwertbedrohung unterteilen sie in Sozialangst (z. B. Publikumsangst) und Leistungsangst. Die körperliche Bedrohung wird laut GEBHARD (2001) oft aufgrund einer subjektiv erlebten Unüberschaubarkeit von Situationen von mit beispielsweise Tieren erlebt. So kann ein Angstgefühl möglicherweise aufgrund des Aussehens und der plötzlichen, schnellen Bewegung eines Objektes entstehen bis hin zu Angst vor Verletzungen und dem Tod.

Das „*Ekelgefühl bzw. Gefühl der Abwehr*“ (A 2) äußert sich laut LIESSMAN (1997) im Gefühl der unerträglichen Belästigung, wozu insbesondere Aussehen, Geruch und Fortbewegung des Gegenstandes zählen. Empfindet eine Person nur Gefühle der Angst – unabhängig von den übrigen Basisanforderungen -, so wird in dem Fall von Angst gegenüber dem spezifischen Gegenstand gesprochen.

Die weiteren Basisanforderungen (Tabelle 30, A 3 bis A 6) verlangen, dass es sich um einen *spezifischen Gegenstand* (Objekt oder Situation, A 3) handeln muss (HAMM 1997, ESSAU 2003). Die Person verfügt über ein „*selektives Wissen*“ (A 4) bezüglich des Gegenstandes, da das Angst- und / oder Ekelgefühl einer Situation gedanklich schon im Voraus entsteht (ESSAU 2003). GEBHARD (2001) nennt beispielsweise Aussagen von Kindern, in denen sie beschreiben, dass sie einen Regenwurm ekelig finden, weil er schlüpfrig und nass ist. Als weiteres wichtiges Kennzeichen von Angst und Ekel muss die Person den „*direkten (körperlichen) Kontakt* mit dem Gegenstand bzw. eine *PGA vermeiden*“ (A 5). Laut PETERMANN (1991) muss die Angst bzw. der Ekel ein konkretes, bedrohliches Ereignis als *Auslöser* (A 6) haben, das zeitlich auch schon eine Weile zurückliegen kann.

(B) fakultative Merkmale zur Abstufung der Intensität der Angst- und / oder Ekelgefühle

Zur Abstufung der Intensität von Angst und / oder Ekel wurden von der Arbeitsgruppe der Längsschnittstudie PEIG zusätzlich fakultative Merkmale formuliert (Tabelle 30, B 1 bis B 8 und Anhang 18).

Dazu kommt, dass Probanden der Längsschnittstudie PEIG angaben, dass sie dem Gegenstand einen „*negativen Wert*“ (B 1) beimessen. Außerdem fanden gemäß PETERMANN (1991) „*Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen*, wenn überhaupt, *nur fremdintentional*“ (B 2) statt, d.h. sie wurden beispielsweise durch Eltern, Geschwister, Peers oder Lehrer eingefordert.

Weiterhin ergaben Ergebnisse dieser Untersuchung, dass die Probanden „*direkten und indirekten Kontakt vermeiden*“ (B 3). Indirekter Kontakt beinhaltet u.a. das Beobachten des jeweiligen Gegenstandes bzw. der Situation (z. B. im Fernsehen, in Büchern, ...).

Als Verstärkung des fakultativen Merkmals, „wenn PGA, dann nur fremdintentional“ wurde aufgrund von Aussagen der Probanden das Merkmal „*keine Person-Gegenstands-Auseinandersetzung*“ (B 4) gewählt.

Die Probanden „*vermeiden jegliche Informationsbeschaffung*“ (B 5) über den Gegenstand. Die spezifischen Gegenstände werden gemieden „obwohl man weiß, dass von ihnen keine nachvollziehbare und tatsächliche Gefahr ausgeht“ (PETERMANN 1991), man „*ignoriert somit sein Wissen*“ (B 6) über diesen Gegenstand. Das Vermeidungsverhalten kann nicht durch sachliche Argumente behoben werden.

Kommt es zu einer PGA, so ist „*die Intensität der Reaktion nicht angemessen*“ (B 7), die Person übertreibt dabei (ESSAU 2003, HAMM 1997).

Die empfundenen Angstgefühle dem Gegenstand gegenüber sollten gemäß ESSAU (2003) mindestens sechs Monate andauern. Sie waren aber aufgrund von Angaben von Probanden der Längsschnittstudie PEIG schon nach einem Monat feststellbar. Deshalb wird bei dem Merkmal zur *Dauer* (B 8) zwischen einem Monat und sechs Monaten unterschieden.

(C) Merkmale zur Unterscheidung zwischen Angst- und Ekelgefühlen

Der dritte Tabellenabschnitt enthält Unterscheidungsmerkmale von Angst und Ekel (Tabelle 30, C 1 bis C 5), die 2005¹⁶ erstmals mithilfe eines zusätzlichen Interviewleitfadens (Anhang 4) untersucht wurden. Angst und Ekel können neben ihren individuellen Gefühlen zusätzlich anhand spezifischer Reflexe signifikant unterschieden werden.

Empfindet eine Person Angst, wird ein mehr oder weniger starker „*Fluchtreflex*“ (C 1) ausgelöst. Die Person möchte sich selbst vom Ort der unmittelbaren Konfrontation entfernen und wünscht sich selbst zu verschwinden (LIESSMANN 1997). Symptomatisch wird dieses Ereignis von verschiedenen „*Reaktionen des Herz-Kreislaufsystems*“ (C 2) begleitet (GEBHARD 2001).

Empfindet eine Person Ekel, möchte sie, dass „*sich der Gegenstand entfernt*“ (C 3, LIESSMANN 1997). Dieses wird auch als Abwehrreflex umschrieben, der aus einem Gefühl der nötigen Abwehr entsteht und symptomatisch durch eine entsprechende „*Ekelmimik*“ (C 4) und einen „*Brechreiz*“ (C 5) begleitet wird.

¹⁶ An der Aufstellung dieser ergänzenden Merkmale innerhalb der Arbeitsgruppe PEIG war vor allem Lena Börner (Examenskandidatin in der Biologiedidaktik der Universität Kassel) beteiligt.

Aussagen zu der Intensität der Angst- und / oder Ekelgefühle können aufgrund der vorliegenden Ergebnisse nicht gemacht werden, da die Kinder der Längsschnittstudie erst ab 2001 zu allen Merkmalen von Angst und Ekel befragt wurden. Vorher wurden die Kinder lediglich in Bezug auf die Basisanforderungen untersucht. Deshalb werden nur Aussagen zum Vorhandensein von Angst- und / oder Ekelgefühlen gemacht und auf welche Gegenstandsbereiche sich diese Gefühle der Kinder bezogen.

4.4.2 Gegenstandsbereiche der Angst- und / oder Ekelgefühle

Die Gegenstandsbereiche der Angst- und / oder Ekelgefühle bezogen sich bis auf sechs Ausnahmen nur auf biologische Bereiche (Tabelle 31 und Anhang 11). Insgesamt gaben mehr Mädchen (27 Fälle) als Jungen (18 Fälle) ein Angst- und / oder Ekelgefühl an, wobei die Anzahl dieser Gefühle mit zunehmendem Alter generell abnahm. Am häufigsten kamen Ekelgefühle (12-mal) gegenüber Tieren (z. B.: glitschige Tiere wie Frösche oder Krabbeltiere wie Spinnen) und Angstgefühle (14-mal) vor großen Tieren (z. B.: Krokodile, Tiger, ...) vor. Nur jeweils drei Kinder äußerten Angst- oder Ekelgefühle gegenüber Pflanzen. Sieben Kinder hatten Angst- und Ekelgefühle gegenüber Tieren (z. B.: Spinnen und Schlangen).

Tabelle 31: Übersicht über alle erhobenen Gegenstandsbereiche der Angst- und / oder Ekelgefühle in den verschiedenen Altersstufen.

	Probanden je Altersstufe	Biologie																
		Anzahl der GB		Ekel				Angst + Ekel				Angst		Sonstiges				
		m	w	Tiere		Pflanzen		Tiere		Pflanzen		Tiere		Pflanzen		m	w	
PEIG	Kindergarten (N = 40)	5	6	1	2	1			1				3	3				
	Jahrgangstufen 1/2 (N = 50)	7	8	1	1			2	1				2	3	1	1		3 ³
	Jahrgangstufen 3/4 (N = 40)	5	11	1	3		2	1	2				3			1		3 ⁴
Pilotstudie	Jahrgangstufen 5/6 ¹																	
	Jahrgangstufen 7/8 (N = 10)	1	2	1	2													
	Jahrgangstufen 9/10 ²																	
	Gesamt	18	27	4	8	1	2	3	4			8	6	1	2		6	

Abkürzungen: N = Anzahl der Probanden; GB = Gegenstandsbereich; m = männlich; w = weiblich

Anmerkungen:

¹ In den Jahrgangstufen 5/6 wurden keine Angst- und / oder Ekelgefühle untersucht.

² In den Jahrgangstufen 9/10 gab kein Kind ein Angst- und / oder Ekelgefühl an.

³ Angst vor Tauchen, Angst vor Fußball, Angst vor Strom

⁴ Ekel vor Boxen, Angst vor Über-Kopf-Turnen, Angst vor Fußball

4.5 Vorkommen und Entwicklung der Interessen und Nicht-Interessen

Nach den Ergebnissen der Längsschnittstudie verfügten alle untersuchten Kinder im Laufe der Jahre über ein Individuelles Interesse (Kap. 4.2.2, S. 90 und Anhang 13). Kinder, die einmal ein Individuelles Interesse entwickelt hatten, wiesen auch in den kommenden Jahren solch ein Interesse auf. Kinder, die zunächst im Vorschul- und / oder Grundschulalter lediglich Vorläufer-Interessen hatten, entwickelten im Laufe der Jahre ebenfalls individuelle Interessen. Mit zunehmendem Alter gaben immer mehr Kinder ein Desinteresse oder eine Abneigung an (Kap. 4.3.2, S. 116). Allerdings konnte nicht festgestellt werden, dass die Kinder zwangsläufig ein Nicht-Interesse entwickelten, wenn sie ein Individuelles Interesse vorweisen konnten. Es konnte auch sein, dass sie ein Angst- und / oder Ekelgefühl anstatt eines Nicht-Interesses parallel zu ihrem Interesse hatten. Bei sieben der insgesamt 87 Probanden konnte zu keinem Untersuchungszeitpunkt ein Nicht-Interesse nachgewiesen werden, obwohl sie andererseits über ein Individuelles Interesse verfügten.

Das *Vorkommen* der Interessen und Nicht-Interessen war unabhängig vom Alter der Kindes, Wahl des Gegenstandsbereiches und Ausprägungsgrad des Interesses (D 1 bis D 4) bzw. Nicht-Interesses (D -1 bis D -4). Ebenso können aufgrund der Ergebnisse keine eindeutigen Aussagen darüber gemacht werden, über wie viele Interessen und Nicht-Interessen die einzelnen Probanden in den verschiedenen Altersstufen verfügten. Die Anzahl der Interessen und Nicht-Interessen pro Proband und Untersuchungszeitpunkt variierte sehr stark. Beispielsweise hatten einige Kinder nur ein Interesse (m-P12, Anhang 13), wogegen andere Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten über zwei oder drei Interessen gleichzeitig verfügten (m-P 13, Anhang 13).

Die *Entwicklungsverläufe* der Interessen und Nicht-Interessen der Kinder waren sehr individuell (Anhang 13) und wurden durch Personen und Erlebnisse außerschulisch und schulisch beeinflusst (Kap. 4.2.5, S. 107 und Kap. 4.3.5, S. 126). Bei den Interessen konnte lediglich in einzelnen Fällen eine Aufrechterhaltung oder eine Spezifizierung eines Interessegegenstandes innerhalb eines Gegenstandsbereiches (z. B.: Musik) festgestellt werden. Beispielsweise hatte ein Kind ein Individuelles Interesse am Geigespielen vom Vorschulalter bis zur zehnten Jahrgangsstufe (w-P 5, Anhang 13). Ein anderes Kind entwickelte im Laufe der Jahre aus einem allgemeinen Musikinteresse zunächst ein Individuelles Interesse am Klarinettespielen und später an Musik hören bzw. Hip-Hop-Tanz (w- P7, Anhang 13). Bei einzelnen Kindern ruhte ein Interesse

vorübergehend. Beispielsweise interessierte sich ein Junge im Kindergarten für Raubtiere und im zweiten Schuljahr für den Computer. Erst im vierten Schuljahr konnte bei ihm wieder ein Individuelles Interesse an Tieren (Delfinen) festgestellt werden (z. B. m-A10, Anhang 13). Die Gegenstandsbereiche und Ausprägungen der Nicht-Interessen der Kinder variierten zu den einzelnen Untersuchungszeitpunkten (Anhang13), weshalb keine konstanten Entwicklungsverläufe festgestellt werden konnten. Außerdem konnte bei einzelnen Kindern (z. B.: w-A12, w-A13, Anhang 13) im Laufe der Jahre ein Wechsel zwischen dem Vorhandensein und dem Nichtvorhandensein eines Nicht-Interesses oder eines Angst- und / oder Ekelgeföhles festgestellt werden.

4.6 Interesse/Nicht-Interesse und Einstellungsausprägungen

4.6.1 Einstellungen und Gegenstandsbereiche der Interessen / Nicht-Interessen

Tabelle 32 zeigt den Zusammenhang zwischen den festgestellten Gegenstandsbereichen der Interessen bzw. Nicht-Interessen und den individuellen Einstellungen zum schulischen Lernen (Lernfreude-Typ, Gelingweilt-Frustrierter Typ, Zielorientierter Leistungs-Typ, Kap. 2.7.3, S. 39) in der Grundschule auf (Anhang 12).

Dabei wird zwischen Gegenstandsbereichen aus dem außerschulischen Bereich (Biologie, Technik/Computer, Musik, Malen / Basteln, Sport, Sonstiges) und dem schulischen Bereich (Schulfächer, Hausaufgaben, Lernen) unterschieden.

Jahrgangstufen eins und zwei

In den Jahrgangstufen eins und zwei (N = 30) hatten alle 15 Kinder, die dem *Lernfreude-Typ* zuzuordnen waren, bis auf eine Ausnahme (Nicht-Interesse Hausaufgaben), 18 Interessen und zehn Nicht-Interessen im außerschulischen Bereich. Die sechs Kinder mit dem Einstellungstyp *Gelingweilt-Frustrierter Typ* hatten sieben Interessen aus dem außerschulischen und zwei Nicht-Interessen aus dem schulischen Bereich (Religion, Lernstoff wiederholen). Bei den neun Kindern, die dem *Zielorientiertem Leistungs-Typ* zugeordnet wurden, traten neun Interessen im außerschulischen Bereich auf. Zwei Nicht-Interessen kamen im außerschulischen und vier Nicht-Interessen im schulischen Bereich (zweimal Hausaufgaben, einmal Sprache, einmal Schreiben) vor.

Jahrgangstufen drei und vier

Von den 40 Grundschulkindern hatten 17 von 18 Kindern mit der Einstellungsausprägung *Lernfreude-Typ* Interessen aus dem außerschulischen Bereich und ein Kind ein schulisches Interesse (Schule, w-B 16, Anhang 12). Elf Nicht-Interessen traten im außerschulischen und zwei im schulischen Bereich (Schreiben, Lernstoff wiederholen) auf. Die 15 Kinder, die dem *Gelangweilt-Frustrierten Typ* zugeordnet wurden, hatten 17 Interessen und drei Nicht-Interessen aus dem außerschulischen Bereich. Sechs Nicht-Interessen wurden im schulischen Bereich (zweimal Mathematik, einmal Englisch, Hausaufgaben, Religion, Kunst) festgestellt. Die sieben Kinder des *Zielorientierten Leistungstyps* wiesen sieben Interessen und drei Nicht-Interessen im außerschulischen Bereich auf. Die anderen drei Nicht-Interessen kamen aus dem schulischen Bereich (Arbeiten schreiben, Hausaufgaben, Schreiben).

Tabelle 32 stellt dar, welche Einstellungen die untersuchten Grundschul Kinder zu Schule und Unterricht hatten und ob schulische oder außerschulische Interessen und Nicht-Interessen vorlagen.

Tabelle 32: Einstellungsausprägungen und Gegenstandsbereiche der Interessen und Nicht-Interessen in der Grundschule.

Einstellungsausprägung	außer-schulisches Interesse	schulisches Interesse	außer-schulisches Nicht-Interesse	schulisches Nicht-Interesse
Jahrgangstufen 1/2 (N = 30)				
Lernfreude-Typ (N = 15)	18	-	10	1
Gelangweilt-Frustrierter Typ (N = 6)	7	-	-	2
Zielorientierter Leistungstyp (N = 9)	9	-	2	4
Jahrgangstufen 3/4 (N = 40)				
Lernfreude-Typ (N = 18)	17	1*	11	2
Gelangweilt-Frustrierter Typ (N = 15)	17	-	3	6
Zielorientierter Leistungstyp (N = 7)	7	-	3	3

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Proband waren möglich.

* Interesse an Schule allgemein

auerschulische Gegenstandsbereiche: Biologie, Technik/Computer, Musik, Malen / Basteln, Sport, Sonstiges
schulische Gegenstandsbereiche: Schulfach, Hausaufgaben, Lernen

In der Sekundarstufe I wurde ein anderer Fragebogen (Anhang 9) als zur Erhebung der Einstellung zu Schule und Unterricht in der Grundschule eingesetzt. Bei der Auswertung dieser Ergebnisse konnte der Gelangweilt-Frustrierte Typ der Grundschule in der Sekundarstufe unterschieden werden in den Gelangweilten und den Frustrierten Typ (Kap. 2.7.4, S. 40).

Tabelle 33 beschreibt Zusammenhänge zwischen den erhobenen Gegenstandsbereichen der Interessen bzw. Nicht-Interessen der zehn Kinder der Pilotstudie und deren Einstellungsausprägungen in der Sekundarstufe I (Jahrgangstufen sieben bis zehn). In den Jahrgangstufen fünf und sechs wurden in der Pilotstudie keine Einstellungsausprägungen untersucht, weshalb diese Altersstufe in dieser Tabelle nicht aufgeführt wird.

Tabelle 33: Einstellungsausprägungen und Gegenstandsbereiche der Interessen und Nicht-Interessen in der Sekundarstufe I.

Einstellungsausprägung	außerschulisches Interesse	schulisches Interesse	außerschulisches Nicht-Interesse	schulisches Nicht-Interesse
Jahrgangstufen 7/8 (N = 10)				
Lernfreude-Typ (N = 5)	10	0	4	0
Gelangweilter Typ (N = 3)	4	0	1	0
Zielorientierter Leistungstyp (N = 2)	4	0	1	0
Jahrgangstufen 9/10* (N = 10)				
Lernfreude-Typ (N = 3)	4	0	1	3
Gelangweilter Typ (N = 3)	5	0	3	1
Frustrierter Typ (N = 4)	10	0	2	4

Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Proband waren möglich.

In den Jahrgangstufen 5/6 wurden in der Pilotstudie noch keine Einstellungen erhoben.

* Alle Kinder gaben mindestens 1 Nicht-Interesse an.

außerschulische Gegenstandsbereiche: Biologie, Technik, Musik, Malen / Basteln, Sport, Sonstiges
schulische Gegenstandsbereiche: Schulfach, Hausaufgaben, Lernen

Jahrgangstufen sieben und acht

In den Jahrgangstufen sieben und acht hatten fünf Kinder, die dem *Lernfreude-Typ* zugeordnet wurden, zehn Interessen und vier Nicht-Interessen aus dem außerschulischen Bereich. Die drei Kinder mit der Einstellungsausprägung *Gelangweilter Typ* hatten vier Interessen und ein Nicht-Interesse aus dem außerschulischen Bereich. Bei zwei Kindern des *Zielorientierten Leistungstyps* kamen vier Interessen und ein Nicht-Interesse im außerschulischen Bereich vor.

Jahrgangstufen neun und zehn

In den Jahrgangstufen neun und zehn wurden drei Kinder dem *Lernfreude-Typ* zugeordnet, die vier Interessen und ein Nicht-Interesse im außerschulischen Bereich hatten. Drei Nicht-Interessen traten im schulischen Bereich (Mathematik, Latein, Lernen) auf. Bei den drei Kindern des *Gelangweilten Typs* kamen fünf Interessen und drei Nicht-Interessen im außerschulischen Bereich vor. Ein Kind hatte ein schulisches Nicht-Interesse (Geschichte). Die vier Kinder des *Frustrierten Typs* wiesen zehn Interessen und zwei Nicht-Interessen aus dem außerschulischen Bereich auf. Fünf Nicht-Interessen kamen im schulischen Bereich (Physik, Chemie, Erdkunde, Musikunterricht) vor.

Fazit zu den Einstellungsausprägungen und Gegenstandsbereichen der Interessen und Nicht-Interessen

Bis auf eine Grundschülerin (Lernfreude-Typ, w-B16, Anhang 12) hatte kein Kind ein schulisches Interesse entwickelt. Bei allen Kindern kamen insgesamt etwa gleich viele (70 % bis 75 %) Nicht-Interessen vor. Dabei fiel auf, dass die Kinder des Lernfreude-Typs weniger schulische Nicht-Interessen (14,6 %) hatten als die des Gelangweilt-Frustrierten Typs (42 %) und des Zielorientierten Leistungs-Typs (38,9 %).

4.6.2 Einstellungsausprägungen und Ausprägungen der Interessen und Nicht-Interessen

Tabelle 34 zeigt den Zusammenhang zwischen den festgestellten Ausprägungsgraden der Interessen (D 1 bis D 4) bzw. Nicht-Interessen (D -1 bis D -4) und den individuellen Einstellungen zum schulischen Lernen bzw. verschiedenen Einstellungsausprägungen (Kap. 2.7.3, S. 39 und Kap. 2.7.4, S. 40) in den verschiedenen Alterstufen (Grundschule – Sekundarstufe I) auf (Anhang 12).

Tabelle 34: Ausprägungen der Interessen bzw. Nicht-Interessen und Einstellungen zu schulischem Lernen.

Einstellungsausprägung	Interesse				Nicht-Interesse			
	Individuelles Interesse		Vorläufer-Interesse		Desinteresse		Abneigung	
	D 4	D 3	D 2	D 1	D -1	D -2	D -3	D -4
Grundschule (N = 70)								
Lernfreude-Typ (n = 33)	16	20	-	-	4	3	16	-
Gelangweilt-Frustrierter Typ (n = 21)	8	15	1	-	-	3	7	1
Zielorientierter Leistungs-Typ (n = 16)	9	6	1	-	-	4	7	1
Sekundarstufe I (N = 20)								
Lernfreude-Typ (n = 8)	3	11	-	-	1	5	2	-
Gelangweilter Typ (n = 6)	5	4	-	-	1	-	4	-
Frustrierter Typ (n = 4)	6	4	-	-	-	4	2	-
Zielorientierter Leistungs-Typ (n = 2)	1	3	-	-	-	-	1	-
Abkürzungen: D = Degree								
Anmerkungen: Mehrfachnennungen pro Proband waren möglich.								
Grundschule: Jahrgangstufen 1/2: N = 30; Jahrgangstufen 3/4: N = 40								
Sekundarstufe I: Jahrgangstufen 7/8: N = 10; Jahrgangstufen 9/10: N = 10								
In den Jahrgangstufen 5/6 wurden in der Pilotstudie noch keine Einstellungen erhoben.								

Grundschule

Während der Grundschulzeit wurden die Einstellungen in den Jahrgangstufen eins und zwei bzw. drei und vier erhoben.

Bei den 33 Grundschulern mit der Einstellungsausprägung *Lernfreude-Typ* wurden keine Vorläufer-Interessen (D 1 und D 2), sondern nur definierte Interessen (20-mal D 3 und 16-mal D 4) festgestellt. Diese Grundschüler hatten sowohl Desinteressen (viermal D -1 und dreimal D -2) als auch Abneigungen (16-mal D -3).

Die 21 Grundschüler des *Gelangweilt-Frustrierten Typs* hatten bis auf ein Vorläufer-Interesse nur Individuelle Interessen (15-mal D 3 und achtmal D 4). Bei diesen Grundschulern wurden sowohl Desinteressen (dreimal D -2) als auch Abneigungen (siebenmal D -3 und einmal D -4) festgestellt.

Bei den 16 Kindern mit der Einstellung *Zielorientierter Leistungs-Typ* kamen bis auf ein Vorläufer-Interesse (D 2) nur Individuelle Interessen (sechsmal D 3 und neunmal D 4) vor. In der gesamten Grundschulzeit kamen bei ihnen sowohl Desinteressen (viermal D -2) als auch Abneigungen (siebenmal D -3 und einmal D -4) vor.

Sekundarstufe I

Da während der Pilotstudie in den Jahrgangstufen fünf und sechs keine Einstellungsausprägungen erhoben wurden, können in der Tabelle 34 nur Ergebnisse der Jahrgangstufen sieben bis zehn dargestellt werden.

Die acht Kinder des *Lernfreude-Typs* gaben 14 Individuelle Interessen (elfmal D 3 und dreimal D 4) an. Außerdem hatten diese Kinder sechs Desinteressen (einmal D -1 und fünfmal D -2) und zwei Abneigungen (D -3).

Die sechs Kinder des *Gelangweilten Typs* hatten keine Desinteressen, nannten aber vier Abneigungen (D -3). Insgesamt wiesen sie neun Individuelle Interessen (viermal D 3 und fünfmal D 4) auf.

Bei den vier Kindern des *Frustrierten Typs* wurden zehn Individuelle Interessen (viermal D 3 und sechsmal D 4) und sowohl Desinteressen (viermal D -2) als auch Abneigungen (zweimal D -3) festgestellt.

Die beiden Kinder des *Zielorientierten Leistungs-Typs* gaben eine Abneigung (D -3) und vier Individuelle Interessen (dreimal D 3 und einmal D 4) an.

Fazit zu Zusammenhängen zwischen der Art der Einstellungsausprägung und der Qualität der Interessen und Nicht-Interessen

Unabhängig vom Alter der Kinder kamen bei allen Einstellungsausprägungen sowohl Interessen als auch Nicht-Interessen mit unterschiedlich starken Ausprägungen vor. Bis auf zwei Grundschul Kinder mit einem Vorläufer-Interesse hatten alle Kinder ein Individuelles Interesse. Konkrete Zusammenhänge zwischen den einzelnen Einstellungstypen und der Qualität der angegebenen Interessen und Nicht-Interessen wurden nicht deutlich.

4.6.3 Einstellungsausprägungen und *basic needs*

JANOWSKI und VOGT (2006) gehen davon aus, dass es einen Einfluss der *basic needs* auf die Einstellungsausprägungen der Kinder zu Schule und Lernen gibt. Unabhängig vom Einstellungstyp waren bei allen Kindern mit einem Individuellen Interesse immer alle drei *basic needs* erfüllt (Kap. 4.2.5.3, S. 111). Dagegen waren die einzelnen *basic needs* bei den Nicht-Interessen nur teilweise erfüllt (Kap. 4.3.5.3, S. 131). Die folgenden Abbildung 23 bis Abbildung 25 stellen mögliche Zusammenhänge zwischen den *basic needs*, dem Einstellungs-typ und den Nicht-Interessen dar (Anhang 17).

Lernfreude-Typ

Abbildung 23 stellt die Befriedigung der *basic needs* bei den 31 Kindern des Lernfreude-Typs dar, die ein Nicht-Interesse (13 Desinteressen, 18 Abneigungen) hatten.

Abbildung 23: Befriedigung der *basic needs* bei den Nicht-Interessen der 31 Kinder des Lernfreude-Typs

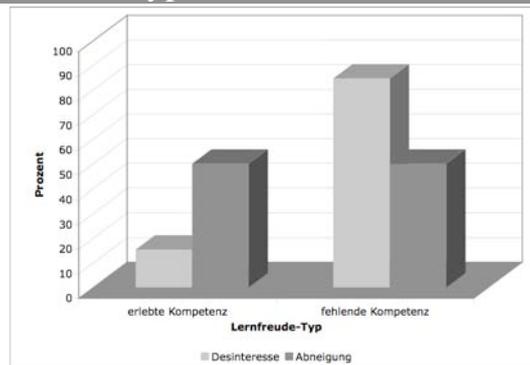


Abbildung 23a: Befriedigung des Gefühls der Kompetenz

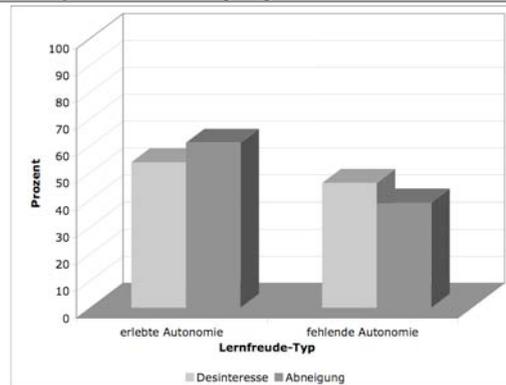


Abbildung 23b: Befriedigung des Gefühls der Autonomie

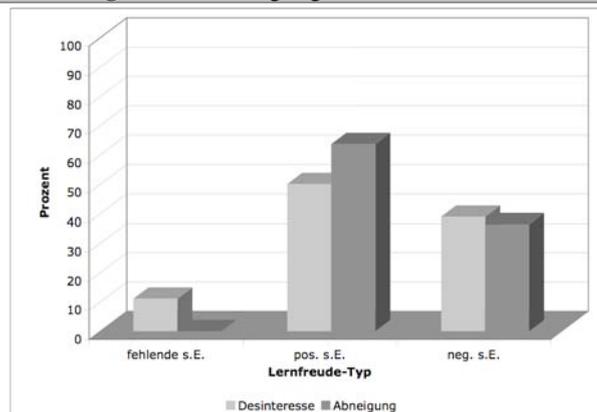


Abbildung 23c: Befriedigung des Gefühls der sozialen Eingebundenheit

Abkürzungen: s.E. = soziale Eingebundenheit; pos. = positiv; neg. = negativ

Anmerkungen: Bei der sozialen Eingebundenheit machten die 31 Kinder 40 Angaben.

In den Abbildungen werden die Ergebnisse aller Altersstufen der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Positive soziale Eingebundenheit bedeutet, dass Bezugspersonen den gleichen Gegenstand ablehnten.

Negative soziale Eingebundenheit bedeutet, dass Bezugspersonen sich für den Nicht-Interessegegenstand der Probanden interessierten.

Es fehlten bei insgesamt 84,6 % der Kinder mit Desinteressen und bei 50 % der Kinder mit Abneigungen das Gefühl der *Kompetenz* (Abbildung 23 a). Von den insgesamt 20 Kindern mit fehlendem Kompetenzerleben gaben vier (ein Desinteresse, drei Abneigungen) der sechs Probanden mit schulischen Nicht-Interessen an, dass sie sich in der Schule überfordert fühlten. Sieben Kinder (ein Desinteresse, sechs Abneigungen) mit einem außerschulischen Nicht-Interesse nannten ebenfalls ein Gefühl der Überforderung. Neun Kinder gaben nur an, dass das Kompetenzerleben fehlte. Elf Kinder (zwei Kinder bzw. 15,4 % der Desinteressen, neun Kinder bzw. 50 % der Abneigungen) fühlten sich aufgrund von vorher erworbenem Wissen kompetent.

18 der 31 Kinder (sieben Kinder d.h. 53, 9 % mit Desinteressen und elf Kinder d.h. 61,1 % der Abneigungen) erlebten *Autonomie* (Abbildung 23 b). Allerdings fühlten sich 13 Kinder (sechs Kinder d.h. 46,1 % mit Desinteressen und sieben Kinder d.h. 38,9 % mit Abneigungen) nicht autonom, was vor allem bei allen sechs Kindern mit schulischen Nicht-Interessen (zwei Desinteressen und vier Abneigungen) vorkam.

Bei dem Gefühl der *sozialen Eingebundenheit* (Abbildung 23 c) konnte jedes Kind unterschiedliche Gefühle angeben (auch Kap. 4.3.5.3, S. 131). 31 Kinder machten hierzu 40 verschiedene Angaben. Insgesamt haben 23 der 40 Kinder (neun Angaben d.h. 50 % der Kinder mit Desinteressen und 14 Angaben d.h. 63,7 % der Kinder mit Abneigungen) laut eigener Aussagen das Gefühl der positiven sozialen Eingebundenheit erlebt. Zusätzlich gaben die Kinder an, dass ihre Bezugspersonen die gleichen Gegenstandsbereiche ablehnten wie sie. 15 Kinder (sieben Kinder d.h. 38,9 % der Kinder mit Desinteressen und acht Kinder d.h. 36,4 % der Kinder mit Abneigungen) lehnten einen Gegenstand ab, obwohl sich Bezugspersonen dafür interessierten, weshalb sie sich eher negativ sozial eingebunden fühlten. Bei zwei Kindern mit einem Desinteresse fehlte das Gefühl der sozialen Eingebundenheit komplett.

Zielorientierter Leistungs-Typ

Abbildung 24 führt die Befriedigung der *basic needs* bei den 13 Kindern des Zielorientierten Leistungs-Typs auf, die ein Nicht-Interesse hatten.

Abbildung 24: Befriedigung der *basic needs* bei den Nicht-Interessen der 13 Kinder des Zielorientierten Leistungs-Typs

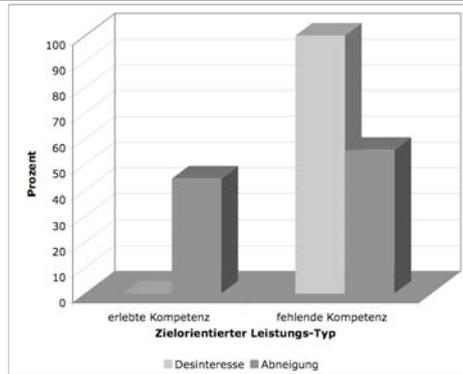


Abbildung 24 a: Befriedigung des Gefühls der Kompetenz

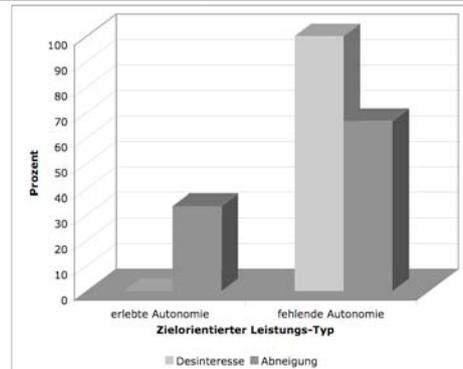


Abbildung 24 b: Befriedigung des Gefühls der Autonomie

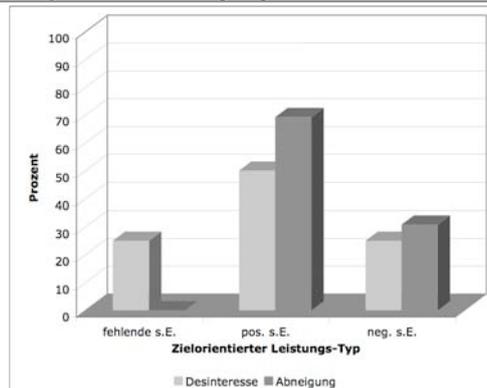


Abbildung 24 c: Befriedigung des Gefühls der sozialen Eingebundenheit

Abkürzungen: s.E. = soziale Eingebundenheit; pos. = positiv; neg. = negativ

Anmerkungen:

In den Abbildungen werden die Ergebnisse aller Altersstufen der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Positive soziale Eingebundenheit bedeutet, dass Bezugspersonen den gleichen Gegenstand ablehnten.

Negative soziale Eingebundenheit bedeutet, dass Bezugspersonen sich für den Nicht-Interessegegenstand der Probanden interessierten.

Es fehlte bei neun Kindern (vier Kinder d.h. 100 % der Kinder mit Desinteressen und fünf Kinder d.h. 55,5 % der Kinder mit Abneigungen) das Gefühl der *Kompetenz* (Abbildung 24 a). Sieben der neun Nicht-Interessen stammten aus dem schulischen Bereich (Anhang 17). Ein Kind mit einem Desinteresse gab an, dass es den Leistungsvergleich beim „Arbeiten schreiben“ nicht mag. Drei Kinder mit einer Abneigung fühlten sich bei ihren Hausaufgaben und ein Kind beim Geräteturnen überfordert. Vier Kinder konnten keine weiteren Angaben zu ihrem fehlenden Kompetenzerleben machen. Das Wissen, das sich die vier Kinder mit einer Abneigung und erlebten Kompetenzgefühl (44,4 %) vorab erworben haben, bezog sich auf den außerschulischen Bereich.

Nur drei Kinder mit einer Abneigung aus dem außerschulischen Bereich (33,3 %) erlebten *Autonomie* (Abbildung 24 b). Zehn Kinder (vier Kinder d.h. 100 % der Kinder mit Desinteressen und sechs Kinder d.h. 66,6 % der Kinder mit Abneigungen) erlebten keine Autonomie, darunter alle sechs Kinder mit einem schulischen Nicht-Interesse.

Elf Kinder (zwei Kinder d.h. 50 % der Kinder mit Desinteressen und neun Kinder d.h. 69,2 % der Kinder mit Abneigungen) hatten Bezugspersonen, die ihr Nicht-Interesse teilten (*positive soziale Eingebundenheit*, Abbildung 24 c). Fünf Kinder (ein Kind d.h. 25 % der Kinder mit Desinteressen und vier Kinder d.h. 30,8 % der Kinder mit Abneigungen) lehnten einen Gegenstand ab, obwohl sich Familienmitglieder oder Peers dafür interessierten (*negative soziale Eingebundenheit*). Bei einem Kind mit einem Desinteresse fehlte das Gefühl der sozialen Eingebundenheit.

Gelangweilt-Frustrierter Typ

Abbildung 25 umfasst sowohl die elf Grundschüler des Gelangweilt-Frustrierten Typs als auch die elf Sekundarstufenschüler die dem Gelangweilten (N = 5) oder Frustrierten Typ (N = 6) zugeordnet wurden, da die Probandenzahl der einzelnen Gruppen sonst zu gering gewesen wäre.

Abbildung 25: Befriedigung der *basic needs* bei den Nicht-Interessierten der 22 Kinder des Gelangweilt-Frustrierten Typs

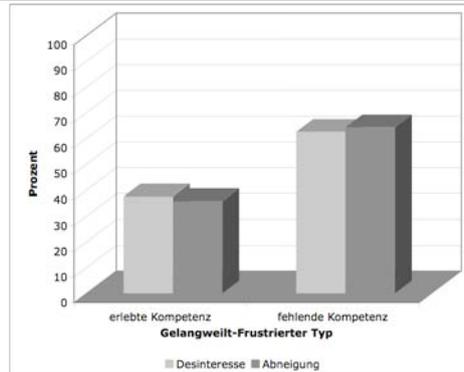


Abbildung 25 a: Befriedigung des Gefühls der Kompetenz

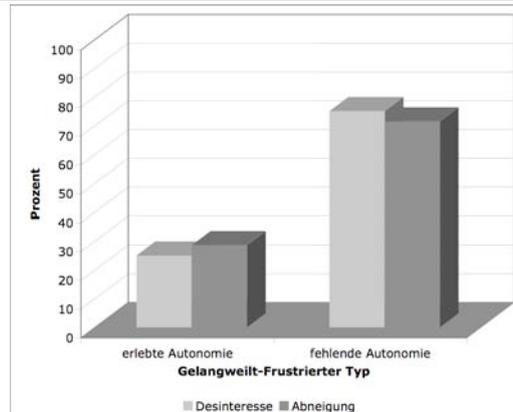


Abbildung 25 b: Befriedigung des Gefühls der Autonomie

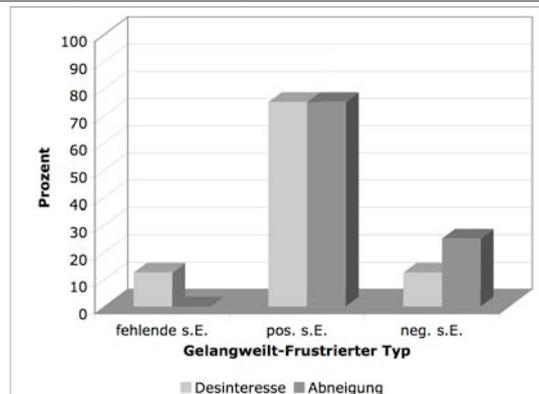


Abbildung 25 c: Befriedigung des Gefühls der sozialen Eingebundenheit

Abkürzungen: s.E. = soziale Eingebundenheit; pos. = positiv; neg. = negativ

Anmerkungen: In den Abbildungen werden die Ergebnisse aller Altersstufen der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG dargestellt.

Positive soziale Eingebundenheit bedeutet, dass Bezugspersonen den gleichen Gegenstand ablehnten.

Negative soziale Eingebundenheit bedeutet, dass Bezugspersonen sich für den Nicht-Interessegegenstand der Probanden interessierten.

Acht Kinder mit einem Nicht-Interesse (drei Kinder d.h. 37,5 % der Kinder mit Desinteressen und fünf Kinder d.h. 35,7 % der Kinder mit Abneigungen) erlebten aufgrund von vorab erworbenem Wissen *Kompetenz* (Abbildung 25 a). Drei der Nicht-Interessen (ein Desinteresse, zwei Abneigungen) stammten aus dem schulischen Bereich. Ein Junge mit einer Abneigung fühlte sich so kompetent, dass ihn das „Lernstoff wiederholen“ unterforderte und langweilte. Bei 14 Kindern (fünf Kinder d.h. 62,5 % der Kinder mit Desinteressen und neun Kinder d.h. 64,2 % der Kinder mit Abneigungen) kam kein Gefühl der Kompetenz vor. Drei dieser Kinder mit einer schulischen Abneigung gaben sogar ein Gefühl der Überforderung an.

Sechs Kinder (zwei Kinder d.h. 25 % der Kinder mit Desinteressen und vier Kinder d.h. 28,6 % der Kinder mit Abneigungen) mit außerschulischen Nicht-Interessen erlebten *Autonomie* (Abbildung 25 b). Bei 16 Kindern (sechs Kinder d.h. 75 % der Kinder mit Desinteressen und zehn Kinder d.h. 71,4 % der Kinder mit Abneigungen) fehlte das Autonomieerleben. Dabei fiel auf, dass alle 14 Kinder mit schulischen Nicht-Interessen (sechs Desinteressen, acht Abneigungen) keine Autonomie in der Schule erlebten.

18 Kinder (sechs Kinder d.h. 75% der Kinder mit Desinteressen und zwölf Kinder d.h. 75 % der Kinder mit Abneigungen) hatten Bezugspersonen, die ebenfalls die Nicht-Interessengegenstände der Kinder ablehnten (positive *soziale Eingebundenheit*, Abbildung 25 c). Nur fünf Kinder (ein Kind d.h. 12,5 % der Kinder mit Desinteressen und vier Kinder d.h. 25% der Kinder mit Abneigungen) kannten Personen, die sich für die Nicht-Interessegegenstände interessierten (negative soziale Eingebundenheit). Dabei fiel auf, dass die sechs Sekundarstufenschüler, die dem Frustrierten Typ zugeordnet wurden, nur das Gefühl der positiven sozialen Eingebundenheit erlebten. Drei Kinder mit einem schulischen Desinteresse erlebten das Gefühl der positiven sozialen Eingebundenheit. Lediglich ein Kind mit einem schulischen Desinteresse erlebte das Gefühl der negativen sozialen Eingebundenheit. Ein Kind mit einem schulischen Desinteresse erlebte kein Gefühl der sozialen Eingebundenheit.

Fazit zum Einfluss der *basic needs* auf die Kinder mit unterschiedlichen Einstellungsausprägungen und Nicht-Interessen

Kinder des *Lernfreude-Typs* (Abbildung 23) erlebten am häufigsten Autonomie (54 % bzw. 61 %) und hatten viele Bezugspersonen, die sowohl den gleichen Gegenstandsbereich ablehnten (positive soziale Eingebundenheit: 50 % und 64 %) als sich auch für ihren Nicht-Interessegegenstand interessierten (negative soziale Eingebundenheit: 46 % und 39 %). Zwei Drittel dieser Kinder gaben ein fehlendes Kompetenzerleben an.

Das fehlende Autonomieerleben (71 % bzw. 75 %) und Kompetenzerleben (85 % und 50 %) kam bei dem *Zielorientierten Leistungs-Typ* (Abbildung 24) am häufigsten vor. Etwa zwei Drittel aller Bezugspersonen lehnten den gleichen Gegenstandsbereich ab und etwa ein Drittel interessierte sich eher für den abgelehnten Nicht-Interessegegenstand.

Es fiel auf, dass die Kinder des *Gelangweilt-Frustrierten Typs* (Abbildung 25) im Vergleich mit den anderen Einstellungsausprägungen am meisten Bezugspersonen (75 %) hatten, die den gleichen Gegenstandsbereich ablehnten. Bei etwa drei Viertel dieser Kinder fehlte das Autonomieerleben und bei zwei Drittel der Kinder das Kompetenzerleben.

Bei den insgesamt 25 Kindern mit *Desinteressen* fehlte unabhängig von der Einstellungsausprägung häufig das Gefühl der Kompetenz (62,5 %, 84,6 % oder 100 %, Abbildung 23 a, Abbildung 23 a und Abbildung 23 a) und der Autonomie (46,1 %, 75 % oder 100 %, Abbildung 23 b, Abbildung 23 b und Abbildung 23 b). Bei vier Kindern mit einem Desinteresse fehlte das Gefühl der sozialen Eingebundenheit (Abbildung 23 c, Abbildung 23 c und Abbildung 23 c). Ansonsten kam es häufiger vor, dass Bezugspersonen den gleichen Gegenstandsbereich ablehnten (50 % oder 75 %), als dass sie sich für ihn interessierten (12,5 %, 25 % oder 38,9 %).

Bei den insgesamt 41 Kindern mit *Abneigungen* kam es sowohl vor, dass Kinder Kompetenz erlebten (35,7 %, 44,4 % oder 50 %, Abbildung 23 a, Abbildung 23 a und Abbildung 23 a) als auch, dass das Gefühl der Kompetenz fehlte (50 %, 55,5 % oder 64,2 %). Bei den Kindern fehlte häufig das Gefühl der Autonomie (66,6 % oder 71,4 % Abbildung 24 b und Abbildung 24 b). Nur beim Lernfreude-Typ fehlte bei weniger Kindern (38,9 %, Abbildung 23 b)

Autonomie. Unabhängig vom Einstellungstyp fehlte bei keinem Kind das Gefühl der sozialen Eingebundenheit (Abbildung 23 c, 24 c und 25 c).

Wie bei den Desinteressen kam es häufiger vor, dass Bezugspersonen den gleichen Gegenstandsbereich ablehnten (63,7 %, 69,2 % oder 75 %), als dass sie sich für ihn interessierten (25 %, 30,8 % oder 36,4 %).

Unabhängig vom Einstellungstyp fehlte bei allen 26 *schulischen Nicht-Interessen* das Autonomieerleben (Abbildung 23 b, Abbildung b und Abbildung b). Bis auf vier Ausnahmen lehnten Bezugspersonen der Kinder den gleichen schulischen Nicht-Interessegegenstand ab (Gefühl der positiven sozialen Eingebundenheit, Abbildung 23 c, Abbildung c und Abbildung c). Fünf Kinder fühlten sich kompetent und lehnten den schulischen Nicht-Interessegegenstand aufgrund ihres Vorwissens ab. Bei den anderen 21 Kindern mit schulischen Nicht-Interessen fehlte das Kompetenzerleben (Abbildung 23 a, Abbildung a und Abbildung a). Neun der 21 Kinder fühlten sich zusätzlich überfordert.

5 Diskussion der Ergebnisse

5.1 Methodenkritik

5.1.1 Qualität der Längsschnittstudie

Die beteiligten Probanden (Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte) stellten sich freiwillig für Interviews im Rahmen des Vorhabens zur Verfügung. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass die Gesprächspartner offen und ehrlich Auskunft gegeben haben. Die Tatsache, dass sich viele der Probanden im Rahmen der Längsschnittstudie wiederholt befragen ließen, spricht zusätzlich dafür, dass sie sich gerne an der Untersuchung beteiligt haben. Damit sind die erhobenen Daten im Wesentlichen als solide anzusehen. Außerdem wurden die Probanden jeweils einzeln befragt, weshalb eine gegenseitige Beeinflussung der Antworten durch die anderen Probanden auszuschließen ist.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen, dass das Design sinnvoll gewählt war und auf dieser Basis erstmalig individuelle Aussagen zu der Entstehung, den Einflussfaktoren und Entwicklungsverläufen von Interessen und Nicht-Interessen gemacht werden können.

Dennoch können die Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie aufgrund der relativ geringen Anzahl von insgesamt 56 Probanden lediglich als erste Hinweise in Bezug auf die Entstehung und Beeinflussung der Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen angesehen werden. Weitere Studien mit anderen Probandengruppen könnten die vorliegenden Ergebnisse bestätigen oder aber in anderen Bereichen ergänzen.

5.1.2 Interviewleitfäden

Nach dem wiederholten Einsatz der aus der Theorie entwickelten und nach ersten Interviews weiterentwickelten Interviewleitfäden werden diese als praktikabel und angemessen angesehen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass einerseits der Interviewer klare Instruktionen in Bezug auf die Vorgehensweise bei den Interviews hatte (Anhänge 1 - 6), andererseits aber frei war durch Nachfassfragen mögliche Verständnisschwierigkeiten der Probanden auszuräumen.

Der erst 2005 erstellte Interviewleitfaden zur theoretisch begründeten Unterscheidung der Angst- und / oder Ekelgefühle sollte zukünftig zur Abgrenzung zu den Nicht-Interessen eingesetzt werden. Außerdem sollten

einige ergänzende Fragen zu der Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung (Kap. 2.5.2, S. 24) in den Interviewleitfäden ergänzt werden.

Bei der Befragung der Lehrkräfte zeigte sich im Laufe der Jahre, dass sie in ihrem Schulalltag keine Möglichkeit sahen, die Zeit für ein Interview zu investieren. Andererseits konnten sie oft kaum Auskünfte zu den Interessen und Nicht-Interessen ihrer Schüler machen. Zukünftig wäre es demnach sicherlich sinnvoller, wenn die Lehrkräfte lediglich einen kurzen Fragebogen mit offenen Fragen in Ruhe ausfüllen würden. Tabelle 35 führt aus der Interviewerfahrung begründete Fragen für solch einen Fragebogen auf.

Tabelle 35: Vorschlag für offene Fragen zur schriftlichen Beantwortung durch Lehrkräfte.

Allgemeine Fragen zu dem Kind:
Seit wann geht das Kind in Ihre Klasse? (Vorschule? Klasse wiederholt? Umzug ?)
Wie lange bleibt das Kind in der Schule? (Mittagsbetreuung? Nachmittagsangebote?)
Geht das Kind gerne in die Schule? (Erklärung falls möglich!)
Fragen zum Nicht-Interessegegenstand des Kindes:
Gibt es etwas womit sich das Kind überhaupt nicht gerne beschäftigt?
Was mag das Kind davon am aller Wenigsten?
In welchen Situationen in der Schule konnten Sie erkennen, dass das Kind ... nicht mag?
Fragen zum Interessegegenstand des Kindes:
Was macht das Kind gerne in der Schule?
Was davon ist die Lieblingsbeschäftigung?
In welchen Situationen in der Schule konnten Sie erkennen, dass das Kind gerne ... mag?
Fragen zur Lehrperson:
Gibt es etwas, wofür Sie sich besonders interessieren?
Gibt es etwas was Sie nicht mögen?
Welche Fächer haben Sie studiert?
Welche Fächer unterrichten Sie?
Welches Fach unterrichten Sie am liebsten?

5.2 Gegenstandsbereiche der positiven und negativen PG-Bezüge

5.2.1 Gegenstandsbereiche der Vorläufer-Interessen und Individuellen Interessen

Laut FÖLLING-ALBERS (1995 a) und PRENZEL et al. (2000) wählen Kinder ihre Interessegegenstände in der Regel aus dem außerschulischen Bereich aus, häufig gibt es bei den gewählten Gegenstandsbereichen keine Verbindung zum Unterricht in der Schule. Diese Aussage wird durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigt, bei der bis auf eine Ausnahme sämtliche Interessen im außerschulischen Bereich vorkamen (Kap. 4.2.4, S. 104 und Anhang 10). Lediglich neun Interessen (davon ein Interesse an Schule) wurden durch schulische Erlebnisse angestoßen (Kap. 4.3.5.1, S. 126). Ein Computerinteresse wurde in der Sekundarstufe I durch einen Lehrer ausgelöst. HANSEN und KLINGER (1997) fügen hinzu, dass die Kinder häufig erste Begegnungen mit verschiedenen Themen im außerschulischen Bereich gemacht haben, bevor sie Erfahrungen damit in der Schule sammeln können. Zum großen Teil bezogen sich viele Interessen der Jungen und Mädchen vor allem auf die Bereiche Sport, Musik und Tiere, was durch die Untersuchung von ZINNECKER et al. (2003) bestätigt wird. Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen aber auch, dass sich Mädchen und Jungen für unterschiedliche Teilbereiche bestimmter Gegenstandsbereiche (Kap. 4.2.4, S. 104) interessiert haben. TODT (1990) unterstützt diese Feststellung insofern, da er davon ausgeht, dass die Interessenentwicklung bereits ab dem dritten Lebensjahr durch ein geschlechtsbezogenes Selbstkonzept gesteuert wird und sinngemäß lautet: „Welche Objekte, welche Tätigkeiten passen zu mir als Mädchen bzw. als Junge?“ Ebenso zeigt die Studie (Erhebung der Interessen von 694 Grundschulern) von FÖLLING-ALBERS (1995 b), dass sich die Gegenstandsbereiche der Interessen der Jungen und Mädchen voneinander unterscheiden. Dementsprechend wird bei dieser Ergebnisauswertung zwischen den Interessegegenständen der Mädchen und Jungen unterschieden.

Gegenstandsbereiche der Interessen der Mädchen

Die Mädchen favorisierten vor allem Interessen aus den Bereichen Biologie und Musik (Kap. 4.2.4, S. 104), wobei die biologischen Interessen im Laufe der Jahre abnahmen und die musikalischen zunahmen.

Bei den biologischen Interessen im Grundschulalter fiel auf, dass die Mädchen sich vor allem für *Tiere*, insbesondere Haustiere (z. B. für Hunde und Hasen) und Pferde interessierten. STADLER (1995) und FÖLLING-ALBERS (1995 b) wiesen bereits in den 90er Jahren darauf hin, dass sich Grundschüler besonders für Tiere interessieren. GEBHARD (2001) fügt hinzu dass, bei Mädchen der Wunsch nach einem eigenen Haustier noch ausgeprägter sei als bei Jungen. Mädchen versuchen zu den Tieren ähnlich wie zu Menschen eine soziale Beziehung aufzubauen, bei denen ihr Bedürfnis nach Hautkontakt und Zärtlichkeit gestillt werden kann. Die Mädchen bevorzugen demnach Tiere, die sie versorgen und streicheln können. ZINNECKER et al. (2003) gehen sogar davon aus, dass die Mädchen ihr Haustier als eine Art Bezugsperson ansehen mit der sie Geheimnisse, Probleme und aber auch glückliche Momente teilen können. Das bestätigen auch die Ergebnisse der Längsschnittstudie, da nur insgesamt drei Mädchen Tiere angaben, zu denen sie keine wirkliche soziale Beziehung aufbauen konnten, sondern die sie lediglich beobachten oder versorgen konnten (Goldfische, Vögel, Raubvögel).

Am häufigsten interessierten sich die Mädchen in der Grundschule für Pferde bzw. das Reiten. GEBHARD (2001) erklärt das damit, dass die Mädchen neben den Gefühlen von Beziehung und Geborgenheit auch erste Freiheitsgefühle (wie z. B. Ablösung von den Eltern) vermittelt bekommen, die besonders für Kinder zu Beginn der Pubertät wichtig sind. Zusätzlich wird das Interesse für Pferde durch die Medien unterstützt, da fast die gesamte Pferdeliteratur Mädchenliteratur ist und die Mädchen sich in der Regel mehr für das Lesen interessieren als die Jungen (FÖLLING-ALBERS 1995 b). STADLER (1995) geht darüber hinaus davon aus, dass das Wissen über die Tiere der Mädchen zwar sehr umfangreich und konkret sein kann, es aber eher ein Handlungswissen ist, das sich aus dem Umgang mit dem eigenen Tier, beispielsweise ein Pony, ergibt.

Dagegen zielt das Wissen über Tiere der Jungen nicht auf den Kontakt mit einem bestimmten Tier ab, sondern es verbindet eher kognitive Komponenten mit den interesseorientierten Handlungen (z.B.: Wie kann ich die Fortbewegung der Schnecken beobachten?). Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen, dass die Jungen sich nicht nur seltener für Tiere interessierten, sondern dass sie sich eher für Tiere im allgemeinen oder für „besondere“ Tiergruppen (Raubtiere, Delfine, Raubtiere, Schnecken) interessierten und

demnach sich anscheinend tatsächlich eher auf der kognitiven Ebene als auf der sozialen Ebene mit Tieren beschäftigten.

Die Zunahme der Interessen an *Musik* (wie z. B. eigenständiges Musizieren und Hören von Musik) in der Sekundarstufe I stellte bereits TODT (1999) fest, da er davon ausgeht, dass die Kinder dadurch eine starke soziale Eingebundenheit durch ihr Umfeld erfahren. Die wiederholten Aussagen der fünf Mädchen während der Sekundarstufe I bestätigen, dass die Kinder Aufmerksamkeit und Bewunderung durch Eltern und Freunde erfahren und vor allem zu anderen Jugendlichen ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln konnten. Beide Aspekte sind für pubertierende Jugendliche in der Zeit der sozialen Unsicherheit sehr wichtig. Hinzu kommt dass Musikrichtungen wie Hip-Hop und Rap insbesondere Jugendliche ansprechen und ihnen durch Musik und Texte suggerieren ihre Probleme zu verstehen. Außerdem ist Hip-Hop eine Musikrichtung, die man laut hören kann. Für Jugendliche gehört es zu ihren Vergnügungen Musik „irrsinnig laut“ zu hören (ZINNECKER et al. 2003). TODT (1999) fügt hinzu, dass Jugendliche Musik als wichtigen Aspekt ihrer Selbstdefinition betrachten. Das erklärt auch, dass sich die Jungen insgesamt zwar seltener für Musik interessierten als die Mädchen (Kap. 4.2.4, S. 104 und FÖLLING-ALBERS 1995 b), sich aber am häufigsten für Musik in den Jahrgangstufen neun und zehn interessierten.

Für die Mädchen in der Grundschule waren abgesehen von den bisher genannten Interessegegenständen auch der *Sport* (wie z. B. Reiten und Turnen) wichtig, da sie auch hier sowohl das Gefühl der sozialen Eingebundenheit erleben als auch ein Gefühl der Selbsteinschätzung für ihre sportlichen Betätigungen entwickeln konnten. Laut NEUBER (2006) geben bis zu 80 % der Kinder sportliche Betätigungen als liebste Freizeitaktivität an. Allerdings weisen NEUBER (2006) und FÖLLING-ALBERS (1995 b) darauf hin, dass sich die sportlichen Betätigungen von Mädchen und Jungen geschlechtstypisch unterscheiden. Jungen favorisieren vor allem Fußball.

Gegenstandsbereiche der Interessen der Jungen

Die Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie zeigen (Kap. 4.2.4, S. 104), dass sich die Jungen ab dem Schuleintritt am häufigsten für *Sport* (je Altersstufe zwischen 30 % und 50 %) interessierten und sich 28 der 44 sportlichen Interessen auf Fußball bezogen. Die KIM-Studie von 2006¹⁷ bestätigt diese Ergebnisse insofern, dass mehr Jungen als Mädchen (zwischen sechs und 13 Jahren) nach den Aktivitäten Freunde treffen, draußen spielen und Fernsehen, Sport als liebste Freizeitaktivität angegeben haben. 32 % der Jungen der insgesamt 1203 untersuchten Kinder gaben Sport demnach als viertliebste Freizeitaktivität an. Laut NEUBER (2006) sind Gewinner und Verlierer beim Sport offensichtlicher als in anderen schulischen und außerschulischen Bereichen. Der sportliche Erfolg ist wichtig für die Stellung innerhalb einer Gruppe, da Erfolgsorientierung gerade für Jungen geschlechtsspezifisch von besonderer, subjektiver Bedeutung ist. Neben dem Gefühl des Erlebens der sozialen Eingebundenheit ermöglicht Sport das Austesten persönlicher Grenzen und bietet Möglichkeiten seine individuellen Fähigkeiten selbst einschätzen zu lernen. PECH (2006) bestätigt, dass Fußball geschlechtstypisch ist und Jungen von ihren Bezugspersonen, besonders von ihren Vätern dazu animiert werden Fußball zu spielen. Zusätzlich spielt dabei die Gesellschaft eine Rolle, die insbesondere dem Männerfußball einen besonderen Wert zuschreibt, wogegen der erfolgreiche Frauenfußball in Deutschland kaum wahrgenommen wird.

Erst ab dem Schuleintritt hatten 20 % bis 25 % der Jungen Interessen aus dem technischen Bereich, wobei auffällt, dass diese Interessen mit zunehmendem Alter sich nur noch auf den *Computer* bzw. Computerspiele bezogen. Diese Fakten zeigen sich auch bei der KIM-Studie 2006, bei der der Computer als fünftliebste Freizeitaktivität (von 28 % der Jungen der insgesamt 1203 untersuchten Kinder) angegeben wird. Außerdem wurde dabei auch deutlich, dass sie sich in ihrer Freizeit mit fortschreitendem Alter zunehmend häufiger mit dem Computer beschäftigen.

Laut OERTER (1997) haben Kinder und Jugendliche durch das Spiel bzw. Computerspiele die Möglichkeit, verschiedene Lebenswelten zu erleben, auch wenn diese Art des Lebens dann auf eine virtuelle Welt begrenzt ist. FRITZ (1997) fügt hinzu dass „diese virtuellen Welten es erlauben, die Ich-Grenzen immer weiter auszudehnen, indem diese Welten die Möglichkeiten bieten, vielfältige Rollen und Funktionen wahrzunehmen, die einem ansonsten verschlossen sind, und darin Erfolg zu haben.“ BAACKE et al. (1997) gehen

¹⁷ KIM-Studie 2006. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest.

davon aus, dass Jugendliche, die auf Selbst- und Weltentdeckung gehen, neugierig sind, sich mit ihrer Umwelt produktiv und erobernd auseinandersetzen. Dies ist in der realen Welt aber nicht immer möglich, weshalb insbesondere Jungen gerne in die virtuelle Welt flüchten. Die Familienzentrierung wird bei den Jugendlichen durch Ablösungsprozesse von der Familie ersetzt, wobei Medien wie Computer und Audio-Medien zum Aufbau akustischer Welten hilfreich sind. OERTER (1997) geht darüber hinaus davon aus, dass den Kindern die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (*basic needs*) und laut FRITZ (1997) das *Flow-Erleben* (Kap. 2.5.4, S. 28), häufig eher in der virtuellen Computerwelt ermöglicht wird, als in ihrer realen Welt. Die Ergebnisse der Pilotstudie zeigen (Anhang 10), dass vor allem alle fünf Jungen wiederholt während der Sekundarstufe I über mindestens ein Interesse aus dem Bereich Sport, Musik oder Technik verfügten, häufig sogar Interessegegenstände aus zwei der drei Bereiche hatten.

Die Abnahme der biologischen Interessen bei den Jungen und bei den Mädchen im Laufe der Jahre kann nicht nur auf den allgemein verbreiteten Standpunkt, dass es in der Sekundarstufe I zu einem Interessenverfall im naturwissenschaftlichen Unterricht kommt (LÖWE 1897, KRAPP 1998), zurückgeführt werden. Nach TODT (1999) nimmt das Interesse an Biologie zu, wenn die Themen die Schüler selbst betreffen, sei es ihren Körper (Humanbiologie), ihre Zukunft (Gentechnologie, Ökologie) oder ihre Umwelt (Ökologie, Umweltschutz). VOGT et al. (1999) fassen diese Interesse anregenden Themen unter dem Begriff „schülerrelevante“ Themen, die die Kinder ansprechen, zusammen. Die Inhalte des Unterrichtes der untersuchten Kinder hatten demnach überwiegend keine persönliche Relevanz für die Kinder, da lediglich drei biologische Interessen (Tiere, Vögel, Raubvögel) in der Grundschule angestoßen wurden. Entsprechend muss bei den vorliegenden Ergebnissen berücksichtigt werden, dass sich die biologischen Themen der Probanden hauptsächlich auf außerschulische biologische Gegenstandsbereiche (Haustiere, Pferde, ...) bezogen.

5.2.2 Gegenstandsbereiche der Desinteressen und Abneigungen

Im Gegensatz zu den Interessen wurden im Bereich der Nicht-Interessen bei den untersuchten Kindern vermehrt auch Gegenstände im schulischen Bereich genannt (Kap. 4.3.4, S. 124). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen vermuten, dass die Entstehung der schulischen Nicht-Interessen in der Grundschule und in der Sekundarstufe I unterschiedliche Ursachen haben, weshalb sie in den folgenden Abschnitten getrennt diskutiert werden.

Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen in der Grundschule

Die insgesamt 51 Grundschülerinnen gaben 31 negative Gegenstandsbereiche an, von denen sich sechs auf schulische Nicht-Interessen bezogen. Dagegen nannten die 39 untersuchten Grundschüler (Tabelle 5, S. 50 bzw. lose Anlage im Buchumschlag) 26 Nicht-Interessen, von denen sich immerhin zwölf auf schulische Gegenstandsbereiche bezogen. In der Grundschule bezogen sich von den insgesamt 18 schulischen Nicht-Interessen neun Gegenstandsbereiche nicht auf ein Schulfach, sondern auf Teilbereiche, bei denen sich die Kinder über- oder unterfordert fühlten. Bei sieben Nicht-Interessen (wie z. B. Hausaufgaben, Schreiben) fühlten sich die Kinder überfordert. Ein Junge gab im zweiten und vierten Schuljahr an, dass er sich beim Lernstoff Wiederholen unterfordert fühlte. Ein anderer Junge gab an, dass er den Leistungsvergleich beim Arbeiten schreiben nicht mochte (Auslöser der Nicht-Interessen, Kap. 4.3.5.1, S. 126, und Einfluss der *basic needs* auf die Nicht-Interessen, Kap. 4.3.5.3, S. 131, Anhang 17).

Die acht Kinder, die ein Schulfach ablehnten, begründeten das mit den Inhalten bzw. Tätigkeiten des Unterrichtes. In drei Fällen lehnten sie die Lehrkräfte ab, weil sie diese nicht mochten oder als ungerecht empfanden (Nicht-Interesse: Englisch D -4). Daneben fiel bei der Ergebnisauswertung auf, dass sieben der zwölf Jungen mit einem schulischen Nicht-Interesse auf der anderen Seite ein Interesse aus dem Bereich Sport hatten. Das würde die Aussage von NEUBER (2006) unterstützen, dass sich Jungen, bei denen keine offensichtlichen Erfolge in der Schule deutlich werden, ihre persönliche Bestätigung und den offensichtlichen Erfolg innerhalb einer Gruppe beim Sport holen. Andererseits lehnten neun Mädchen und sechs Jungen in der Grundschule einen Bereich aus dem Sport ab. Diese Ablehnung ist laut NEUBER (2006) darauf zurückzuführen, dass beim Sport nicht nur Gewinner, sondern auch Verlierer innerhalb einer Gruppe deutlich werden. Fünf der 15 Grundschüler gaben fehlendes Kompetenzerleben bei ihren sportlichen Aktivitäten an.

Andere Ursachen für die Ablehnung sportlicher Aktivitäten waren Personen aus dem Umfeld oder der Einfluss durch Fernsehsendungen wie beispielsweise Boxkampfübertragungen (Auslöser der Nicht-Interessen, Kap. 4.3.5.1, S. 126).

Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen in der Sekundarstufe I

In den Jahrgangstufen sieben und acht wurden keine schulischen Nicht-Interessen erhoben. Allerdings gaben in den Jahrgangstufen neun und zehn von den zehn untersuchten Kindern jeweils vier Mädchen und Jungen vier schulische und drei außerschulische Nicht-Interessen an. Außerdem fiel auf, dass sich die ablehnende Haltung der Kinder nicht mehr, wie oft in der Grundschule, auf Teilbereiche aus der Schule, sondern auf konkrete Schulfächer bezog. In den Jahrgangstufen sieben und acht spielte sicherlich eine Rolle, dass die Kinder in der Phase der Pubertät eher mit ihrer Selbstfindung beschäftigt waren (OERTER & DREHER 2002), weshalb sie wie oben beschrieben auch nur Interessen aus dem außerschulischen Bereich hatten und die Schule für sie persönlich keine allzu große Bedeutung hatte. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass einige Kinder eine Klasse wiederholten oder die Schule wechseln mussten. Derartig einschneidende Ereignisse sowie der wachsende Leistungsdruck in den höheren Klassen, die gesteigerten Ansprüche durch das soziale Umfeld und das Realisieren der Verantwortung für die eigenen Zukunftschancen rückten Schule, Leistung und damit verbunden auch Zensuren immer stärker in das Bewusstsein der Schüler (KRAPP 2000, 2002). Dadurch kann sich eine veränderte Betrachtung und Bewertung der Schulfächer ergeben haben. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Schüler die Relevanz schulischer Leistungen für ihre eigene Zukunft gegen Ende der Sekundarstufe I zu erkennen beginnen. Allerdings sind sie nur in wenigen Fällen in ihrer momentanen Entwicklungsstufe auch in der Lage, ihre Leistungen objektiv und eigenbestimmt zu beurteilen. Oftmals kommentieren sie die vom Lehrer ausgesprochenen Beurteilungen derart, dass sie bei sich Gründe für gute Zensuren und beim Lehrer für schlechte Zensuren finden (ROST 2001). Aus Schülersicht ist es oft die Ungerechtigkeit des Lehrers oder seine Antipathie gegenüber dem Schüler, die schlechte Zensuren hervorrufen. KRAPP (2002) betont, dass das Beibehalten und Verwerfen von Interessen in der Pubertät entscheidend von der Wahrnehmung der eigenen Leistung und der eigenen Fähigkeiten determiniert wird. Umso schwieriger gestaltet sich die Lage der Schulfächer in der Diskussion um die Interessehaltung der Schüler, wenn diese in der Pubertät kaum in der Lage sind, ihr Können selbstsicher einzuschätzen.

ZINNECKER et al. (2003) stellten in ihrer Studie fest, dass mit Beginn der Pubertät vor allem die Mädchen kaum mit sich selbst zufrieden sind. Außerdem zeigte sich in ihrer Studie, dass nur 33 % der untersuchten Kinder bereit waren, ihr Wissen in der Schule zu zeigen und dass die Bereitschaft der Darstellung der eigenen Fähigkeiten stark davon abhing, welchem Leistungsdrittel einer Schülergruppe die Kinder angehörten. Dies räumt einer möglichen Nicht-Interesseentwicklung gegenüber einem Schulfach einen größeren Spielraum ein.

Zusätzlich ergaben die Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie, dass die von den Schülern bekundeten acht schulischen Nicht-Interessen bezüglich der Schulfächer nicht nur auf schlechten Zensuren bzw. fehlenden Kompetenzerlebnissen (vier Nennungen) basierten, sondern oftmals auch auf fehlenden Kontext (drei Nennungen), dem mangelnden Alltagsbezug und der fehlenden Zukunftsrelevanz der Unterrichtsthemen (Auslöser der Nicht-Interessen, Kap. 4.3.5.1, S. 126). Die Schüler beklagten sich darüber, dass sie keine Relevanz der Themen für ihr eigenes zukünftiges Leben sahen, dass die Themen in keinem Zusammenhang standen mit zuvor oder später behandelten Themen und dass sie oft zu detailliert oder zu kompliziert ausgeführt wurden. VOGT et al. (1999) fassen diese Interesse anregenden Themen unter dem Begriff „schülerrelevante“ Themen zusammen. Nach HÄUBLER und HOFFMANN (1998) spielt besonders für Mädchen die Alltagsrelevanz im Hinblick auf die Mitarbeit im Unterricht und die Entwicklung der Interessehaltung in den naturwissenschaftlichen Fächern eine besonders große Rolle. MAIER (2002) zeigt ferner auf, dass Schüler Details hauptsächlich nur dann schätzen, wenn es sich hierbei um erklärende Zusammenhänge oder um lebensrelevante und interessante Zusatzinformationen handelt. Soweit weitere Informationen lediglich der Funktion dienen neuen Stoff zu vermitteln, so führt dies bei den Schülern, ebenso wie schwierige Fachbegriffe und Formeln, zu Langeweile und Unzufriedenheit und somit zu negativen Emotionen gegenüber dem Schulfach (MAIER 2002).

5.2.3 Gegenstandsbereiche der Angst- und / oder Ekelgefühle

Bis auf zehn der 45 erhobenen Gegenstandsbereiche entwickelten alle Kinder Angst- und / oder Ekelgefühle gegenüber Tieren (Kap. 4.4.2, S. 138).

Die zwölf erhobenen *Ekelgefühle* gegenüber glitschigen Tieren oder Krabbeltieren bestätigen die Ergebnisse von GEBHARD (2001), dass glitschige Tiere wie Fische und Kröten typische Ekelobjekte sind, die durch ihre Nacktheit als kalt und schleimig beschrieben werden und keine anthropomorphen Ausdrucksformen aufweisen.

14 Kinder äußerten *Angstgefühle* gegenüber Tieren. Die Angst vor Tieren erklärt GEBHARD (2001) mit einer subjektiv erlebten Unüberschaubarkeit von Situationen mit Tieren, wie z. B. plötzliche, schnelle Bewegungen oder Geräusche der Tiere.

Die angegebenen *Angst- und Ekelgefühle* der sieben Kinder bezogen sich vor allem auf Spinnen und Schlangen. Ein Kind begründete seine Angst vor Spinnen folgendermaßen: „Vor Spinnen habe ich Angst, weil ich mich vor ihnen ekel“. GEBHARD (2001) und SCHANZ (1972) bestätigen dass die typischen Ekelobjekte oft mit Angstgefühlen vermischt werden können bzw. typische Ekeltiere (Spinne, Schlange, Regenwurm, Kröte) fast dieselben Angsttiere (Spinne, Schlange, Ratte) sind. Gemäß SCHANZ (1972) liegt die Ablehnung der Spinnen in der Fortbewegungsart und dem Aussehen der „Gespenstform“, bzw. dem Verhältnis der langen Beine zu dem kleinen Körper deren Ausgliederung fehlt. GEBHARD (2001) ergänzt dieses Phänomen insofern, dass er als Ekel erregende Körpermerkmale u.a. viele, lange Beine und eine kalte, nasse, glitschige Haut aufführt. Demnach zeigen sowohl die Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie als auch die Aussagen von GEBHARD (2001) und SCHANZ (1972), dass die Angst- und Ekelgefühle häufig eng beieinander liegen und nicht immer eindeutig voneinander unterschieden werden können. Deshalb sind die in Tabelle 30 (S. 135) aufgestellten Merkmale zur Unterscheidung von Angst- und Ekelgefühlen hilfreich, um zukünftig bei anderen Untersuchungen eine genauere Abgrenzung dieser Gefühle zu ermöglichen.

RETZLAFF-FÜRST und HORN (2000) stellten in ihrer Untersuchung zum ästhetischen Urteilen im Biologieunterricht fest, dass die anfangs als ekelig empfundenen Spinnen durch einen Ebenenwechsel (z. B. Beobachten mithilfe eines Mikroskopes) als interessant empfunden werden, weil die Kinder nicht mehr das Gesamtbild, sondern Details einer Spinne wahrnehmen. Dadurch ist es möglich, dass zuvor aufgetretene Ekelgefühle vor Spinnen plötzlich in dieser

Situation nicht mehr auftreten. Demnach scheint es durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung des Biologieunterrichts möglich zu sein, Angst- und Ekelgefühlen auf diese Art zu begegnen, so dass sie im Unterricht nicht mehr auftreten. Es stellt sich somit die Frage, ob ein entsprechend schülerrelevanter Unterricht (Kap. 5.7, S. 182) es ebenfalls ermöglichen könnte Nicht-Interessen positiv zu beeinflussen, d. h. dass eine ablehnende Haltung einer Person gegenüber einem Gegenstand abnimmt.

5.3 Struktur der positiven und negativen PG-Bezüge

SCHIEFELE et al. forderten bereits im Jahr 1983, dass zusätzlich zu ihrer Rahmenkonzeption einer pädagogischen Interessentheorie (Abbildung 2, S. 6) für jede neue empirische Untersuchung weitere Merkmale bestimmt werden müssen, um theoretisch begründet entscheiden zu können, wann von einem Interesse gesprochen wird. Dementsprechend legten VOGT und WIEDER (1999) Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der positiven PG-Bezüge (Tabelle 1, S. 11) und UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001) Merkmale zur qualitativen Unterscheidung der negativen PG-Bezüge (Tabelle 3, S. 17) fest. Die Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie zeigen, dass die Merkmale bis auf wenige Modifizierungen (Tabelle 26, S. 86 und Tabelle 28, S. 114 bzw. lose Anlage im Buchumschlag) sinnvoll für die Ergebnisauswertung genutzt werden konnten. Allerdings heißt das nicht, dass die modifizierten Merkmalstabellen zukünftig ohne weiteres auf andere Untersuchungen übertragen werden können. Sie dienen lediglich als Grundlage für eine mögliche Kategorisierung erhobener positiver und negativer PG-Bezüge, die evtl. gemäß SCHIEFELE et al. (1983) für eine andere Untersuchung abgeändert bzw. ergänzt werden müssen.

5.3.1 Struktur der Vorläufer-Interessen und Individuellen Interessen

In einer Teiluntersuchung des Interessen-Genese-Projektes (IGP) fanden KASTEN und KRAPP (1986) sowie FINK (1991) im Vorschulalter nur PG-Bezüge, die sie als Vorläuferformen von Interesse eingeordnet haben. Dagegen konnten alle erhobenen positiven PG-Bezüge der vorliegenden Längsschnittstudie mithilfe der Merkmale zur qualitativen Unterscheidung (Tabelle 26, S.86) unter Berücksichtigung der Mindestanforderung an ein Individuelles Interesse sowohl in Vorläufer-Interessen als auch in Individuelle Interessen unterschieden und entsprechend ihrer Ausprägung den Degreestufen (D 1 bis D 4) zugeordnet werden.

Neben den sechs Mindestanforderungen (Tabelle 26 A) waren vor allem die qualitativen Unterscheidungsmerkmale, die sich auf die Art und Anzahl der erhobenen PG-Bezüge (Tabelle 26, B 1 - B 5) beziehen, ausschlaggebend für die Einteilung der Individuellen Interessen in die Degreestufen D 3 und D 4. Demnach war ein Individuelles Interesse stark ausgeprägt, wenn es sich um einen komplexen, themenzentrierten PG-Bezug mit vielen, verschiedenen personalen, nicht-personalen und fachlichen PG-Auseinandersetzungen handelte. Je höher die Degreestufe war, desto mehr PG-Auseinandersetzungen pro Interesse hatten die Kinder (Kap. 4.2.3.1, S. 92). Einige der anderen Unterscheidungsmerkmale (Tabelle 26, B 6 - B 12, wie z. B. Vorkommen, Dauer, Häufigkeit, Entwicklung) waren zum Teil nur Merkmale, die fakultativ erfüllt sein mussten, was von dem jeweiligen Interessegegenstand des Kindes abhängt (Kap. 4.2.3.2, S. 100).

Vorläufer-Interesse

Entsprechend den Ergebnissen der vorliegenden Längsschnittstudie und den Merkmalen zur Unterscheidung der positiven PG-Bezüge (Tabelle 26) handelt es sich bei einem leicht ausgeprägten Vorläufer-Interesse (D 1) um einen spezifischen PG-Bezug (A 1), der von positiven Emotionen begleitet wird (A 2), über einen gewissen Zeitraum kontinuierlich andauert (Gegenstandskontinuität: B 6) und bei den untersuchten Kindern zu Hause vorkommt (Vorkommen: B 7). Einige Kinder mit einem Vorläufer-Interesse der Ausprägung D 2 wiesen zusätzlich interesseorientierte Handlungen (A 3) auf, die häufig bereits mindestens ein Jahr (fakultativ: B 8) andauerten (Anlage 17).

Individuelles Interesse

Ein Individuelles Interesse besteht aus einem spezifischen PG-Bezug (Tabelle 26, A 1, S. 86), der von positiven Emotionen (A 2) begleitet wird und sowohl interesseorientierte Handlungen (A 3) als auch ein differenziertes, prozedurales Wissen (A 4) beinhaltet. PG-Auseinandersetzungen finden selbstintentional (A 6) statt und haben einen positiven Stellenwert bzw. einen besonderen Wert für die jeweilige Person (A 5). SCHIEFELE et al. (1983) sprechen sowohl von einem „Minimalinteresse“ als auch von einem „Idealinteresse“, legen sich aber nicht fest, welche Merkmale für welches Interesse erfüllt sein müssen.

Bei der vorliegenden Untersuchung wird das „*Minimalinteresse*“ der Degreestufe 3 zugeordnet. Folgende Merkmale müssen zusätzlich neben den Mindestanforderungen an ein Individuelles Interesse erfüllt sein:

Das Vorliegen eines komplexen PG-Bezuges (Tabelle 26, B 2), der mindestens fünf verschiedene PG-Auseinandersetzungen (B 4) hat, die sowohl das fach-

liche Minimum erfüllen (B 3) als auch aus personalen und nicht-personalen PG-Auseinandersetzungen (B 1) bestehen. Abgesehen von einer vorhandenen Gegenstandskontinuität (B 6) dauert dieses Interesse mindestens ein Jahr (B 8) an und tritt zu Hause (B 7) mindestens einmal wöchentlich (B 9) auf. Bei dem „Idealinteresse“ (D 4) handelt es sich um einen komplexen (Tabelle 26, B 2), themenzentrierten (B 5) PG-Bezug, der aus mindestens zehn verschiedenen PG-Auseinandersetzungen (B 4) besteht, die sich sowohl auf personale und nicht-personale (B 1) als auch auf fachliche PG-Auseinandersetzungen (B 3) beziehen. Neben einer vorhandenen Gegenstandskontinuität (B 6) und einem zugenommenem Interesse (B 10) dauert das Interesse mindestens zwei Jahre (B 8) an und kommt täglich (B 9) zu Hause bzw. stattdessen oder zusätzlich in der Schule oder im Verein (B 7) vor. Ob das Interesse zusätzlich in der Schule und/oder im Verein auftritt hängt, wie erforderliche Disziplin (B 11) oder Durchsetzungsvermögen gegenüber den Eltern (B 12) vor allem von dem jeweiligen Interessegegenstand des Probanden ab (Kap. 4.2.3.3, S. 103). Deshalb sind diese Merkmale auch bei dem „Idealinteresse“ nur als fakultativ zu betrachten.

5.3.2 Struktur der Desinteressen und Abneigungen

Alle erhobenen negativen PG-Bezüge konnten mithilfe der Merkmale zur qualitativen Unterscheidung (Tabelle 28, S. 114) unter Berücksichtigung der Mindestanforderung an eine Abneigung in Desinteressen und Abneigungen unterschieden und entsprechend ihrer Ausprägung den Degreestufen (D -1 bis D -4) zugeordnet werden. Neben den fünf Mindestanforderungen (Tabelle 28 A) waren vor allem die qualitativen Unterscheidungsmerkmale ausschlaggebend für die Einteilung der Abneigungen in die Degreestufen D -3 und D -4. UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) gaben lediglich an, welche Merkmale fakultativ bei einem Desinteresse erfüllt sein sollten (Tabelle 3, S. 17). Die Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie lassen aber nun erste Rückschlüsse zu, welche Merkmale ein Desinteresse oder eine Abneigung bestimmen.

Desinteresse

Bei einem schwach ausgeprägten Desinteresse (D -1) handelt es sich um einen spezifischen, negativen PG-Bezug (A 1), der über einen bestimmten Zeitraum andauert (kürzer als ein Jahr, B 11) und bei dem der Proband subjektiv begründen kann, warum er einen bestimmten Gegenstand ablehnt (fakultativ,

B 1). Bei einem stärker ausgeprägtem Desinteresse (D -2) verfügt der Proband zusätzlich über ein vorab erworbenes, selektives Wissen (B 2) über den jeweiligen Gegenstand, weshalb er dessen Ablehnung in der Regel subjektiv (B 1) begründen kann.

Abneigung

Eine Abneigung besteht aus einem spezifischen, negativen PG-Bezug (Tabelle 28, A1), der von negativen Gefühlen (A 3) begleitet wird und dem nur ein negativer Wert (A 4) beigemessen wird. Das untersuchte Kind verfügt über ein vorab erworbenes, selektives Wissen (A 2) bezüglich des Nicht-Interessegegenstandes und versucht PG-Auseinandersetzungen mit dem negativen Gegenstandsbereich zu vermeiden (A 5).

Bei einer Abneigung mit der Ausprägung D -3 handelt es sich um einen themenzentrierten, negativen PG-Bezug (A 10), bei dem die Ablehnung des Nicht-Interessegegenstandes von dem untersuchten Kind subjektiv begründet (B 1) werden kann. Außerdem versucht er PG-Auseinandersetzungen aktiv zu vermeiden (A 2). Weiterhin versucht es sowohl zu Hause als auch an anderen Orten weitere PG-Auseinandersetzungen zu vermeiden (B 9) und will auch keine weiteren Informationen über den Nicht-Interessegegenstand (B 7) erwerben. Oft besteht diese Abneigung bereits länger als ein Jahr (fakultativ, B 11). Bei einer sehr stark ausgeprägten Abneigung (D -4) versucht das jeweilige Kind zusätzlich PG-Auseinandersetzungen trotz äußerem Zwang bzw. Kontrolle zu vermeiden (B 3), weshalb es wenn überhaupt nur fremdintentional (B 12) bedingt zu einer Auseinandersetzung mit dem Nicht-Interessegegenstand kommt. Die Abneigung dauert mindestens ein Jahr an (B 11) und mögliches vorab erworbenes Wissen bzw. Handlungskompetenzen werden von der jeweiligen Person ausgeblendet (B 8). Die negative Einstellung hat im Laufe der Zeit zugenommen (B 5) und die Abneigung wird von der jeweiligen Person als besonders negativ eingeschätzt (besonders negative Wertschätzung, B 4) und von besonders negativen Emotionen (B 6) begleitet.

Allerdings zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie, dass bei allen Merkmalen, die sich auf verschiedene Vermeidungsstrategien der jeweiligen Person (Tabelle 28, A 5, B 2, B 3 und B 9) beziehen, berücksichtigt werden muss, dass diese Merkmale nur bedingt oder nicht bei schulischen Abneigungen (wie z. B. Hausaufgaben oder ein bestimmtes Schulfach) erfüllt sein können (Kap. 4.3.3.4, S. 121). Die Kinder konnten mögliche PG-Auseinandersetzungen in der Schule hinauszögern, aber denen meistens auf Dauer nicht komplett ausweichen.

5.4 Entwicklung der Interessen und Nicht-Interessen

5.4.1 Entwicklung der Interessen

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen (Kap. 4.2.2, S. 90), dass im Laufe der Jahre vom Vorschulalter an bis zur Sekundarstufe I die Vorläufer-Interessen sanken (von 31 % auf 0 %) und die Anzahl der Individuellen Interessen entsprechend anstiegen (von 69 % auf 100 %). Der ansteigende Grad der Ausprägung wurde vor allem durch die durchschnittlich steigende Anzahl der PG-Auseinandersetzungen pro Interesse des Kindes (Kap. 4.2.3.1, S. 92) deutlich. Außerdem wiesen alle zehn Pilotkinder ab der Sekundarstufe I komplexe, themenzentrierte PG-Bezüge auf. Das untermauert die Aussagen von VOGT und WIEDER (1999) und UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002), dass die Kinder mit zunehmendem Alter über stärker ausgeprägte Interessen verfügen.

Allerdings fiel bei den Ergebnissen der vorliegenden Studie auf, dass am Anfang der Sekundarstufe I bis zu den Jahrgangstufen sieben und acht die Anzahl der Individuellen Interessen mit dem Ausprägungsgrad D 4 sank. Dies wurde zusätzlich dadurch deutlich, dass zu diesem Zeitpunkt ebenso die Anzahl der PG-Auseinandersetzungen pro Interesse eines Kindes sank (Kap. 4.2.3.1, S. 92). Dagegen war in den Jahrgangstufen neun und zehn sowohl die Anzahl der PG-Auseinandersetzungen pro Interesse als auch die Anzahl der stark ausgeprägten Interessen (D 4) wieder stark angestiegen. Dieses Phänomen dürfte mit der Entwicklungsphase bzw. Selbstfindungsphase in der Pubertät der Jugendlichen erklärbar sein. Gerade bis zu den Jahrgangstufen sieben und acht befinden sich die Kinder laut OERTER und DREHER (2002) in der frühen Adoleszenz (11 bis 14 Jahre), in der die Kinder beginnen sich von ihrer Familie zu lösen und sich ihr eigenes Leben aufzubauen. In dieser Phase sind vor allem Peers mit denen man etwas unternehmen kann, von Bedeutung, so dass in dieser Zeit anscheinend rein zeitlich gesehen eigene Interessen nicht von so großer Bedeutung sind. Außerdem betont KRAPP (2002), dass das Beibehalten und Verwerfen von Interessen in der Pubertät entscheidend von der Selbstwahrnehmung abhängt und wichtig für den Entwicklungsprozess der Jugendlichen ist. Dagegen ist in den Jahrgangstufen neun und zehn bzw. gemäß OERTER und DREHER (2002) in der mittleren Adoleszenz (15 bis 17 Jahre) nicht mehr die Anzahl der Freunde so wichtig, sondern dann spielt eher die Tiefe der Beziehung eine Rolle, damit die Freunde auch bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen behilflich sein können. Die Jugendlichen versuchen sich ein klar definiertes Selbstkonzept zu erstellen (KRAPP 2000). In dieser Phase der Pubertät sind die Kinder anscheinend in ihrem Prozess der

Selbstfindung etwas gefestigter und investieren auch wieder mehr Zeit in ihre persönlichen Interessen, weshalb der Grad der Ausprägung der Interessen wieder anstieg bzw. die Kinder wieder vermehrt Interessen mit dem Ausprägungsgrad D 4 hatten. Außerdem fiel in dieser Altersgruppe auf, dass fünf Kinder (der Pilotstudie) zusätzlich neue musikalische Interessen entwickelten, die sie entweder mit ihren Freunden teilen konnten oder durch die sie soziale Anerkennung innerhalb verschiedener Gruppen bekamen. Drei Kinder mit einem stark ausgeprägten Interesse (D 4) hörten mit Freunden zusammen Hip-Hop-Musik. Ein Junge fing an in einer Band Bass zu spielen (Interesse D 4) und ein Mädchen schrieb für den Schulchor eigene Lieder (Interesse D 4). Das unterstützt erneut die Aussage von TODT (1999), dass Jugendliche Musik als wichtigen Aspekt ihrer Selbstdefinition betrachten (Kap. 5.2.1, S.156).

Kinder, die bereits im Vorschulalter ein Individuelles Interesse aufwiesen, hatten bei allen nachfolgenden Befragungen immer wieder ein oder mehrere individuelle Interessen. Das bestätigt die Aussage von UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002), dass Kinder die früh Individuelle Interessen aufweisen, zukünftig eher in der Lage sind einmal erworbene Interessen aufrecht zu erhalten und / oder neue Interessen zu bilden. Aber auch Kinder, die im Vor- und Grundschulalter lediglich ein Vorläufer-Interesse hatten, entwickelten während des Längsschnittes spätestens gegen Ende der Grundschulzeit ein Individuelles Interesse. Das bedeutet, dass generell für alle Kinder die Möglichkeit besteht in allen Altersstufen Individuelle Interessen zu entwickeln. Allerdings nimmt mit zunehmendem Alter der Kinder die Wahrscheinlichkeit zu, dass bei ihnen ein Individuelles Interesse festgestellt werden kann.

5.4.2 Entwicklung der Nicht-Interessen

Unter den Probanden der Längsschnittstudie hatten mit zunehmendem Alter immer mehr Kinder ein Nicht-Interesse entwickelt (Kap. 4.3.2, S. 116, Vorschulalter: 43 % und Jahrgangstufen neun und zehn: 140 %). Gegen Ende der Sekundarstufe I gab jedes Kind mindestens ein Nicht-Interesse an, wogegen in den Jahrgangstufen sieben und acht die Anzahl der Nicht-Interessen kurzfristig wieder sank (auf 60 %). Vom Vorschulalter bis Ende der Grundschulzeit sank die Anzahl der Desinteressen (von 82 % auf 18 %) und stieg die der Abneigungen (von 18 % auf 82 %) an.

In den Jahrgangstufen sieben und acht nannten fünf der zehn Kinder Desinteressen (83 %) und ein Kind eine Abneigung (16 %). In den Jahrgangstufen neun und zehn nahmen die Desinteressen prozentual erneut ab (43 %) und die Abneigungen (57 %) zu. Diese Ergebnisse stützen die These von VOGT und UPMEIER ZU BELZEN (2001), dass Kinder mit zunehmender Sozialisation nicht nur mehr Nicht-Interessen entwickeln, sondern dass diese auch immer stärker ausgeprägt sein werden.

Der einmalige Rückgang des Ausprägungsgrades der Nicht-Interessen (Abneigungen) in den Jahrgangstufen sieben und acht und der Anstieg in den Jahrgangstufen neun und zehn verlief demnach parallel zu dem Rückgang und Anstieg der stark ausgeprägten Interessen (D 4) in der Sekundarstufe I (Kap. 4.3.2, S. 116). Dieses Phänomen lässt sich ebenfalls mit dem Entwicklungsverlauf der Kinder in der Pubertät erklären. Demnach orientieren sich die Kinder zu Beginn der Pubertät eher an den Peers (OERTER & DREHER 2002) und stellen eigene Interessen und Nicht-Interessen etwas zurück, bevor gegen Ende der Sekundarstufe I persönliche Vorlieben und Abneigungen wieder an Bedeutung zunehmen. Zusätzlich spielt gegen Ende der Sekundarstufe I sicherlich ebenso eine Rolle, dass den Kindern die Bedeutung der Schule in Bezug auf ihre eigene Zukunft immer bewusster wird (KRAPP 2000, 2002). Dies wurde vor allem durch den hohen Anteil (acht von 14) der schulischen Nicht-Interessen deutlich, die vor allem durch fehlenden Alltagsbezug und fehlendes Kompetenzerleben (Kap. 4.3.5.3, S. 131) entstanden sind.

Während der Untersuchung fiel auch auf, dass wenn die Kinder einmal ein Nicht-Interesse entwickelt hatten, dieses nicht zwangsläufig über einen längeren Zeitraum bestehen blieb. Anscheinend werden Nicht-Interessen auch entwickelt und wieder verworfen wie Interessen, was für die Persönlichkeitsentwicklung genauso wichtig ist wie das Entstehen, Beibehalten und Verwerfen von Interessen (KRAPP 2002, LEWALTER & SCHREYER 2000). Gemäß HANNOVER (1998) definieren sich die Menschen selbst darüber, was sie gut und wichtig finden und welche Dinge sie dagegen ablehnen. Demnach sind sowohl Interessen als auch Nicht-Interessen wichtig für die Weiterentwicklung der eigenen Identität.

5.4.3 Entwicklungsverläufe und Zusammenhänge der Interessen und Nicht-Interessen

Es konnten keine typischen Entwicklungsverläufe bei den Interessen und Nicht-Interessen in Bezug auf den Ausprägungsgrad oder den gewählten Gegenstandsbereich festgestellt werden. Die Verläufe waren individuell und wurden durch verschiedene Personen, Erlebnisse und andere Einflussfaktoren schulisch und außerschulisch beeinflusst.

UPMEIER ZU BELZEN et al. (2002) gehen davon aus, dass Kinder, die bereits früh (im Vorschulalter) über Individuelle Interessen verfügen, später (mit fortschreitendem Alter) eher in der Lage sind, neue Interessen zu entwickeln bzw. über mehrere oder differenziertere Interessen zu verfügen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie (Kap. 4.2.2, S. 90) zeigen aber, dass bis auf eine Ausnahme jedes Kind ab den Jahrgangstufen drei und vier ein Individuelles Interesse hatte, unabhängig davon ob es vorher ein Vorläufer-Interesse oder ein Individuelles Interesse hatte. Dementsprechend kann nicht der Rückschluss gezogen werden, dass Kinder mit Individuellen Interessen in jungen Jahren später eher in der Lage sind Interessen zu entwickeln als Kinder, die mit Vorläufer-Interessen einstiegen.

Auch WEINERT (1998) geht davon aus, dass es keine alterstypischen Entwicklungsverläufe der Interessen gibt, Kinder möglicherweise aber über individuelle Präferenzen verfügen, die über einen bestimmten Zeitraum stabil sind. Das wurde auch in der Längsschnittstudie deutlich, da vereinzelt Kinder einige Jahre neben anderen Interessen das gleiche Interesse (z. B.: Geige und Fußball spielen bei m-P 4, Anhang 13) hatten. Andererseits kam es bei zehn Kindern auch vor, dass einzelne Gegenstandsbereiche zwischendurch nicht vorkamen und dann in einer Variante wieder auftraten. Beispielsweise hatte ein Mädchen (w-P 1, Anhang 13) bis zu den Jahrgangstufen fünf und sechs ein musikalisches Interesse (Klarinette spielen). Dann tauchte das musikalische Interesse erst wieder in den Jahrgangstufen neun und zehn in Form von Musik hören (Hip-Hop) wieder auf. MOGGE et al. (2004) gehen davon aus, dass das vorübergehende Verdecken von Interessen vor allem in der Pubertät zugunsten der Ausbildung identitätsbildender Fokusinteressen vor-kommt.

Lag ein Individuelles Interesse bei einem Kind vor, hatte es aber nicht zwangsläufig auch ein Nicht-Interesse. Statt einem Nicht-Interesse konnte es auch sein, dass die Kinder ein Angst- und / oder Ekelgefühl entwickelten oder im Vor- und Grundschulalter gar keinen negativen PG-Bezug angaben (Tabelle 27, S. 112).

Erst in den Jahrgangstufen neun und zehn hatten alle zehn Probanden sowohl individuelle Interessen als auch Desinteressen oder Abneigungen. In den Jahrgangstufen sieben und acht gaben drei Kinder noch Angst- und / oder Ekelgefühle an. Aufgrund der geringen Anzahl der zehn Probanden in der Sekundarstufe I kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder, die ein Individuelles Interesse entwickelt haben, auf jeden Fall im Laufe der Jahre auch ein Nicht-Interesse entwickeln. Es könnte sein, dass auch ältere Sekundarstufenschüler statt einem Nicht-Interesse weiterhin Angst- und / oder Ekelgefühle entwickeln. Gemäß GEBHARD (2001) können Kinder auch noch in der Pubertät Angst- und / oder Ekelgefühle entwickeln.

UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001) gehen davon aus, dass insbesondere die Entwicklung der schulischen Interessen und Nicht-Interessen von verschiedenen Faktoren abhängt, weshalb alle Stärken (Degreestufen D 4 bis D -4) und Richtungen von Entwicklungen möglich seien. Beispielsweise könnten theoretisch schlüssige Argumente die Personen mit Abneigungen dazu bewegen sich doch mit dem entsprechenden Gegenstand auseinanderzusetzen. Während dieser Längsschnittstudie konnte nicht festgestellt werden, dass sich aus einem Nicht-Interesse ein Interesse entwickelt hat oder umgekehrt. Allerdings bedeutet das nicht, dass generell solche Entwicklungen nicht möglich sind. Vielleicht könnte das bei einer anderen Auswahl von Kindern festgestellt werden. Denkbar erscheint auch, dass die Bezugspersonen der untersuchten Kinder nicht aktiv genug versucht haben ein Nicht-Interesse so positiv zu beeinflussen, dass ein Interesse entstehen konnte.

5.5 Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen

5.5.1 Auslöser der Interessen und Nicht-Interessen

Ausgelöst wurden die **Interessen** hauptsächlich durch die Eltern und Peers, wobei mit zunehmendem Alter die Peers immer häufiger und gegen Ende der Sekundarstufe I die Eltern immer seltener Interessen auslösten (Kap. 4.2.5.1, S. 107). Ab den Jahrgangstufen sieben und acht lösten zunehmend auch außerschulische Erlebnisse Interessen aus (Abbildung 14, S. 108). Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass es sich lediglich um zehn untersuchte Kinder (der Pilotstudie) handelt, von denen sechs in der Sekundarstufe I ein bestimmtes Interesse über einige Jahre hatten und demnach gleiche Auslöser wiederholt angegeben wurden.

Insgesamt fand nur ein geringer Einfluss durch die Schule statt, denn es lösten nur acht Grundschulerlebnisse und ein Sekundarstufenlehrer ein Interesse aus.

Auslöser der **Nicht-Interessen** waren überwiegend Erlebnisse, die die Kinder vorab mit dem abgelehnten Gegenstand erlebt hatten (Kap. 4.3.5.1, S. 126). Das bestätigt die Nicht-Interessen-Theorie von UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001), wonach Nicht-Interessen aufgrund von Vorwissen bzw. vorausgegangener PG-Auseinandersetzungen entstehen, bei oder nach denen die Kinder auf der emotionalen und kognitiven Ebene eine ablehnende Haltung gegenüber dem jeweiligen Gegenstand entwickeln (Kap. 2.2, S. 14).

Ab dem Eintritt in die Schule überwogen die schlechten Erlebnisse aus der Schule und nahmen im Laufe der Zeit zu. Lediglich in den Jahrgangstufen sieben und acht war kein schulisches Erlebnis, sondern viermal der Gegenstand an sich der Auslöser für ein Desinteresse. Das ist wiederum auf die Entwicklungsphase zurückzuführen, in der sich die Kinder zu dem Zeitpunkt befinden. Insgesamt fiel auf, dass 17 der insgesamt 38 Erlebnisse, die eine Abneigung auslösten, vor allem auf fehlendes Kompetenzerleben (*basic needs*, Kap. 4.3.5.3, S. 131 und Anhang 17) zurückzuführen sind. Das deutet darauf hin, dass für die Kinder mit zunehmendem Alter die Selbstwahrnehmung in Bezug auf eigene Leistungen und Fähigkeiten an Bedeutung gewinnt (KRAPP 2002). Ist die Selbstwahrnehmung der Kinder eher negativ bzw. erleben sie sich in bestimmten Bereichen nicht als kompetent, dann kann es zur Entwicklung von Nicht-Interessen kommen.

Gegenstände selbst als Auslöser führten bis auf drei Ausnahmen nur zur Ausprägung eines Desinteresses. Die schwache Ausprägung eines Nicht-Interesses ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass konkrete Erfahrungen bzw. Erlebnisse im Umgang mit dem negativen Gegenstandsbereich fehlten.

5.5.2 Personale Einflüsse auf die Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen

Die **Interessen** der Kinder wurden dadurch personal beeinflusst, dass sich Bezugspersonen der Kinder für die gleichen Interessegegenstände interessierten. Dabei fiel erneut auf, dass vor allem Eltern und Peers und nicht Lehrer die Interessen der Kinder beeinflussten (Kap. 4.2.5.2, S. 109). Nur acht Grundschullehrer äußerten ähnliche Interessen wie die Kinder. Ansonsten sank mit zunehmendem Alter der personale Einfluss der Eltern und stieg der Einfluss der Peers. Dass am Anfang der Sekundarstufe I der Einfluss der Familie und Peers ähnlich hoch ist (Abbildung 15, S. 110) ist darauf zurückzuführen, dass die Kinder in dieser Phase der Pubertät eher vermehrt

viele oberflächliche Freundschaften zum Ausgehen anstatt wenige, intensive Beziehungen zu Peers haben (OERTER & DREHER 2002), mit denen sie auch ihre Interessen teilen.

Insgesamt machen die Ergebnisse der Längsschnittstudie aber deutlich, dass der Einfluss der Peers gegenüber dem der Eltern mit zunehmendem Alter und fortschreitender Sozialisation zunimmt. Dieses Phänomen wurde bereits ebenso bei einigen anderen Studien festgestellt (KASTEN & KRAPP 1986, HARTINGER 1997, ZINNECKER et al. 2003).

VOGT et al. (2000) stellten bereits den geringen Einfluss bzw. einen fehlenden Auslöseeffekt der Lehrer fest. Die gegenteilige Auffassung von RENNINGER (1998) und PRENZEL et al. (2000), dass Lehrer die Interessen beeinflussen, konnte in dieser Längsschnittstudie nicht festgestellt werden. Vielmehr ergab sich, dass Lehrer die Interessen ihrer Schüler nicht kannten, weshalb sie kaum Auskünfte darüber geben konnten.

ZINNECKER et al. (2003) stellten in ihrer Studie fest, dass 43 % der 731 untersuchten Jugendlichen sich nicht mit ihrer ganzen Persönlichkeit in die Schule einbringen und so auch nicht ihre Hobbies und Interessen mitteilen. Dieses Phänomen ist sicherlich mit ein Grund dafür, dass Lehrer nur wenig über die Interessen ihrer Schüler wissen. Ein anderer Grund wird sein, dass die Rahmenbedingungen des Schulalltages den Lehrern nicht ermöglichten sich für die Interessen ihrer Schüler zu interessieren.

Ein personaler Einfluss auf die **Nicht-Interessen** fand erst ab dem Eintritt in die Schule statt. Der größte Einfluss fand durch Peers statt, die die gleichen Nicht-Interessegegenstände ablehnten und dadurch das Nicht-Interesse der Probanden verstärkten (Abbildung 20, S. 130). Das spricht erneut für den zunehmenden Einfluss der Peers im Laufe der Sozialisation der Kinder (KASTEN & KRAPP 1986 und PRENZEL et al. 2000). Negative Einflüsse, d.h. Personen die sich für den Gegenstandsbereich des Nicht-Interesses interessierten, gab es in allen Altersstufen sowohl in der Familie als auch bei den Peers. Trotzdem ließen sich die Kinder von ihren Nicht-Interessen nicht abbringen. Im Gegenteil, häufig hatten diese Kinder sogar eine Abneigung entwickelt. Auffallend war beispielsweise, dass die einzigen drei Kindergartenkinder mit einer Abneigung Bezugspersonen hatten, die sich ausgerechnet für ihren Nicht-Interessegegenstand interessierten. Darüber hinaus kann sicherlich die Feststellung von KRAPP (1998) bezüglich der Interessen auf die Nicht-Interessen übertragen werden. Danach spezifizieren Kinder im Laufe der Jahre ihr Selbstkonzept, wobei auch die eigene Einschätzung an Bedeutung gewinnt, so dass der Einfluss anderer nicht unbedingt dominieren muss.

Im Vor- und Grundschulalter konnten 26 Kinder mit Desinteressen keine Personen nennen, die ähnliche Nicht-Interessegegenstände ablehnten. UPMEIER ZU BELZEN und VOGT (2001) übersetzten Desinteresse auch mit Interesselosigkeit bzw. Gleichgültigkeit gegenüber einem Gegenstand. Dies wird durch die Ergebnisse dieser Längsschnittstudie bestätigt. Demnach erschienen den Probanden die Nicht-Interessegegenstände als so unwichtig bzw. gleichgültig, dass sie noch nicht einmal wussten, ob andere Personen die gleichen Gegenstände ablehnten wie sie.

5.5.3 Einfluss der *basic needs* auf die Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen

Bei den Individuellen **Interessen** waren stets die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Kap. 2.5.4, S. 28, *basic needs*: Kompetenzerleben, Autonomieerleben, Gefühl der sozialen Eingebundenheit) erfüllt. Bei den Vorläufer-Interessen waren lediglich nur ein oder zwei der *basic needs* erfüllt (Kap. 4.2.5.3, S. 111). Diese Ergebnisse untermauern die Annahme von LEWALTER und SCHREYER (2000), dass sich ein positives, emotionales Erleben einer PG-Auseinandersetzung positiv auf die Interessenentwicklung auswirkt. KRAPP (2003 d) konkretisiert dieses Erleben durch die Unterscheidung eines emotionalen (Selbstbestimmungstheorie von DECI & RYAN 1993 bzw. 2000, Kap. 2.5.4, S. 28) und kognitiven Steuerungssystems (Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung von BANDURA 1977 bzw. 1997, Kap. 2.5.2, S. 24) das dafür verantwortlich ist, ob es zu einer PG-Auseinandersetzung kommt oder nicht. Hat eine Person gemäß der Selbstwirksamkeitserwartung das Gefühl, dass sie aufgrund der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zu dem für sie selbst gewünschten Ergebnis kommen kann, fühlt sie sich kompetent genug, die für sie persönlich bedeutsame PG-Auseinandersetzung auszuführen (KRAPP & RYAN 2002; FLAMMER & NAKAMURA 2002). Werden zusätzlich neben diesem Kompetenzgefühl die beiden anderen *basic needs* (Autonomiegefühl, Gefühl der sozialen Eingebundenheit) erfüllt, nehmen diese PG-Auseinandersetzungen einen besonderen Stellenwert in der persönlichen Wertehierarchie ein. Hierdurch wird die Entstehung Individueller Interessen gefördert. In dem Zusammenhang setzt laut KRAPP (2005 b und 2005 c) die Erfahrung eigener Kompetenz voraus, dass sich ein Individuum als eigenständiges Handlungszentrum erlebt, denn das innere Bestreben nach Selbstbestimmung ist notwendige Voraussetzung für die Entwicklung der eigenen Identität und demnach für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder.

Zusätzlich ist das Erleben der sozialen Eingebundenheit in sofern von psychologischer Bedeutung, dass dadurch die eigene Identifikation mit den Zielen und Handlungen anderer Personen verknüpft wird, weshalb im Laufe der Jahre Entwicklungen, Motive, Einstellungen und Verhaltensmuster von Bezugspersonen bzw. „Modell-Personen“ übernommen (KRAPP 2005 c) und in das eigene Selbstkonzept integriert werden. Eine durch lediglich Anpassung geprägte Entwicklung würde die Herausbildung der eigenen persönlichen Identität verhindern.

Bei den **Nicht-Interessen** wurden lediglich einzelne *basic needs* erfüllt (Kap. 4.3.5.3, S. 131 und Anhang 17). Im außerschulischen Bereich erlebten die Kinder häufig *Autonomie* dadurch, dass sie selbst entscheiden konnten, ob sie sich mit ihrem Nicht-Interessegegenstand auseinandersetzen wollten oder nicht. Das war in der Schule oft nicht möglich, weil sie den Lehrinhalten der Schule nicht ausweichen konnten. Laut LEWALTER und SCHREYER (2000) gibt es zwei verschiedene Arten des Empfindens der fehlenden Autonomie, die einen negativen Einfluss haben kann. Der weitgehende Ausschluss freier selbst gesteuerter Handlungsausführungen führt zum Erleben von Kontrolle, dagegen rufen zu große Handlungsspielräume das Gefühl des Alleingelassenseins hervor. Das Gefühl des Alleingelassenseins konnte in dem Zusammenhang nicht bei den Probanden festgestellt werden. Dagegen trat das Gefühl der Kontrolliertheit eindeutig bei den Nicht-Interessen auf, die vor allem in der Schule vorkamen (Anhang 17).

Bei den Probanden mit Desinteressen fehlte bei fast allen (fünf Ausnahmen) das *Kompetenzerleben*. Bei Abneigungen erlebten einige Kinder Kompetenz aufgrund von Vorwissen aus der Schule oder dem außerschulischen Bereich. Allerdings wurde dieses Vorwissen dann als Begründung zur Ablehnung eines bestimmten Gegenstandes genutzt. Oft fehlte aber das Kompetenzerleben und die Kinder gaben ein Gefühl der Überforderung an (Anhang 17). Diese Ergebnisse unterstützen die Annahme von LEWALTER und SCHREYER (2000), dass zu schwierige Anforderungen, die subjektiv nicht mehr bewältigt werden können, zum Empfinden von Überforderung und Angst führen. Zu einfache Anforderungen können dagegen zum Erleben von Langeweile und Unterforderung führen. Beides führt zu einem fehlenden Kompetenzerleben, was nach den Ergebnissen der Längsschnittstudie die Entstehung von Nicht-Interessen gefördert hat. Das Phänomen der Unterforderung wurde allerdings nur bei zwei Kindern festgestellt. Demnach fühlten sich die Kinder eher gemäß der Selbstwirksamkeitserwartung (Kap. 2.5.2, S. 24) bzw. aufgrund ihrer

subjektiven Selbsteinschätzung nicht kompetent genug, bestimmte PG-Auseinandersetzungen auszuführen. Trotzdem blieb bei der Längsschnittstudie die Frage offen, ob die Kinder wirklich nicht kognitiv in der Lage waren bestimmte PG-Auseinandersetzungen durchzuführen, oder ob sie nur subjektiv dieser Meinung waren. FLAMMER und NAKAMURA (2002) bezeichnen diese Situation auch als „gelernte Hilflosigkeit“, denn Kinder und Jugendliche unter- oder überschätzen sich häufig und müssen erst mit zunehmendem Alter aufgrund vielfältiger Erfahrungen lernen ihre Fähigkeiten möglichst realistisch einzuschätzen.

Bei 25 der 46 Kinder mit Desinteressen fehlte das Gefühl der *sozialen Eingebundenheit*, was erneut auf die Ausprägung des Nicht-Interesses bzw. Gleichgültigkeit der Probanden gegenüber dem Nicht-Interessegegenstand zurückzuführen ist (UPMEIER ZU BELZEN & VOGT 2001). Zwölf Kinder mit einem Desinteresse erlebten den Zustand positiver sozialer Eingebundenheit (Gefühl der Zugehörigkeit zu Personen, die den gleichen Gegenstand ablehnen (Tabelle 4, S. 27). Dagegen erlebten vier Kinder eine negative soziale Eingebundenheit (Gefühl der Abgrenzung gegenüber Personen, die sich eher für den Nicht-Interessegegenstand interessieren). Fünf Kinder erlebten bezüglich ihrer Desinteressen sowohl positive als auch negative soziale Eingebundenheit.

Bei keinem der 50 festgestellten Abneigungen fehlte das Gefühl der sozialen Eingebundenheit (Kap. 4.3.3.3, 121 und Anhang 17). Am häufigsten (28-mal) empfanden die Kinder die erlebte soziale Eingebundenheit als positiv. Zehn Kinder erlebten eine negative und zwölf Kinder eine negative und positive soziale Eingebundenheit. Die Tatsache, dass mehr Kinder mit einer Abneigung eine negative soziale Eingebundenheit erlebten, als die mit einem Desinteresse, ist sicherlich sowohl auf die Stärke der Ausprägung des Nicht-Interesses als auch auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes zurückzuführen. Laut KRAPP (1998) gehört es zur Entwicklung des Selbstkonzeptes dazu, dass die eigene Einschätzung an Bedeutung gewinnt und der Einfluss anderer Personen nicht unbedingt dominieren muss. Dementsprechend nehmen die Kinder bei einem stark ausgeprägten Nicht-Interesse (Abneigung) in Kauf, dass sie sich dadurch gegenüber Peers oder Familienmitgliedern abgrenzen, weil sie einen Gegenstand ablehnen, für den sich die Bezugspersonen interessieren. Insgesamt fühlten sich aber die meisten Kinder vor allem bei den Peers sozial positiv eingebunden. Dies unterstützt die Annahme von PETERMANN et al. (1998), dass die soziale Eingebundenheit bei den Peers mit zunehmendem Alter wichtiger wird. Das Gefühl des Alleingelassenseins laut LEWALTER und SCHREYER

(2000) aufgrund fehlender sozialer Eingebundenheit wurde nur bei einem Kind festgestellt, dass die Fußballmannschaft wechselte und dort keine gleichaltrigen Freunde, sondern nur noch ältere Mitspieler hatte (Anhang 17).

Aufgrund der Ergebnisse wurde aber insgesamt deutlich, dass das Gefühl der sozialen Eingebundenheit zwar wichtig für die Kinder ist, aber vor allem fehlendes Kompetenzerleben und ein mangelndes Gefühl der Autonomie ausschlaggebend für die Entstehung von Nicht-Interessen, insbesondere im schulischen Bereich, war.

5.6 Interesse/Nicht-Interesse und Einstellungen zu schulischem Lernen

Ungeachtet der Tatsache welchem Einstellungstyp die einzelnen Kinder angehörten, kamen bei allen Kindern sowohl Interessen als auch Nicht-Interessen mit unterschiedlich starken Ausprägungen vor (Kap. 4.6.2, S. 143 und Anhang 12).

Bis auf zwei Grundschul Kinder mit einem Vorläufer-Interesse hatten alle Kinder ein Individuelles Interesse. Im Gegensatz zu den Kindern des Lernfreude-Typs und des Zielorientierten Leistungs-Typs sanken die stark ausgeprägten Individuellen Interessen (D 4) bei den Kindern des Gelangweilt-Frustrierten Typs prozentual gesehen während der Grundschulzeit (Kap. 4.6.2, S. 143 und Anhang 12). Diese Tatsache bestätigt aber nur ansatzweise die Annahme von CHRISTEN (2004), dass Kinder des Gelangweilt-Frustrierten Typs eher schwächer ausgeprägte Interessen und Nicht-Interessen aufgrund von Langeweile oder Frustration entwickeln, da sie ebenso wie andere Kinder Abneigungen ausgebildet hatten. Dagegen werden die Ergebnisse der Studien von CHRISTEN (2004) und UPMEIER ZU BELZEN et al. (2007) insofern bestätigt, dass Kinder des Lernfreude-Typs eher „Mitläufer“ sind, die offen für alle Ausprägungen von Interessen und Nicht-Interessen sind. Die Kinder des Zielorientierten Leistungs-Typs wissen genau was sie wollen, weshalb sie sowohl über Individuelle Interessen als auch über Abneigungen verfügten.

CHRISTEN (2004) nahm aufgrund der Auswertung der Daten der von ihr ausgewählten 19 Probanden an, dass Kinder mit ähnlich stark ausgeprägten Interessen bzw. Nicht-Interessen auch vergleichbare Einstellungen zu Schule und Unterricht haben. Das wird durch die Ergebnisse der vorliegenden Längsschnittstudie nicht bestätigt (Kap. 4.6.2, S. 143 und Anhang 12). Gleichwohl ließ sich erkennen, dass die Gegenstandsbereiche (schulische bzw. außerschulische) und die Befriedigung der *basic needs* der entstandenen Nicht-

Interessen bei den einzelnen Einstellungsausprägungen zum Teil unterschiedlich waren (Kap. 4.6.3, S. 145).

So hatten bis auf eine Grundschülerin alle untersuchten Kinder, egal zu welchem Einstellungstyp sie gehörten, keine Interessen im schulischen Bereich. Dagegen kamen Nicht-Interessen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich vor.

Es fiel auf, dass die Kinder des **Lernfreude-Typs** weniger schulische Nicht-Interessen aufwiesen als die des Gelaugweilt-Frustrierten Typs und des Zielorientierten Leistungs-Typs. Bis auf eine Grundschülerin hatten alle Kinder des Lernfreude-Typs Interessen im außerschulischen Bereich. Auch die Nicht-Interessen kamen überwiegend im außerschulischen Bereich vor. Diese Tatsache ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass die Kinder sich in Bezug auf ihre außerschulischen Nicht-Interessen am ehesten autonom fühlten, da sie kaum schulische Nicht-Interessen hatten. Hinzu kommt, dass laut CHRISTEN (2004) der Lernfreude-Typ eine grundlegend positive Einstellung zu Schule und Unterricht hat. Außerdem hat dieser Typ eine hohe Akzeptanz in Bezug auf das Lehrerverhalten und empfindet kaum Leistungsdruck (JANOWSKI & VOGT 2006). Diese Annahmen wurden durch die Ergebnisse der Längsschnittstudie zu Nicht-Interessen bestätigt, auch wenn die Kinder zum Teil fehlendes Kompetenzerleben oder sogar gelegentlich das Gefühl der Überforderung angaben. Unter Berücksichtigung der Auslöser der Nicht-Interessen (Kap. 4.3.5.1, S. 126) wurde von keinem Kind dieses Einstellungs-typs der Unterricht oder ein Lehrer als Auslöser für ein Nicht-Interesse angegeben. Darüber hinaus haben diese Kinder ein starkes Bedürfnis nach Anerkennung innerhalb einer Gruppe bzw. der Klasse (UPMEIER ZU BELZEN 2007), was bei den Probanden des Längsschnittes ebenfalls festgestellt wurde (Kap. 4.6.3, S. 145). Trotzdem fällt auf, dass die Kinder im Vergleich zu den anderen Einstellungstypen am häufigsten auch negative Gefühle der sozialen Eingebundenheit erlebten, indem sie Gegenstände ablehnten, für die sich Bezugspersonen interessierten. Dies ist sicherlich auf das hohe Selbstwertgefühl und das kognitive Selbstkonzept (CHRISTEN et al. 2001) der Kinder zurückzuführen.

Beim **Zielorientierten Leistungs-Typ** lagen ebenfalls alle Interessen im außerschulischen Bereich. Nicht-Interessen gab es aber sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich. Da die Kinder dieses Einstellungstyps genau wissen was für sie persönlich wichtig ist, kamen auch in allen Bereichen Interessen und Nicht-Interessen vor. Je nach Schulsituation haben diese Kinder eine positive oder negative Einstellung zur Schule (CHRISTEN 2004). Leistung

hat für sie einen hohen Stellenwert, auch wenn ihre Leistungsorientierung möglicherweise aus einem inneren Druck heraus entsteht. Das erklärt auch, warum manche Kinder nicht nur ein mangelndes Kompetenzerleben bei den schulischen Nicht-Interessen, sondern auch das Gefühl der Überforderung angaben (Kap. 4.6.3, S. 145). Sie standen dann wohl unter dem Druck, für sie subjektiv wichtige Ziele erreichen zu wollen, wobei sie sich allerdings zum Teil überfordert fühlten. Darüber hinaus ist für diese Kinder wichtig, dass sie möglichst autonom lernen können (UPMEIER ZU BELZEN et al. 2007). Allerdings trat das fehlende Autonomieerleben bei dem Zielorientierten Leistungs-Typ im Vergleich zu den anderen Einstellungsausprägungen am häufigsten auf.

Beim **Gelangweilt-Frustrierten** Typ lagen alle Interessen im außerschulischen Bereich und die Nicht-Interessen überwiegend im schulischen Bereich. Laut CHRISTEN (2004) und JANOWSKI und VOGT (2006) ist für die Kinder dieses Typs das Kompetenzerleben von hoher Bedeutung, damit bei ihnen keine Gefühle der Überforderung oder Unterforderung entstehen. 60 % dieser Kinder gaben aber bei ihren Nicht-Interessen ein fehlendes Kompetenzerleben an. Außerdem sind sie laut JANOWSKI und VOGT (2006) kritisch gegenüber ihrem Lehrer bzw. sie verurteilen ungerechtes Lehrerverhalten. Fünf Kinder gaben als Auslöser für ihre schulischen Nicht-Interessen den Lehrer und/oder deren Unterricht an (Kap. 4.3.5.1, S. 143). Beispielsweise war laut einem Viertklässler der „ungerechte“ Lehrer und sein langweiliger Unterricht Auslöser für die entstandene Abneigung (D -4). Darüber hinaus fiel auf, dass die Kinder des Gelangweilt-Frustrierten Typs im Vergleich mit den anderen Einstellungstypen am meisten Bezugspersonen hatten, die den gleichen Gegenstand ablehnten (positive soziale Eingebundenheit). Da ihr Selbstwertgefühl und kognitives Selbstkonzept laut CHRISTEN (2004) stark schwankt, scheint eine positive soziale Eingebundenheit für sie wichtig zu sein.

VOGT (2004) und UPMEIER ZU BELZEN (2007) gehen davon aus, dass Schülereinstellungen die Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen beeinflussen und diese wiederum auf die Einstellungen wirken. Nach den vorliegenden Ergebnissen bestand dieser Einfluss jedoch nicht in den ähnlichen Strukturen der Einstellungen und Interessen bzw. Nicht-Interessen, wie bisher von CHRISTEN (2004) angenommen wurde. Gemeinsamkeiten bestanden lediglich darin, dass der Grad der Befriedigung der *basic needs* sowohl die Interessenentwicklung als auch die Einstellungsausprägungen beeinflusste. Demnach scheint vor allem das emotionale Erleben einer bestimmten Situation (LEWALTER & SCHREYER 2000) ausschlaggebend dafür zu sein, welche Einstellung und welches Interesse bzw. Nicht-Interesse ein Kind im Laufe der

Jahre entwickelt. Ein möglicher Zusammenhang zwischen den Einstellungen und Nicht-Interessen bestand lediglich darin, dass der Gelangweilt-Frustrierte Typ mehr schulische Nicht-Interessen aufwies als die anderen Einstellungstypen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass insgesamt nur wenige Kinder (sechs – 18) den verschiedenen Einstellungstypen zugeordnet werden konnten. Deshalb müssen diese erhobenen Ergebnisse mit Vorsicht betrachtet werden und können auch nicht eindeutig erklärt werden.

5.7 Didaktisch-methodische Hinweise für den Unterricht

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen, dass in der Regel keine Interessen, dafür aber mit zunehmendem Alter Nicht-Interessen in der Schule angestoßen wurden, was u.a. vor allem auf das fehlende Kompetenzerleben und Autonomieerleben der Schüler in der Schule zurückzuführen war. Dabei führt auch laut HIDI (2006) und SPITZER (2007) aus neuropsychologischer Sicht positive, emotionale Erregung dazu, dass bestimmte Dinge besser erinnert werden. Dies bedeutet für die Schule, dass Lernen mit Interesse nachhaltiger ist als Lernen ohne Interesse (HARTINGER 1995, 1997 und VOGT 2007). Dementsprechend muss der Lehrer in der Schule soweit wie möglich die emotionalen Bedürfnisse seiner Schüler berücksichtigen (LAUKENMANN et al. 2000, UPMEIER ZU BELZEN et al. 2002) bzw. ihnen die Befriedigung der eigenen *basic needs* (vor allem Kompetenz- und Autonomieerleben, LEWALTER & SCHREYER 2000 und KRAPP 2005 a) ermöglichen, damit weniger Nicht-Interessen in der Schule angestoßen werden. Wird der Unterricht von den Kindern als emotional positiv erlebt, wird es zusätzlich auch eher zu positiven Einstellungsausprägungen (wie z. B. dem Lernfreude-Typ oder dem Zielorientierten Leistungs-Typ) kommen. Gemäß KRAPP (2005 a) liegt es in der Verantwortung des Lehrers sich an den Empfehlungen eines interessenorientierten Unterrichts zu orientieren, um Aversionen und negativen Einstellungen gegenüber bestimmten Themen vorzubeugen, da neben dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten in der Schule auch Einstellungen und Werte wichtig sind, wozu auch die Entstehung von Interessen gehören (HARTINGER 1997).

PECH (2006) fordert darüber hinaus, dass sich der Unterricht nicht nur an den allgemeinen Interessen der Kinder orientieren, sondern zusätzlich die verschiedenen Interessen von Jungen und Mädchen berücksichtigen sollte, die geschlechtsspezifisch ihre Welt erschließen und sich unterschiedlich Inhalte in der Schule erarbeiten. Trotz der Interessenvielfalt der Kinder innerhalb einer Klasse gibt es laut KRAPP (2005 a) Themen, die als motivationale An-

knüpfungspunkte im Unterricht angesehen werden können und Möglichkeiten zur Realisierung eines interessorientierten Unterrichtes bieten. Demnach sollten sich zum einen die Inhalte und Gestaltung des Unterrichts den bereits bestehenden Interessen der Kinder anpassen und zum anderen versucht werden im Unterricht das Interesse an aktuellen Inhalten zu wecken, um es auf dem Niveau eines anhaltenden situationalen Interesses zu stabilisieren.

MITCHELL (1993) ergänzt diese vorab genannten Anforderungen an den Unterricht in sofern, dass er davon ausgeht, dass es eine „catch-Komponente“ und eine „hold-Komponente“ bei der Entstehung von Interessen gibt, die in der Schule berücksichtigt werden müssen. Demnach gibt es Bedingungen, die zum Auslösen („catch“) und Bedingungen, die zum Anhalten („hold“) einer Auseinandersetzung mit einem Gegenstand beitragen. Die „catch-Komponente“ ist wichtig, um die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein bestimmtes Thema zu lenken, damit aus der indifferenten Haltung der Schüler gegenüber der neuen Thematik nicht ein Nicht-Interesse, sondern vorerst ein situationales Interesse entstehen kann. Danach kommt es entscheidend darauf an, dass der Lehr-Lernprozess dieses situationale Interesse unterstützt und nicht negativ beeinträchtigt (KRAPP 1998 b). Findet ein eher positives emotionales Erleben während dieser Unterrichtsphasen statt, kann es bei den Kindern zu einer generellen Bereitschaft zu weiteren PG-Auseinandersetzungen („hold-Komponente“) kommen, die unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren (vgl. Ergebnisse dieser Längsschnittstudie) zur Ausprägung eines Individuellen Interesses führen könnten. Unter Berücksichtigung der „catch-“ und „hold-Komponente“ bearbeiteten KLEINE und VOGT (2003) im Rahmen einer Pilotstudie das bei Grundschulern unbeliebte Thema Kompost um zu ermitteln, ob durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung ein situationales Interesse bei den Kindern initiiert werden kann. Dabei stellten sie fest, dass handelndes, experimentelles, projektartiges Arbeiten in einem methodisch abwechslungsreichen Unterricht Kompetenzerleben ermöglicht (Niveau, bei dem kein Kind unter- oder überfordert wird). Dabei wurde ein hohes Maß an Produktivität durch Auseinandersetzungen mit beliebten Medien und Materialien (wie z. B. Mikroskopen, VOGT et al. 1999) erreicht und situationales Interesse angeregt. Diese Ergebnisse zeigen, dass es durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung möglich ist, Kinder für neue bzw. sogar unbeliebte Themen zu interessieren.

Auch die Interventionsstudie im Sachunterricht der Grundschule von UPMEIER ZU BELZEN et al. (2007) zeigt, dass eine entsprechend kognitive innere Differenzierung des Unterrichtes mit entsprechenden Arbeitsweisen und

schülerrelevanten Inhalten zu positiven Einstellungen zum Sachunterricht führt und es somit auch eher zur Förderung von schulischen Interessen als von Nicht-Interessen kommen kann. HARTINGER (1997) stellte in seiner Studie zur Interessenförderung im Sachunterricht ebenfalls fest, dass eine positive Beeinflussung eher im Bereich der Familie stattfindet. Deshalb sieht er es als Aufgabe der Grundschule an, durch eine wie oben beschriebene Unterrichtsgestaltung Kinder für Gegenstände zu interessieren, die sie in ihren Familien nicht kennen lernen können.

Neben der mangelnden Befriedigung der *basic needs* zeigten die Ergebnisse der vorliegenden Studie aber auch, dass zum Teil der Lehrer als Person bzw. der fehlende Alltagsbezug der Unterrichtsthemen Auslöser für Nicht-Interessen waren. Bereits KRAPP (1998) wies darauf hin, dass im Unterricht Querbezüge zur eigenen Erfahrungswelt der Kinder hergestellt werden müssen, damit die Kinder den aktuellen Lerninhalt als etwas persönlich sinnvolles ansehen, was sich positiv auf die „hold-Komponente“ auswirken würde. Darüber hinaus wird sich ein Lernender um so mehr für einen Gegenstandsbereich interessieren, je stärker relevante Bezugspersonen den Gegenstand gutheißen (KRAPP 2005 c). Deshalb sollte ein Lehrer von einem Schüler nicht nur als Repräsentant des Faches, sondern als Mensch und Bezugsperson geschätzt werden. SPITZER (2007) geht sogar soweit, dass er sagt: „Die Person des Lehrers ist das stärkste Medium“. Die Lehrer müssen sich für ihr Fach begeistern, nur dann kann der Funke überspringen.

Um der Entstehung von Nicht-Interessen in der Schule vorbeugen zu können, sollte demnach ein kognitiv (weder Unter- noch Überforderung) und methodisch differenzierter, für die Kinder alltagsrelevanter Unterricht stattfinden, der entsprechend den Einstellungsausprägungen den Schülern ein individuelles, positives Kompetenz- und Autonomieerleben ermöglicht. Dann könnten in der Schule nicht nur Nicht-Interessen vermieden, sondern auch vermehrt situationale Interesse angestoßen werden. In wieweit anschließend individuelle Interessen entstehen können, hängt gemäß den Ergebnissen der Längsschnittstudie von verschiedenen schulischen und außerschulischen Einflussfaktoren ab.

5.8 Fazit

Fazit zu den positiven PG-Bezügen:

- Mädchen entwickelten häufig Interessen aus den Bereichen Biologie und Musik und Jungen am häufigsten aus dem Bereich Sport.
- Die Anzahl der verschiedenen Vorläufer-Interessen sank und die der Individuellen Interessen stieg mit zunehmendem Alter.

- Die *Strukturen der Interessen* unterschieden sich, zusätzlich zu den Mindestanforderungen an Interesse, vor allem durch einige bestimmende Merkmale:
 - *Komplexität des PG-Bezuges*: Mit zunehmendem Alter sank bei den Vorläufer-Interessen die Anzahl der einfachen, tätigkeitszentrierten PG-Bezüge und stiegen die Zahlen der komplexen, themenzentrierten PG-Bezüge bei allen Degreestufen. Ab der Sekundarstufe I wiesen alle Kinder komplexe, themenzentrierte PG-Bezüge auf.
 - *Anzahl der PG-Auseinandersetzungen*: Je höher die Degreestufe des Interesses war, desto mehr PG-Auseinandersetzungen pro Interesse hatten die Kinder. Die Anzahl der PG-Auseinandersetzungen pro Interesse sank unabhängig von der Degreestufe in der Sekundarstufe I.
 - *Art der PG-Auseinandersetzungen*: Unabhängig vom Alter und der Degreestufe des erhobenen Interesses hatten die Kinder immer mehr personale als nicht-personale PG-Auseinandersetzungen.

- *Auslöser* für Interessen waren hauptsächlich Personen (Eltern und Peers).
- *Personal beeinflusst* wurden die Interessen durch Familienangehörige (insbesondere Eltern und Geschwister) und den Peers, die an den Gegenstandsbereichen der Interessen der Kinder ebenfalls interessiert waren. Dabei nahm der Einfluss der Familie vom Vorschulalter bis zur Jahrgangstufe zehn ab und der Einfluss der Peers mit fortschreitendem Alter zu.

- Bei den Individuellen Interessen wurden immer alle drei grundlegenden psychologische Bedürfnisse, die *basic needs*, erfüllt. Bei den Vorläufer-Interessen waren lediglich nur ein oder zwei der *basic needs* erfüllt.

Fazit zu den negativen PG-Bezügen:

- Im Laufe des Längsschnittes verfügten mit zunehmendem Alter immer mehr Kinder über einen negativen PG-Bezug. Entweder hatten die Probanden (bis auf zwei Ausnahmen) ein Nicht-Interesse oder ein Angst- und / oder Ekel-Gefühl. Dabei nahm im Verlauf die Anzahl und Intensität der erhobenen Nicht-Interessen (mehr Abneigungen als Desinteressen) zu und sank die Zahl der Angst- und / oder Ekelgefühle und Angaben zu nicht vorhandenen negativen PG-Bezügen.
- Am häufigsten entwickelten die Kinder Angst- und / oder Ekelgefühle vor Tieren. Allerdings nahmen diese Gefühle mit zunehmendem Alter ab.
- Die Gegenstandsbereiche der Desinteressen und Abneigungen verteilten sich im Kindergarten auf verschiedene Gegenstandsbereiche (außer Technik). Ab dem Eintritt in die Schule gab es zunehmend mehr Desinteressen und Abneigungen (bei den Jungen mehr als bei den Mädchen) aus dem schulischen Bereich. In der Sekundarstufe I gab es zusätzlich noch Nicht-Interessen an biologischen Themen.
- Im Kindergarten wiesen lediglich drei Kinder über Abneigungen und 14 Kinder Desinteressen auf. Vom Vorschulalter bis zur Jahrgangstufe vier sanken die Desinteressen und stiegen die Abneigungen. In der Sekundarstufe I gab es in den Jahrgangstufen sieben und acht wiederum mehr Desinteressen als Abneigungen. Allerdings hat in den Jahrgangstufen neun und zehn die Anzahl Desinteressen wieder abgenommen und die Abneigungen zugenommen.
- *Auslöser der Nicht-Interessen* waren überwiegend Erlebnisse. Ab dem Eintritt in die Schule überwogen die schlechten Erlebnisse (häufig fehlendes Kompetenzerleben) aus der Schule und nahmen im Laufe der Zeit zu (Ausnahme: Jahrgangstufen sieben und acht). Gegenstände selbst als Auslöser führten bis auf drei Ausnahmen nur zur Ausprägung eines Desinteresses.
- Im Vorschulalter nannten die Kinder mit Desinteressen keine Personen, die ähnliche Nicht-Interessen hatten. Ein *personaler Einfluss* auf die Nicht-Interessen fand erst mit dem Eintritt in die Schule statt. Der größte Einfluss wurde durch Peers ausgeübt, die die gleichen Nicht-Interessegegenstände ablehnten wie die Probanden und dadurch das Nicht-Interesse der Kinder unterstützten. Negative Einflüsse, d. h. Personen die sich für den Gegenstandsbereich des Nicht-Interesses interessierten, gab es sowohl in der Familie als auch bei den Peers.

- Bei den Nicht-Interessen wurden lediglich einzelne *basic needs* erfüllt. Im außerschulischen Bereich erlebten die Kinder Autonomie, was in der Schule oft nicht möglich war, weil sie den Inhalten der Schule nicht ausweichen konnten. Bei den Probanden mit Desinteressen fehlte bei fast allen (fünf Ausnahmen) das Kompetenzerleben. Bei Abneigungen erlebten einige Kinder Kompetenz aufgrund von Vorwissen aus der Schule oder dem außerschulischen Bereich, weshalb sie ihre Ablehnung subjektiv begründen konnten. Oft fehlte aber das Kompetenzerleben und die Kinder gaben ein Gefühl der Überforderung an. Fehlende soziale Eingebundenheit gab es nur bei den Kindern mit Desinteressen. Alle Kinder mit einer Abneigung hatten ein Gefühl der sozialen Eingebundenheit. Viele Kinder fühlten sich in Bezug auf Peers sozial eingebunden, einige grenzten sich aber sogar gegenüber Peers oder Familienmitgliedern dadurch ab, dass sie einen Gegenstand ablehnten für den sich ihre Bezugspersonen interessierten.

Fazit zum Vorkommen und Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen:

- Ab den Jahrgangstufen drei und vier verfügte jedes Kind (mit einer Ausnahme) über mindestens ein individuelles Interesse, unabhängig davon ob es vorher nur ein Vorläufer-Interesse oder bereits ein Individuelles Interesse hatte.
- Es gab keine typischen Entwicklungsverläufe bei den Interessen und Nicht-Interessen. Die Verläufe waren individuell und wurden durch verschiedene Personen und Erlebnisse schulisch und außerschulisch beeinflusst.
- Lag ein definiertes Interesse bei einem Kind vor, fand sich dort nicht auch zwangsläufig ein Nicht-Interesse. Die Kinder gaben im Laufe der Längsschnittstudie sowohl Nicht-Interessen als auch Angst- und / oder Ekelgefühle an. Außerdem gaben einige Probanden im Vorschul- und Grundschulalter keine negativen PG-Bezüge an.

Fazit zu möglichen Zusammenhängen zwischen der Entwicklung von Interessen bzw. Nicht-Interessen und Einstellungen zum schulischen Lernen:

- Unabhängig vom Einstellungstyp hatte bis auf eine Grundschülerin kein Kind ein Interesse im schulischen Bereich. Dagegen kamen Nicht-Interessen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich vor. Dabei fiel auf, dass die Kinder des Lernfreude-Typs am wenigsten und der des Gelingweilt-Frustrierten Typs am meisten schulische Nicht-Interessen hatten.
- Bei allen Einstellungsausprägungen kamen sowohl Interessen als auch Nicht-Interessen mit unterschiedlich starken Ausprägungen vor. Gegen Ende der Grundschulzeit nahm die Anzahl der Abneigungen zu und die der Desinteressen ab. Bis auf zwei Grundschulkindern mit einem Vorläufer-Interesse hatten alle Kinder ein Individuelles Interesse.
- Kinder, die dem Lernfreude-Typ zugeordnet wurden, erlebten am häufigsten Autonomie. Außerdem hatten sie viele Bezugspersonen, die sowohl den gleichen Gegenstand ablehnten als sich auch für ihren Nicht-Interessegegenstand interessierten. Das fehlende Autonomie- und Kompetenzerleben kam bei dem Zielorientierten Leistungs-Typ am häufigsten vor. Darüber hinaus fiel auf, dass die Kinder des Gelingweilt-Frustrierten Typs im Vergleich zu den anderen Einstellungstypen am meisten Bezugspersonen hatten, die den gleichen Gegenstand ablehnten.
- Unabhängig vom Einstellungstyp fehlte bei etwa zwei Drittel aller Kinder mit Nicht-Interessen das Kompetenzerleben. Etwa ein Drittel aller Kinder mit einem schulischen Nicht-Interesse gaben neben dem fehlenden Kompetenzgefühl sogar ein Gefühl der Überforderung an.

Fazit zu didaktisch-methodischen Hinweisen für den Unterricht

Zur Vorbeugung der Entstehung von schulischen Nicht-Interessen, sollte ein kognitiv und methodisch differenzierter Unterricht stattfinden, der den Schülern entsprechend ihrer Einstellungsausprägungen ein individuelles, positives Kompetenz- und Autonomierleben ermöglicht. Dann könnten in der Schule möglicherweise nicht nur Nicht-Interessen vermieden, sondern auch mehr situationale Interessen angestoßen werden, die sich je nach Einflussfaktoren zu Individuellen Interessen entwickeln könnten.

6 Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass das Vorhandensein von Vorläufer-Interessen und Individuellen Interessen in jungen Jahren der Kinder eine gute Ausgangslage für die Fähigkeit von Kindern ist, auch mit zunehmendem Alter Interessen in verschiedenen Bereichen zu entwickeln.

Um genauere Aussagen zu der Entstehung und den Einflussfaktoren der Nicht-Interessen in der Schule machen zu können, müsste zusätzlich eine Studie angelegt werden, in der neben der Erhebung der Interessen bzw. Nicht-Interessen und den Einstellungsausprägungen zusätzlich der Unterricht videographiert wird, den die jeweiligen Probanden besuchen. Wären die Ursachen der schulischen Einflussfaktoren und eine positive Beeinflussung auf die Interessenentwicklung klarer, könnte anschließend der Unterricht konkreter geplant werden. Dann könnten nicht nur schulische Nicht-Interessen vermehrt verhindert, sondern möglicherweise die Entstehung von Interessen und positiven Einstellungsausprägungen (Lernfreude-Typ und Zielorientierter Leistungs-Typ) gefördert werden. Vielleicht wäre dann auch eine Entwicklung von einem Nicht-Interesse zu einem Interesse durch positive Erlebnisse der Kinder im Unterricht bzw. im Schulalltag möglich.

7 Literaturverzeichnis

- BAACKE, D., W. FERCHHOFF & R. VOLLBRECHT (1997): Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. In: FRITZ, F. & W. FEHR (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bundeszentrale für politische Bildung. Konkordia Druck, Bühl.
- BAACKE, D. (1999): Die 6-12 Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Beltz, Weinheim Basel.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy. Toward a unifying theory of bahavioral change. *Psychological Review* 84. 191-215.
- BANDURA, A. (1997): Self-efficacy. The exercise of control. Freeman, New York.
- BERCK, K.-H. (2001): Biologiedidaktik – Grundlagen und Methoden. 2. Auflage, Quelle und Meyer, Wiebelsheim.
- BORTZ, J. & N. DÖRING (2003): Forschungsmethoden und Evaluation. 3. Auflage. Springer, Berlin Heidelberg New York.
- CHRISTEN, F., H. VOGT & A. UPMEIER ZU BELZEN (2001): Einstellungen von Schülern zu Schule und Sachunterricht. – Erfassung und Differenzierung von typologischen Einstellungsausprägungen bei Grundschulern. *Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie Münster, IDB 10*, 1-16.
- CHRISTEN, F. (2004): Einstellungsausprägungen bei Grundschulern zu Schule und Sachunterricht und der Zusammenhang mit ihrer Interessiertheit. University Press, Kassel.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & H. SCHIEFELE (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Z. f. Päd* 39 (2), 207 -221.
- DECI, E.L. & R.M. RYAN (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Z. f. Päd* 39 (2), 223-238.
- DECI, E.L. & R.M. RYAN (2000): The „what“ and „why“ of goal pursuits. Human needs and the self-determination of bahavior. *Psychology Inquiry* 11 (1), 227-268.
- EAGLY, A.H. & S. CHAIKEN (1993): The psychology of attitudes. Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth, TX.
- ESSAU, C. A. (2003): Angst bei Kindern und Jugendlichen. Ernst Reinhardt, München.
- FINK, B. (1992): Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption: In: KRAPP, A. & M. PRENZEL (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Aschendorff, Münster.
- FISHBEIN, M. & I. AJZEN (1975): Belief, attitude, intention and behavior. In: introducing the theory and resaerch. Reading, Addison-Wesley, MA.
- FLAMMER, Á. & Y. NAKAMURA (2002): An den Grenzen der Kontrolle. *Z.f.Päd. Beiheft* 44, 83-112.
- FLICK, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt, Reinbeck.
- FÖLLING-ALBERS, M. (1995a): Mit Interesse lernen. *Grundschule* 6, 8-9.
- FÖLLING-ALBERS, M. (1995b): Interessen von Grundschulkindern. *Grundschule* 6, 24-26.
- FRITZ, J. (1997): Langeweile, Streß und Flow. Gefühle beim Computerspiel. In: FRITZ, F. & W. FEHR (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bundeszentrale für politische Bildung. Konkordia Druck, Bühl.
- GEBHARD, U. (2001): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- GROB, A. & U. JASCHINSKI (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Beltz, Weinheim Basel Berlin.
- HAMM, A. (1997): Furcht und Phobien: Psycho-physiologische Grundlagen und klinische Anwendung. Hofgrefe, Göttingen.
- HAECKER, H. & W. WERRES (1983): Schule und Unterricht im Urteil der Schüler. Lang, Frankfurt am Main Bern New York.
- HANNOVER, B. (1998): The Development of Self-Concept and Interests. In: HOFFMANN, L., A. KRAPP, K. A. RENNINGER & J. BAUMERT (Eds.): *Interests and Learning*. IPN 164. Kiel.
- HARTINGER, A. (1995): Interessenentwicklung und Unterricht. *Grundschule* 6, 27-29.
- HARTINGER, A. (1997): Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- HANSEN, K. H. & U. KLINGER (1997): Interesse am naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht – Ergebnisse einer Schülerbefragung. In: MARQUARDT-MAU, B., W.

- KÖHNLEIN & R. LAUTERBACH (Hrsg.): Forschung zum Sachunterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 101-121.
- HÄUBLER, P & L. HOFFMANN (1998): Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht – Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs. *ZfDN* 4, 51-67.
- HELMKE, A. (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Z.f.Päd.* 7, 77-86.
- HELMKE, A. (1997): Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: WEINERT, F.E. & A. HELMKE (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Beltz, Weinheim. 59-76.
- HIDI, S. (2006): Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review* 1, 69-82.
- HOFFMANN, M. (1992): *Zusammenleben im Kindergarten. Dynamische Prozesse zwischen Kindern, Eltern und Erzieherinnen*. Juventa, Weinheim München.
- HOLODYSKI, M. & R. OERTER (2002): Motivation, Emotion und Handlungsregulation. . In: OERTER, R. & L. MONTADA (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Beltz, Weinheim Basel Berlin. 551–589.
- JANOWSKI, J. & H. VOGT (2006): Biologie lernen ohne Frustration – Schaffung von Lernarrangements zur Förderung positiv ausgerichteter Einstellungsänderungen zu Schule und Biologieunterricht. In: VOGT, H., D. KRÜGER & S. MARSCH (Hrsg.): *Erkenntnisweg Biologiedidaktik Kassel*. 69-85.
- KASTEN, H. & A. KRAPP (1986): Das Interessen-Genese-Projekt – eine Pilotstudie. In: *Z.f.P.* 32 (2), 175-188.
- KLEINE, A. & H. VOGT (2003): Einfluss der didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Unterrichts auf die Interessiertheit der Kinder bezüglich eines unbeliebten Unterrichtsgegenstandes des Sachunterrichtes. In: KLEE, R., H. BAYRHUBER & A. SANDMANN (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik*. Studienverlag, Salzburg, 9-18.
- KOHNSTAMM, R. (1987): *Praktische Kinderpsychologie. Eine Einführung für Eltern, Erzieher und Lehrer*. Lang Druck AG, Liebefeld-Bern.
- KÖNIG, R. (1972): *Das Interview. Formen Technik Auswertung*. Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- KONRAD, K. (2001): *Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. Forschung, Statistik und Methoden*, Bd. 4, 2. Auflage. Verlag empirische Pädagogik, Landau.
- KRAPP, A. (1992a): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: KRAPP, A. & M. PRENZEL (Hrsg.): *Interesse, Lernen und Leistung*. Aschendorf, Münster. 9-52.
- KRAPP, A. (1992b): Das Interessekonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des Individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: KRAPP, A. & M. PRENZEL (Hrsg.): *Interesse, Lernen und Leistung*. Aschendorf, Münster. 297-329.
- KRAPP, A. (1998a): *Interesse*. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster: Aschendorff. 9-52.
- KRAPP, A. (1998b): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie, Erziehung, Unterricht* 44, 185-201.
- KRAPP, A. (2002): Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction* 12, 383-409.
- KRAPP, A. & R. RYAN (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Z.f.Päd.* 44, Beiheft, 54-82.
- KRAPP, A. (2003a): Interest and human development: An educational-psychological perspective. *Development and Motivation*, 57-84.
- KRAPP, A. (2003b): Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. *Politische Studien, Sonderheft* 54 (3), 91-105.
- KRAPP, A. (2003c): Nachhaltige Lernmotivation: Ergebnisse und Konsequenzen aus der neueren psychologischen Forschung. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Schulforschung (Hrsg.): *Nachhaltige Lernmotivation und schulische Bildung*, 13-27.
- KRAPP, A. (2003d): Nachhaltige Lernmotivation als Ziel von Bildung und Unterricht. In: Arbeitskreis Gymnasium und Wirtschaft (Hrsg.): *Nachhaltige Lernmotivation und schulische Bildung*. Heft 6. Motivieren und Evaluieren in Bildung und Unterricht, 16-40.
- KRAPP, A. (2005a): Die Bedeutung von Interesse für den Grundschulunterricht. *Grundschulunterricht* 10, 4-8.
- KRAPP, A. (2005b): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. *Z.f.Päd.* 51 (5), 626-641.

- KRAPP, A. (2005c): Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In: Vollmeyer, R. & J. Brunstein (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Kohlhammer, Stuttgart. 23-38.
- KRIPPENDORF, K. (1980): Content Analysis. An Introduction to its Methodology. Beverly Hills, London.
- KROSNICK, J.A. & R.E. PETTY (1995): Attitude strength – An overview. In: PETTY, R.E. & J.A. KROSNICK (eds.): Attitude strength – Antecedents and consequences. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- LAUKENMANN, M., M. BLEICHER, S. FUB, M. GLÄSER-ZIKUDA, P. MAYRING & CH. VON RHÖNECK (2000): Eine Untersuchung zum Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen im Physikunterricht. ZfDN 6, 139-155.
- LEWALTER, D. & I. SCHREYER (2000): Entwicklung von Interessen und Abneigungen – zwei Seiten einer Medaille? Studie zur Entwicklung berufsbezogener Abneigungen in der Erstausbildung. In: Schiefele, U. & K.P. Wild (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Waxmann, Münster. 53-72.
- LIESSMANN, K.P. (1997): Ekel! Ekel! Ekel! – Wehe mir! Eine kleine Philosophie des Abscheus. In: MICHEL, K. M., I. KARSUNKE & T. SPENGLER (Hrsg.): Kursbuch Ekel und Allergie. Rowohlt, Berlin. 101-110.
- LÖWE, B. (1987): Interessenverfall im Biologieunterricht. Unterricht Biologie 124,62-65.
- MAIER, U. (2002): Eine qualitative Interviewstudie zum Einfluss des Lehrerverhaltens auf Lernemotionen von Schülern im naturwissenschaftlichen Unterricht. ZfDN 8, 85-102.
- MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim Basel.
- MENNINGHAUS, W. (2002): Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- MITCHELL, M. (1993): Situational interest. Its Multifacet Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. Journal of Educational Psychology 85 (3), 424-436.
- MOGGE, S., B. WIEDER & H. VOGT (2004): Biologische Interessen und Nicht-Interessen bei ausgewählten Schülern der Sekundarstufe I. In: VOGT, H., D. KRÜGER, D. URHAHNE & U. HARMS (Hrsg.): Erkenntnisweg Biologiedidaktik Kassel, 7-22.
- MOGGE, S. & H. VOGT (2006): Schüler-subjektive Beschreibung des M-offenen Formats. In: VOGT, H., D. KRÜGER & S. MARSCH (Hrsg.): Erkenntnisweg Biologiedidaktik Kassel, 37-52.
- MONTADA, L. (2002): Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: OERTER, R. & L. MONTADA (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz, Weinheim Basel Berlin. 619-645.
- MOSCHNER, B. (2001): Selbstkonzept. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. BeltzPVU, 629-635.
- MÜLLER, F. H. (2006): Interesse und Lernen. Report 1, 48-62.
- NEUBER, N. (2006): „Gewinnen wollen um jeden Preis?!“ Jungen im Sportunterricht. Die Grundschulzeitschrift 194, 10-12.
- NÖLLE, K. (1993): Schülerinnen und Schüler über Schule – Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln. Haag + Herrchen, Frankfurt a.M.
- OERTER, R. (1997): Lebensthematik und Computerspiel. In: FRITZ, F. & W. FEHR (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bundeszentrale für politische Bildung. Konkordia Druck, Bühl.
- OERTER, R. (2002): Kindheit. In: OERTER, R. & L. MONTADA (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz, Weinheim Basel Berlin. 209-257.
- OERTER, R. & E. DREHER (2002): Jugendalter. In: OERTER, R. & L. MONTADA (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz, Weinheim Basel Berlin. 257-318.
- PATTON, M.Q. (1990): Qualitative evaluation and research methods. 2nd edition, SAGE Publications, Newbury Par London New Delhi.
- PECH, D. (2006): Jungen und Fußball? Jungen und Fußball! Die Grundschulzeitschrift 194, 20-22.
- PETERMANN, U. (2001): Kinder und Jugendliche besser verstehen – Ein Ratgeber bei seelischen Problemen. Kösel, München.
- PETERMANN, F., M. KUSCH & K. NIEBANK (1998): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- PETRI, H. (1987): Kinderängste. In: SCHULTZ, H.-J. (Hrsg.): Angst. Kreuz, Stuttgart.
- PETTY, R.E. & J.T. CACIOPPO (1986): Attitudes and persuasions – Classic and contemporary approaches. Brown, Dubuque IA.

- PRENZEL, M. (1980): Interesse. In: HUBER, G.L., A. KRAPP & H. MANDL (Hrsg.): Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns. Urban & Schwarzenberg, München Wien Baltimore.
- PRENZEL, M., A. KRAPP & H. SCHIEFELE (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. Z.f.Päd. 32 (2), 163-173.
- PRENZEL, M., LANKES, E. M. & B. MINSSEL (2000): Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule. Die ersten Jahre. In: Schiefele, U. & K. P. Wild (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Waxmann, Münster, 11–30.
- 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: HOFFMANN, L., KRAPP, A., RENNINGER, K. A. & J. BAUMERT (Eds.): Interest and learning. IPN-Schriftenreihe. Kiel, 165-174.
- RETZLAFF-FÜRST, C. & F. HORN (2000): Ästhetisches Urteilen im Biologieunterricht. In: BAYRHUBER, H. & U. UNTERBRUNER (Hrsg.): Lehren & Lernen im Biologieunterricht. Studien Verlag, Innsbruck.
- RHEINBERG, F., R. BROMME, B. MINSSEL, A. WINTELER & B. WEIDEMANN (2001): Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Beltz PVU, Weinheim, 271-355.
- ROST, J. (2004): Teststheorie. Testkonstruktion. Huber, Bern.
- SCHANZ, E. (1972): Zum Problem kindlicher Abneigung gegenüber Tieren – ein Beitrag zur Psychologie des Biologieunterrichtes. Der Biologieunterricht 8 (1), 43-125.
- SCHENK-DANZIGER, L. (2002): Entwicklungspsychologie. Manz Crossmedia, Wien.
- SCHIEFELE, H., PRENZEL, M., KRAPP, A. & H. KASTEN (1983): Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. Gelbe Reihe Nr. 6: Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Selbstverlag, Universität München.
- SCHROER, T. & K. WESSIEPE (1997): Hypertext als Instrument zur Erhebung von Biologieinteressen. – Entwicklung und Einsatz des Autorensystems „BIOLINKS“. In: Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie Münster, IDB 6, 39-53.
- SPITZER, M. (2007): Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Elsevier, München.
- STÖBER, J. & R. SCHWARZER (2000): Angst. In: OTTO, J., H. EULER & H. MANDL (Hrsg.): Emotionspsychologie - ein Handbuch. BeltzPVU, Weinheim, 189-198.
- STROEBE, W., M. HEWSTONE, J.-P. CODOL & G.M. STEPHESON (1999): Sozialpsychologie – Eine Einführung. Springer, Berlin.
- TODT, E. (1990): Entwicklung des Interesses. In: HETZER, H.: Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Quelle & Meyer, Heidelberg.
- TODT, E. (1999): Entwicklung der Interessen in der zweiten Lebensdekade. Vortragsskript zur 14. Tagung Entwicklungspsychologie, Fribourg (Schweiz), 13.-16.09.1999.
- UPMEIER ZU BELZEN, A. & H. VOGT (2001): Interessen und Nicht-Interessen bei Grundschulkindern – Theoretische Basis der Längsschnittstudie PEIG. In: Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie Münster, IDB 10, 17-31.
- UPMEIER ZU BELZEN, A., VOGT, H., WIEDER, B. & F. CHRISTEN (2002): Schulische und außerschulische Einflüsse auf die Interessenentwicklung von Grundschulkindern. Z.f.Päd., Beiheft 45. 291 – 307.
- UPMEIER ZU BELZEN, A. & F. CHRISTEN (2004): Einstellungsausprägungen von Schülern der Sekundarstufe I zu Schule und Biologieunterricht. ZfDN 10, 221-232.
- UPMEIER ZU BELZEN, A. (2007): Einstellungen im Kontext Biologieunterricht. In: KRÜGER, D. & H. VOGT (Hrsg.): Handbuch der Theorien in der biologie-didaktischen Forschung. Springer, Heidelberg 21-31.
- UPMEIER ZU BELZEN, A., B. WIEDER & F. CHRISTEN (2007): Pilotuntersuchung im Sachunterricht – Intervention auf der Basis von Einstellungsausprägungen der Schülerinnen und Schüler. In: VOGT, H. & A. UPMEIER ZU BELZEN (Hrsg.): Bildungsstandards – Kompetenzerwerb Forschungsbeiträge der biologiedidaktischen Lehr- und Lernforschung. Shaker, Kiel, 135-150.
- VOGT, H. & B. WIEDER (1999): Interessen im Vorschulalter. ZfDN 5 (2), 79-91.
- VOGT, H., A. UPMEIER ZU BELZEN, T. SCHRÖER & I. HOEK, (1999): Unterrichtliche Aspekte im Fach Biologie durch die Unterricht aus Schülersicht als interessant erachtet wird. ZfDN 5 (3), 75-85.
- VOGT, H., B. WIEDER & S. SCHWAAB (2000): Individuelles Interesse bei Grundschulern als „Schutz“ gegen den Interessenverfall in der Sekundarstufe I. – Entwicklung von spezifischen Interessen bei ausgewählten Grundschulkindern. In: Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie Münster, IDB 9, 83-100.

- VOGT, H. (2004): Interesse als Motor zur Entwicklung positiver Einstellungsausprägungen zu Schule und Biologieunterricht. In: LOOß, M., K. HÖNER, R. MÜLLER & W.E. THEUERKAUF (Hrsg.): Naturwissenschaftlich-technischer Unterricht auf dem Weg in die Zukunft. Huber, Frankfurt am Main Berlin Bruxelles New York Oxford Wien, 241-250.
- VOGT, H. (2007): Theorie des Interesses und des Nicht-Interesses. In: KRÜGER, D. & H. VOGT (Hrsg.): Handbuch der Theorien in der biologie-didaktischen Forschung. Springer, Heidelberg, 9-20.
- WAGNER, J.W.L. (1977): Fragebogen Einstellung zur Schule für 4.-6. Klassen (FES4-6). Landauer Bildungs-Beratungs-System „Deutsche Schultests“, Beltz Test GmbH, Weinheim.
- WEINERT, F. E. (1998): Entwicklung im Kindesalter. Beltz, Psychologische VerlagsUnion, Weinheim.
- WIEDER, B. (1999): Interessenentwicklung im Vor- und Grundschulalter. Eine grundlegende Studie. Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie Münster, IDB 8, 19-28.
- ZINNECKER, J., I. BEHNKEN, S. MASCHKE & L. STECHER (2003): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild. Leske + Budrich, Opladen.

Anhang

Inhaltsverzeichnis - Anhang

ANHANG	2
Anhang 1: Interviewleitfaden für Kinder zur Erhebung der Nicht-Interessen und Interessen	2
Anhang 2: Interviewleitfaden für Schüler zum Nicht-Interesse an Unterrichtsgegenständen	15
Anhang 3: Interviewleitfaden für Schüler zum Interesse an Unterrichtsgegenständen	19
Anhang 4: Interviewleitfaden für Schüler zu Angst und/oder Ekel	23
Anhang 5: Interviewleitfaden für Eltern zu Nicht-Interessen und Interessen ihrer Kinder	24
Anhang 6: Interviewleitfaden für Lehrer zu Nicht-Interessen und Interessen ihrer Schüler	34
Anhang 7: Smilie-Smolie-Skala	40
Anhang 8: Fragebogen zur Erhebung der Einstellung zu Schule und Sachunterricht für Grundschüler	41
Anhang 9: Fragebogen zu Einstellungen der Sekundarstufenschüler zu Schule und Biologieunterricht	43
Anhang 10: Gegenstandsbereiche der Interessen der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG	44
Anhang 11: Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG	47
Anhang 12: Interessen, Nicht-Interessen und Einstellungsausprägungen der Probanden	50
Anhang 13: Übersicht über die einzelnen Entwicklungsverläufe der Interessen und Nicht-Interessen	56
Anhang 14: Merkmalstabelle mit Kodierregeln zur Unterscheidung der positiven PG-Bezüge	64
Anhang 15: Minimale Anforderungen an fachliche PGA der positiven PG-Bezüge	65
Anhang 16: Merkmalstabelle mit Kodierregeln zur Unterscheidung der Nicht-Interessen	66
Anhang 17: Einfluss der <i>basic needs</i> auf die Entwicklung der Nicht-Interessen	67
Anhang 18: Merkmalstabelle mit Kodierregeln zur Unterscheidung zwischen Angst- und/oder Ekelgefühlen	74

Anhang

Anhang 1:

Interviewleitfaden für Kinder zur Erhebung der Nicht-Interessen und Interessen

Instruktionen:

Wir machen jetzt zusammen ein Interview.

Ich stelle dir Fragen und du beantwortest sie.

Alle Antworten sind richtig. Es gibt keine falschen Antworten.

Ich möchte deine Antworten wissen. Andere Kinder geben andere Antworten.

Wenn du eine Frage nicht beantworten kannst oder aus irgendwelchen Gründen nicht beantworten möchtest, ist das OK. Wenn du eine Frage nicht verstehst, sag Bescheid und ich werde sie erklären.

Wenn du einverstanden bist, würde ich das Interview gerne mit einem Mini Disc Player aufzeichnen, da ich mir nicht all deine Antworten merken kann. Bist du damit einverstanden?

Los geht's!

Aufnahmegerät einschalten

Warming up

1. Du hast ja schon zwei Interviews gegeben. Kannst du dich noch an das letzte Interview mit _____ erinnern?	Warming up
Ja Nein	
2. Erzähl doch mal kurz, was du den ganzen Tag machst!	Warming up
3. Hast du Geschwister? → Wie alt sind sie?	Warming up

Erfragen des Nicht-Interessegegenstandes

1. Gibt es etwas, womit du dich überhaupt nicht gerne beschäftigst? (Spontanfrage)	Nicht-Interessegegenstand erfragen
Ja, _____ Nein (<i>weiter bei Frage 2</i>)	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
1.a Gibt es sonst noch etwas, womit du dich auch nicht gerne beschäftigst? (Nachfassfrage)	Nicht-Interessegegenstand erfragen
	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
2. Gibt es etwas, was du überhaupt nicht magst aus den folgenden Bereichen Tiere, Pflanzen, Schule, Sport, Musik, irgendwelche Spiele, Computer oder Technik?	Nicht-Interessegegenstand erfragen
Tiere: ja nein wenn ja: Pflanzen: ja nein wenn ja: Schule: ja nein wenn ja: Sport: ja nein wenn ja: Musik: ja nein wenn ja: Spiele: ja nein wenn ja: Computer: ja nein wenn ja: Technik: ja nein wenn ja:	<i>Bereiche einzeln durchgehen und die Nennungen auf Karten schreiben</i>
3. Gibt es ein Schulfach, das du gar nicht magst?	Nicht-Interessegegenstand erfragen
Ja, _____ Warum: _____ Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
4. Kennst du das Fach Sachunterricht?	
Ja Nein (<i>Erklären, was mit Sachunterricht gemeint ist, weiter mit Frage 5</i>)	
4.a Kannst du mir kurz sagen, was man im Sachunterricht so macht?	
5. Kennst du den Begriff Biologie?	
Ja (<i>weiter bei 5.a</i>) Nein (<i>Erklären, was mit Biologie gemeint ist, weiter mit Frage 0</i>)	
5.a Kannst du mir kurz erklären, was Biologie ist und welche Themen behandelt werden?	
	<i>Eventuell ergänzen</i>
Einschub: Erklärung des Zusammenhangs von Sachunterricht und Biologie: Im Sachunterricht werden unterschiedliche Themen aus den Bereichen Geschichte und Landeskunde (Geographie) behandelt. Es gibt auch manchmal biologische Themen im Sachunterricht, z. B. alle Themen, die sich mit dem menschlichen Körper, mit Tieren und Pflanzen oder mit Umwelt und Natur befassen. (<i>Wenn das Kind jetzt noch gar keine Vorstellung hat, was gemeint ist, einige Beispiele nennen, die bisher im Sachunterricht behandelt wurden: Hund, Tulpe und Frühblüher, Pusteblythe...</i>)	

6. Magst du überhaupt Sachunterricht?	Nicht-Interessegegenstand erfragen
Ja Nein	
7. Gab es im Sachunterricht mal ein Thema, das du nicht mochtest?	
Ja, das Thema _____ (Kam das Thema schon in der Schule vor?) Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
8. Gibt es etwas aus der Biologie, das dich nicht interessiert?	Nicht-Interessegegenstand erfragen
Ja, das Thema _____ (Kam das Thema schon in der Schule vor?) Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
<i>Alle genannten Nicht-Interessen aus den Fragen 1, 2, 3, 7 und 8 hier noch mal aufführen.</i>	Erfassen des Nicht-Interessegegenstandes
9. Welches davon magst du am allerwenigsten?	
	<i>Das Kind soll anhand der festgehaltenen Nennungen auf den Karten auswählen. Möglichst exakt!!!</i>
<p>Wenn ein Nicht-Interessegegenstand aus Frage 3, 7 oder evtl. 8 festgestellt wurde, wird der Fragebogen „Interviewleitfaden für GrundschülerInnen zu Nicht-Interesse von Unterrichtsgegenständen“ bearbeitet.</p> <p>Wenn gar kein Nicht-Interessegegenstand festgestellt wurde, geht es mit dem „Erfragen des Interessegegenstandes“ weiter.</p> <p>Bei einer Nennung aus Frage 1, 2 oder 9 wird der „Nicht-Interesse-Interviewleitfaden“ bearbeitet.</p>	

Nicht-Interesse-Interviewleitfaden

1. Warum magst/machst du _____ nicht gerne?	Auslöser; Wert
2. Woher kennst du _____? Seit wann kennst du _____?	Auslöser
Person: Situation: Gegenstand:	
3. Was weißt du überhaupt über _____?	Kognitiver Aspekt
4. Hast du dir selbst überlegt, woher du dir die Information besorgen kannst?	Kompetenz; Autonomie
Ja (<i>weiter mit Frage 4.a</i>) Nein (<i>weiter mit Frage 4.b</i>)	
4.a Wie und wo hast du nach Informationen geschaut?	Kompetenz; Autonomie
4.b Von wem hast du die Informationen denn dann bekommen?	
4.c Magst du _____ nur nicht, weil du es dir nicht selber aussuchen konntest oder magst du _____ sowieso nicht?	Autonomie
5. Du magst _____ nicht. Wie sehr magst du _____ nicht? Ich habe hier vier Gesichter mitgebracht. Welches Gesicht zeigt am besten, wie sehr du _____ nicht magst?	Wertbezogene Valenz
	Smilies, 4-stufig, neutral – negativ; <i>gewähltes Gesicht für das Tonband nennen</i>
6. Ist das schon lange so, dass du _____ nicht magst?	Entwicklung
Ja Nein seit: _____	möglichst genaue Zeitspezifizierung

7. Mochtest du _____ vorher einmal gerne?	Entwicklung
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 8</i>)	
7.a Was ist passiert, dass du _____ nicht mehr magst?	Entwicklung; Auslöser
Person: Situation: Gegenstand:	
<i>Ab hier Angst- und Ekel-Interviewleitfaden (Anhang 4) bearbeiten, sobald das Kind Angst- und / oder Ekelgefühle äußert.</i>	
8. Wie findest du es, wenn sich andere Menschen (Familie, Freunde, Mitschüler) mit _____ beschäftigen?	Normativer Aspekt
9. Kommt es vor, dass dich jemand fragt, ob du dich mit ihm zusammen mit _____ beschäftigen willst?	soziale Eingebundenheit
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 10</i>)	
9.a Machst du dann mit oder nicht?	soziale Eingebundenheit
macht mit macht nicht mit	
9.b Ist das schon einmal vorgekommen?	soziale Eingebundenheit
mehrmals am Tag 1x täglich mehrmals die Woche 1x wöchentlich 1x monatlich seltener	
10. Kommt es vor, dass dich jemand zwingt, dich mit _____ zu beschäftigen / bzw. du dich mit _____ beschäftigen musst?	Zwang; Kontrolle; aktive Vermeidung
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 0</i>)	
10.a Machst du dann mit oder nicht?	soziale Eingebundenheit
macht mit macht nicht mit	
10.b Ist das schon einmal vorgekommen?	soziale Eingebundenheit
mehrmals am Tag 1x täglich mehrmals die Woche 1x wöchentlich 1x monatlich seltener	

11. Kommt es für dich darauf an, wer dich dazu zwingt?	soziale Eingebundenheit; Autonomie
Ja Wer: _____ Nein	Wer? (Lehrerin, Freunde, Familie, Nachbarn, vorher genannte Personen, Mitschüler, Andere?)
12. Wie fühlst du dich, wenn du dich mit _____ beschäftigen musst? Ich habe hier fünf Gesichter mitgebracht. Welches Gesicht zeigt am besten, wie du dich fühlst, wenn du dich mit _____ beschäftigst?	Emotion
	Smilies, 5-stufig gewähltes Gesicht für das Tonband nennen
12.a Beschreibe mal das Gefühl, das für dich zu dem Smilie gehört.	Emotion
13. Wie fühlst du dich, wenn du dich mit _____ beschäftigen sollst, es aber trotzdem nicht tust?	Emotion
14. Kennst du andere Menschen, die _____ auch nicht mögen?	Personaler Einfluss
Ja, _____ Nein	Wen?
14.a Wie finden deine Lehrerin, Eltern, Geschwister, (zuvor genannte Personen) _____ ?	Personaler Einfluss
Lehrer: Eltern: Geschwister: Andere:	
14.b Gibt es bei den (zuvor genannten) Personen auch etwas, was sie überhaupt nicht mögen?	Personaler Einfluss
Lehrer: Eltern: Geschwister: Andere:	
15. Findest du es schlimm, wenn sich andere Leute damit beschäftigen, nur du nicht?	soziale Eingebundenheit
Ja Nein	Warum?
16. Was sagen Personen, die dir wichtig sind dazu, dass du _____ nicht magst?	soziale Eingebundenheit

17. Versuchst du andere von deiner Meinung zu überzeugen, dass _____ doof ist?	soziale Eingebundenheit
Ja, durch _____ Nein	Wie?
18. Hast du zu _____ mal etwas in der Schule gemacht?	Kognitiver Aspekt
Ja Nein (<i>Übergangsfragen zum Interesse</i>)	
18.a Hast du dabei etwas Neues zu _____ gelernt?	Kognitiver Aspekt
Ja Nein	
18.b Hat dir der Unterricht zu dem Thema Spaß gemacht?	Emotionale Tönung
Ja, weil _____ Nein, weil _____	

Falls bei letzter Befragung ein anderer Gegenstand als unbeliebt genannt wurde, folgende Fragen stellen:

Beschäftigst du dich eigentlich noch mit _____ ?
Wie oft beschäftigst du dich noch mit _____ ?

Abschlussfragen: Übergangsfragen zum Interesse

Erzähl mal ein schlechtes Erlebnis aus der Schule!	Besondere Situation
Erzähl mal ein schönes Erlebnis aus der Schule!	Besondere Situation

Erfragen des Interessegegenstandes

1. Gehst du gerne in die Schule? Warum?	Interessegegenstand erfragen
Ja, weil _____ Nein, weil _____	
2. Hast du ein Lieblingsfach? → Welches? → Wieso?	
Ja, weil _____ Nein	
3. Was tust du am liebsten, wenn du nicht in der Schule bist? (Spontanfrage)	Interessegegenstand erfragen
	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
4. Gibt es sonst noch etwas, womit du dich gerne beschäftigst? (Nachfassfrage)	Interessegegenstand erfragen
	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
5. Gibt es etwas, was du besonders gerne magst oder etwas, mit dem du dich besonders gerne beschäftigst aus den folgenden Bereichen Tiere, Pflanzen, Schule, Sport, Musik, irgendwelche Spiele, Computer oder Technik? (Nachfassfrage)	Interessegegenstand erfragen
Tiere: ja nein wenn ja: Pflanzen: ja nein wenn ja: Schule: ja nein wenn ja: Sport: ja nein wenn ja: Musik: ja nein wenn ja: Spiele: ja nein wenn ja: Computer: ja nein wenn ja: Technik: ja nein wenn ja:	<i>Bereiche einzeln durchgehen und die Nennungen auf Karten schreiben</i>
6. Hast du aus dem Bereich Sachunterricht / Biologie auch ein Lieblingsthema?	Interessegegenstand erfragen
Ja, das Thema _____ Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
<i>Alle genannten Interessen aus den Fragen 2, 3, und 4 hier noch mal aufführen.</i>	Erfassen des Interessegegenstandes
7. Welche/s der Aktivitäten oder Dinge ist nun deine absolute Lieblingsbeschäftigung?	
	<i>Das Kind soll anhand der Nennungen auf den Karten auswählen. Möglichst exakt!!!</i>
<i>Wenn ein Interessegegenstand aus Frage 6 festgestellt wurde, wird der „Interviewleitfaden für GrundschülerInnen zu Interessen von Unterrichtsgegenständen“ (Anhang 2) bearbeitet. Bei einer Nennung aus Frage 2, 3 oder 4 wird der „Interesse-Interviewleitfaden“ bearbeitet.</i>	

Interesse-Interviewleitfaden

1. Warum ist _____ deine Lieblingsbeschäftigung?	Auslöser; Wert
1.a Was ist daran so toll?	Flow-Erleben
2. Du magst _____. Wie sehr magst du _____? Ich habe hier vier Gesichter mitgebracht. Welches Gesicht zeigt am besten, wie sehr du _____ magst?	Wertbezogene Valenz
	Smilies, 4-stufig, positiv gewähltes Gesicht für das Tonband nennen
2.a Beschreibe mal das Gefühl, das für dich zu dem Smilie gehört.	Emotion
3. Seit wann interessierst/beschäftigst du dich für/mit _____?	Auslöser; Zeit, Dauer
3.a Wie kam das?	Auslöser
Person: Situation: Gegenstand:	
4. Hast du dir die Beschäftigung mit _____ selbst ausgesucht?	Selbstbestimmtheit, Autonomie
Ja (weiter mit Frage 5) Nein	
4.a Wer/Was hat dich auf die Idee gebracht, dich mit _____ zu beschäftigen?	Auslöser
Person: Situation: Gegenstand:	
5. Kannst du dir selbst aussuchen, <u>wann</u> du dich mit _____ beschäftigst?	Autonomie, Zeitaspekt
Ja (weiter mit Frage 5.b) Nein	

5.a Wer sucht es dann aus?	
5.b <u>Wie oft</u> beschäftigst du dich mit _____?	Zeitaspekt, Häufigkeit
mehrmals am Tag 1x täglich mehrmals die Woche 1x wöchentlich 1x monatlich seltener	
6. Suchst du dir selbst aus, <u>wie</u> du dich damit beschäftigst?	Selbstbestimmtheit, Autonomie
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 7</i>)	
6.a Wer sucht es dann aus?	
7. Beschäftigst du dich lieber allein mit _____ oder mit anderen zusammen?	soziale Eingebundenheit
lieber allein (<i>weiter mit Frage 8</i>) mit anderen	<i>Warum ist es besser allein?</i>
7.a Mit wem? Was machst du dann mit diesen Personen zusammen?	
	<i>Warum macht es mit diesen Personen mehr Spaß?</i>
8. Wie fühlst du dich, wenn du dich mit _____ beschäftigst? Welches dieser fünf Gesichter zeigt am besten, wie du dich fühlst, wenn du dich mit _____ beschäftigst?	Emotion
	Smilies, 5-stufig gewähltes Gesicht für das Tonband nennen
8.a Beschreibe mal das Gefühl, das für dich zu dem Smilie gehört.	Emotion

9. Kannst du mir mal erzählen, was du über _____ weißt?	Kognitiver Aspekt		
10. Was machst du, wenn du mehr über _____ wissen möchtest? An wen wendest du dich, bzw. wo suchst du nach einer Lösung?	Kognitiver Aspekt, Kompetenz, Art der PGA		
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kasette Internet sammeln von Dingen Sonstiges </td> </tr> </table>	personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere	nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kasette Internet sammeln von Dingen Sonstiges	<i>Zunächst warten, was von dem Kind kommt, dann weitere Punkte der Liste abfragen.</i>
personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere	nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kasette Internet sammeln von Dingen Sonstiges		
10.a Wissen diese Personen genauso viel, mehr oder weniger als du über _____ ?			
genauso viel mehr oder weniger			
11. Wissen deine Eltern von deiner Lieblingsbeschäftigung?	Art der Unterstützung, Feedback Eltern, personaler Einfluss		
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 12</i>)			
11.a Freuen sie sich darüber?			
Ja Nein			
11.b Unterstützen sie dich dabei?			
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 12</i>)			
11.c Wie unterstützen sie dich?			
finanzielle Unterstützung Anerkennung Gesprächspartner gemeinsame Aktivitäten Transportdienste Literatur anbieten Materialien beschaffen	<i>zunächst spontane Nennungen abwarten</i>		
12. Hast du zu _____ mal etwas in der Schule gemacht?	Kognitiver Aspekt, Vorkommen		
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 12.d</i>)			

12.a Hast du dabei etwas Neues zu _____ gelernt?	Kognitiver Aspekt
Ja, weil _____ Nein, weil _____	
12.b Hat dir der Unterricht zu dem Thema Spaß gemacht?	Emotionale Tönung
Ja Nein	
12.c Wurde das Thema auf deinen Wunsch hin im Unterricht behandelt?	Selbstbestimmtheit; Autonomie
Ja Nein	
12.d Hast du deine Lehrperson schon mal gefragt, ob sie das Thema im Unterricht durchnimmt?	Kognitiver Aspekt; Emotion
Ja Nein	
13. Weiß deine Lehrperson, dass du dich für _____ interessierst?	Art der Unterstützung; Feedback
Ja <i>Woher?</i> Nein (<i>weiter mit Frage 14</i>)	
13.a Freut sie sich darüber?	Emotionale Tönung
Ja Nein	
14. Kannst du deine Lehrperson zu dem Thema befragen?	Kognitiver Aspekt
Ja Nein	
15. Ist es dir wichtig, anderen Menschen zu erzählen, wie toll du _____ findest?	soziale Eingebundenheit; Kompetenz
Ja Nein	
16. Versuchst du andere Personen davon zu überzeugen, dass _____ toll ist?	Selbstkompetenz; Autonomie
Ja Nein	
17. Kennst du noch andere Personen, die sich auch gerne mit _____ beschäftigen? Wen?	Personaler Einfluss

18. Womit beschäftigen sich dein/e Geschwister, Vater, Mutter, Lehrer, Freunde und andere (zuvor genannte Personen) besonders gerne?	Personaler Einfluss
Geschwister: Vater: Mutter: Lehrer: Freunde: Andere:	Interessegegenstand anderer erfragen
19. Kannst du dich an etwas erinnern, womit du dich früher gerne beschäftigt hast und jetzt nicht mehr?	Interesse aus der Entwicklungsperspektive
Ja, weil _____ Nein	
19.a Warum interessierst du dich jetzt nicht mehr für _____?	
19.b Wie gerne und wie häufig hast du dich früher damit beschäftigt? War das damals deine Lieblingsbeschäftigung?	Interesse; Nicht-Interesse; Ruhendes Interesse
19.c Wie lange ist das her?	
19.d Kannst du dich an ein bestimmtes Erlebnis oder eine bestimmte Situation erinnern, warum du _____ nicht mehr magst?	
Person: Situation: Gegenstand:	
19.e Interessierst du dich jetzt gar nicht mehr für _____?	

Falls bei letzter Befragung ein anderer Gegenstand als beliebt genannt wurde, folgende Fragen stellen:

Beschäftigst du dich eigentlich noch mit _____?
Wie oft beschäftigst du dich noch mit _____?

Anhang 2:
Interviewleitfaden für Schüler¹ zum Nicht-Interesse an Unterrichtsgegenständen

1. Du hast also das Thema _____ schon mal im Sachunterricht bearbeitet?	Warming up
Ja Nein	
2. Hast du das Thema durch den Unterricht kennen gelernt oder kanntest du es vorher schon?	Zeitaspekt; Entwicklung
im Unterricht kennen gelernt (<i>weiter mit Frage 3</i>) vorher schon gekannt	
2.a Woher und seit wann?	
3. Weißt du noch, was ihr im Unterricht zu dem Thema gemacht habt?	Kognitiver Aspekt
Ja Nein	Was genau?
4. Hat dir der Unterricht zu dem Thema Spaß gemacht?	Affektion
Ja (<i>weiter mit Frage 4.a</i>) Nein (<i>weiter mit Frage 4.b</i>)	
4.a Was hat dir dabei Spaß gemacht?	
4.b Was hat dir dabei nicht gefallen?	
5. Wie sehr hat dir das Thema Spaß gemacht? Entscheide dich für einen Smilie.	Wertbezogene Valenz
	<i>Nennung für das Tonband aussprechen</i>
6. Fandest du es spannend mehr über das Thema zu erfahren?	
Ja Nein	
7. Fandest du es gut, wie und was die Lehrperson zu dem Thema unterrichtet hat?	
Ja, _____ Nein	<i>Was wurde unterrichtet?</i>
8. Hast du dich, nachdem das Thema im Sachunterricht behandelt worden ist, damit zu Hause unabhängig von der Schule noch einmal beschäftigt?	
Ja Nein	<i>Was genau?</i>
9. Warum magst/machst du _____ nicht gerne?	Auslöser; Wert

¹ Bei Schüler sind immer Schüler und Schülerinnen gemeint.

10. Was weißt du überhaupt über _____ ?	Kognitiver Aspekt
11. Hast du dir Informationen zum Thema _____ selbst besorgt?	Kompetenz; Autonomie
Ja (<i>weiter mit Frage 11.a</i>) Nein (<i>weiter mit Frage 11.b</i>)	
11.a Wie und wo hast du nach Informationen geschaut?	
11.b Magst du _____ nur nicht, weil du es nicht selbst aussuchen konntest oder magst du _____ sowieso nicht?	Autonomie
12. Du magst _____ nicht. Wie sehr magst du _____ nicht? Ich habe hier vier Gesichter mitgebracht. Welches Gesicht zeigt am besten, wie sehr du _____ nicht magst?	Wertbezogene Valenz
	<i>Nennung für das Tonband aussprechen</i>
13. Ist das schon lange so, dass du _____ nicht magst?	Entwicklung
Ja Nein seit: _____	
14. Mochtest du _____ vorher einmal gerne?	Entwicklung
Ja (<i>weiter mit Frage 14.a</i>) Nein (<i>weiter mit Frage 15</i>)	
14.a Was ist passiert, dass du _____ nicht mehr magst?	Entwicklung; Auslöser
Person: Situation: Gegenstand:	<i>Flexibel entscheiden, ob Angst- und Ekel-Interviewleitfaden eingesetzt werden soll</i>
15. Wie findest du es, wenn sich andere Menschen (Freunde, Familie, Mitschüler) mit _____ beschäftigen?	Normativer Aspekt
	<i>Freunde?</i>
16. Kommt es vor, dass dich jemand fragt, ob du dich mit ihm zusammen mit _____ beschäftigen willst?	soziale Eingebundenheit
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 17</i>)	
16.a Machst du dann mit oder nicht?	soziale Eingebundenheit
macht mit macht nicht mit	

16.b Wie oft kommt diese Situation vor?	Emotionale Tönung
mehrmals am Tag 1x täglich mehrmals die Woche 1x wöchentlich 1x monatlich seltener	
17. Kommt es vor, dass dich jemand zwingt, dich mit _____ zu beschäftigen?	Zwang; Kontrolle; Vermeidung
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 19</i>)	
17.a Machst du dann mit oder nicht?	soziale Eingebundenheit
macht mit macht nicht mit	
17.b Wie oft kommt diese Situation vor?	Selbstkompetenz; Autonomie
mehrmals am Tag 1x täglich mehrmals die Woche 1x wöchentlich 1x monatlich seltener	
18. Kommt es für dich darauf an, wer dich dazu zwingt?	soziale Eingebundenheit
Ja Nein	<i>Wer?</i>
19. Wie fühlst du dich, wenn du dich mit _____ beschäftigen musst? Ich habe hier fünf Gesichter mitgebracht. Welches Gesicht zeigt am besten, wie du dich fühlst, wenn du dich mit _____ beschäftigen musst?	Emotion
	<i>Nennung für das Tonband aussprechen</i>
19.a Beschreibe mal das Gefühl, das für dich zu dem Smilie gehört?	Emotion
20. Wie fühlst du dich, wenn du dich mit _____ beschäftigen sollst, es aber trotzdem nicht tust?	Emotion
	<i>Warum?</i>
21. Kennst du andere Menschen, die _____ auch nicht mögen?	Personaler Einfluss
Ja Nein	<i>Wen?</i>

21.a Wie finden deine Lehrerin, Eltern, Geschwister (zuvor genannte Personen) etc. _____ ?	
Lehrer: Eltern: Geschwister: andere Personen:	
21.b Gibt es bei den (zuvor genannten) Personen auch etwas, was sie überhaupt nicht mögen?	
Lehrer: Eltern: Geschwister: andere Personen:	
22. Findest du es schlimm, wenn sich andere Leute damit beschäftigen, nur du nicht?	soziale Eingebundenheit
Ja Nein	<i>Warum?</i>
23. Was sagen Personen, die dir wichtig sind dazu, dass du _____ nicht magst?	soziale Eingebundenheit
24. Versuchst du andere von deiner Meinung zu überzeugen, dass _____ doof ist?	soziale Eingebundenheit
Ja, durch _____ Nein	<i>Wie?</i>
25. Gibt es einen Lehrer bei dir an der Schule, der _____ auch nicht mag?	personaler Einfluss
Erzähl mal ein schlechtes Erlebnis aus der Schule!	besondere Situation
Erzähl mal ein schönes Erlebnis aus der Schule!	besondere Situation

Anhang 3:
Interviewleitfaden für Schüler zum Interesse an Unterrichtsgegenständen

1. Du hast also das Thema _____ schon mal im Sachunterricht bearbeitet?	Warming up
Ja Nein	
2. Hast du das Thema durch den Unterricht kennen gelernt oder kanntest du es vorher schon?	Zeitaspekt; Entwicklung
im Unterricht kennen gelernt (<i>weiter mit Frage 3</i>) vorher schon gekannt	
2.a Woher und seit wann?	
3. Weißt du noch, was ihr im Unterricht zu dem Thema gemacht habt?	Kognitiver Aspekt
Ja, _____ Nein	<i>Was genau?</i>
4. Hat dir der Unterricht zu dem Thema Spaß gemacht?	Affektion
Ja (<i>weiter mit Frage 4.a</i>) Nein (<i>weiter mit Frage 4.b</i>)	
4.a Was hat dir dabei Spaß gemacht?	
4.b Was hat dir dabei nicht gefallen?	
5. Wie sehr hat dir das Thema Spaß gemacht? Entscheide dich für einen Smilie.	Wertbezogene Valenz
	<i>Nennung für das Tonband aussprechen</i>
6. Fandest du es spannend mehr über das Thema zu erfahren?	
Ja Nein	
7. Fandest du es gut, wie und was die Lehrperson zu dem Thema unterrichtet hat?	
Ja, _____ Nein	<i>Was wurde unterrichtet?</i>
8. Hast du dich, nachdem das Thema im Sachunterricht behandelt worden ist, damit zu Hause unabhängig von der Schule noch einmal beschäftigt?	
Ja Nein	<i>Was genau?</i>
9. Warum ist _____ dein Lieblingsthema?	Auslöser; Wert
9.a Was ist daran so toll?	Flow-Effekt

10. Wie fühlst du dich, wenn du dich mit _____ beschäftigst? Welches dieser fünf Gesichter zeigt am besten, wie du dich fühlst, wenn du dich mit _____ beschäftigst?	Emotion
	<i>Nennung für das Tonband aussprechen</i>
10.a Beschreibe mal das Gefühl, das für dich zu dem Smilie gehört?	Emotion
11. Kannst du dir selber aussuchen, <u>wann</u> du dich mit _____ beschäftigst?	Autonomie; Zeitaspekt
Ja (<i>weiter mit Frage 11.b</i>) Nein	
11.a Wer sucht es dann aus?	
11.b Wie oft beschäftigst du dich mit _____ ?	Zeitaspekt
mehrmals am Tag 1x täglich mehrmals die Woche 1x wöchentlich 1x monatlich seltener	
12. Suchst du dir selber aus, <u>wie</u> du dich damit beschäftigst?	Autonomie
Ja (<i>weiter mit Frage 13</i>) Nein	
12.a Wer sucht es dann aus?	
13. Beschäftigst du dich lieber allein mit _____ oder mit anderen zusammen?	Normativer Aspekt
lieber allein (<i>weiter mit Frage 15</i>) mit anderen	<i>Warum alleine? Freunde?</i>
13.a Mit wem? Was machst du dann mit diesen Personen?	soziale Eingebundenheit
	<i>Warum macht es mit diesen Personen mehr Spaß?</i>
13.b Wer entscheidet, was ihr macht?	
ich die anderen alle zusammen	
14. Was weißt du über _____ ?	Kognitiver Aspekt

15. Was machst du, wenn du mehr über _____ wissen möchtest? An wen wendest du dich, bzw. wo suchst du nach einer Lösung?	Art der PGA		
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kassette Internet sammeln von Dingen Sonstiges </td> </tr> </table>	personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere	nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kassette Internet sammeln von Dingen Sonstiges	<i>Zunächst warten, was von dem Kind kommt, dann weitere Punkte der Liste abfragen.</i>
personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere	nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kassette Internet sammeln von Dingen Sonstiges		
15.a Wissen diese Personen genauso viel, mehr oder weniger als du über _____?			
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> genauso viel mehr weniger </td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>	genauso viel mehr weniger		
genauso viel mehr weniger			
16. Wie sehr magst du _____? Ich habe hier vier Gesichter mitgebracht. Welches Gesicht zeigt am besten, wie sehr du _____ magst?	Wertbezogene Valenz		
	<i>Nennung für das Tonband aussprechen</i>		
17. Wissen deine Eltern von deiner Lieblingsbeschäftigung?	Art der Unterstützung		
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Ja Nein (<i>weiter mit Frage 18</i>) </td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>	Ja Nein (<i>weiter mit Frage 18</i>)		<i>Wer?</i>
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 18</i>)			
17.a Freuen sie sich darüber?	Feedback der Eltern		
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Ja Nein </td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>	Ja Nein		
Ja Nein			
17.b Unterstützen sie dich dabei?	Emotion		
17.c Wie unterstützen sie dich?			
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> finanzielle Unterstützung Anerkennung Gesprächspartner gemeinsame Aktivitäten Transportdienste Literatur anbieten Materialien beschaffen </td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>	finanzielle Unterstützung Anerkennung Gesprächspartner gemeinsame Aktivitäten Transportdienste Literatur anbieten Materialien beschaffen		<i>zunächst spontane Nennungen abwarten</i>
finanzielle Unterstützung Anerkennung Gesprächspartner gemeinsame Aktivitäten Transportdienste Literatur anbieten Materialien beschaffen			
18. Weiß deine Lehrperson, dass du dich für _____ interessierst?	Art der Unterstützung; Feedback durch die Schule/andere Personen		
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Ja Nein (<i>weiter mit Frage 19</i>) </td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>	Ja Nein (<i>weiter mit Frage 19</i>)		<i>Wen?</i>
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 19</i>)			
Freut sie sich darüber?			
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Ja Nein </td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>	Ja Nein		
Ja Nein			

Kannst du deine Lehrperson zu dem Thema befragen?	Kognitiver Aspekt
Ja Nein	
19. Weißt du, wie deine Lehrperson _____ findet?	personaler Einfluss
Ja Nein	
20. Hast du deine Lehrperson mal gefragt, ob sie noch einmal etwas zu dem Thema im Unterricht machen würde?	kognitiver Aspekt; Emotion
21. Wie finden deine Mitschüler _____?	soziale Eingebundenheit; personaler Einfluss
22. Ist es dir wichtig andern Menschen zu erzählen, wie toll du _____ findest?	soziale Eingebundenheit; Kompetenz
23. Versuchst du andere Personen davon zu überzeugen, dass _____ toll ist?	Autonomie; Kompetenz
24. Kennst du andere Personen, die sich gerne mit _____ beschäftigen?	personaler Einfluss
25. Womit beschäftigen sich dein/e Geschwister, Vater, Mutter, Lehrer, Freunde und andere (zuvor genannte Personen) besonders gerne?	personaler Einfluss
Geschwister: Vater: Mutter: Lehrer: Freunde: Andere:	Interessegegenstand der anderen ermitteln
26. Ist _____ danach noch mal in der Schule behandelt worden?	
Ja Nein	
27. Wenn dir in nächster Zeit die Gelegenheit gegeben würde, würdest du dich mit _____ beschäftigen?	Autonomie, Wert
Ja Nein	

Anhang 4:
Interviewleitfaden für Schüler zu Angst und / oder Ekel

1. Wolltest du (in diesem Moment) am liebsten weglaufen?	Angst
2. (Oder) Wolltest du, dass _____ verschwindet? (Differenzierungsfrage)	Ekel
3. Was magst du an _____ nicht?	
Aussehen Geruch Bewegung andere _____	
4. Würdest du _____ eventuell anfassen / daran riechen / beobachten?	Ekel
5. Schaust du dir Bilder / Fernsehreportagen über _____ an?	Ekel / Informationsvermeidung
6. Liest du Texte über _____ ?	Ekel / Informationsvermeidung
7. Reagiert dein Körper komisch, wenn du dich mit _____ beschäftigen musst?	Körperliche Symptome
schwitzen Gänsehaut zittern wie gelähmt andere _____	
8. Fändest du es gut, wenn es _____ gar nicht geben würde?	Geringe Wertschätzung
<i>Weiter mit Nichtinteresse-Interviewleitfaden der Kinder Frage 8 oder Nichtinteresse-Interviewleitfaden von Unterrichtsgegenständen Frage 15</i>	

Anhang 5:**Interviewleitfaden für Eltern zu Nicht-Interessen und Interessen ihrer Kinder**

Name des Kindes: _____
 Schule: _____
 Klasse: _____
 Datum: _____
 Interviewer: _____

Instruktionen:

Ihr Kind steht als Proband für uns im Mittelpunkt. Ihre Angaben zu Ihrem Sohn / Ihrer Tochter bzw. Ergänzungen zu den Angaben Ihres Kindes sind uns sehr wichtig. Dabei ist zu beachten, dass Sie nur Auskunft zu den Fragen geben, wenn Sie wirklich eine Antwort geben können.

Aufnahmegerät einschalten

Warming up

1. Wann ist Ihr Sohn / Ihre Tochter geboren?	Warming up
2. Haben Sie noch weitere Kinder? → Wie viele? → Wie alt?	Warming up
3. Geht Ihr Sohn / Ihre Tochter gerne zur Schule?	Warming up
3.a Kennen Sie Gründe, warum das so ist?	

Erfragen des Nicht-Interessegegenstandes

1. Gibt es etwas, womit sich _____ überhaupt nicht gerne beschäftigt?	Nicht-Interessegegenstand erfragen
Ja, _____ Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
2. Gibt es etwas, womit sich _____ in der Schule gar nicht gern beschäftigt?	Nicht-Interessegegenstand erfragen
Ja, _____ Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
2.a Können Sie mir Gründe dafür nennen?	
3. Gibt es noch etwas anderes, was _____ überhaupt nicht gut findet aus den Bereichen:	Nicht-Interessegegenstand erfragen
Tiere: . ja . nein wenn ja: Pflanzen: . ja . nein wenn ja: Schule: . ja . nein wenn ja: Sport: . ja . nein wenn ja: Musik: . ja . nein wenn ja: Spiele: . ja . nein wenn ja: Computer: . ja . nein wenn ja: Technik: . ja . nein wenn ja:	<i>Bereiche einzeln durchgehen und die Nennungen auf Karten schreiben</i>
4. Wie sieht es mit Biologie bzw. biologischen Themen aus?	
	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
<i>Alle genannten Nicht-Interessen aus den Fragen 1, 2, 3 und 4 hier noch mal aufführen.</i>	Erfassen des Nicht-Interessegegenstandes
5. Welchen dieser Bereiche mag Ihr Kind nun am allerwenigsten? Versuchen Sie sich, wenn möglich für einen zu entscheiden.	
	<i>Das Elternteil soll anhand der Karten auswählen.</i>
Falls das Kind einen anderen Nicht-Interessegegenstand als Mutter oder Vater genannt hat, sollten diese jetzt danach gefragt werden.	
6. _____ hat sich für _____ entschieden. Stimmen Sie der Nennung Ihres Kindes zu?	
Ja, _____ Nein	<i>Nicht-Interessegegenstand hier notieren</i>
<i>Die Eltern darüber aufklären, dass die folgenden Fragen zu dem Gegenstand, zu dem auch das Kind befragt wurde, gestellt werden. Falls die Eltern einen anderen Gegenstand wichtiger oder reeller finden, folgt nach diesem Durchlauf ein zweiter zu dem genannten Nicht-Interesse der Eltern. Wenn ein Nicht-Interessegegenstand festgestellt wurde, wird der „Nicht-Interesse-Interviewleitfaden“ bearbeitet. Wenn gar kein Nicht-Interessegegenstand festgestellt wurde, geht es mit dem „Erfragen des Interessegegenstandes“ weiter.</i>	

Nicht-Interesse-Interviewleitfaden

1. _____ hat angegeben, dass er/sie _____ nicht mag. Was meinen Sie, warum Ihr Kind _____ nicht mag?	Entwicklung; Emotion		
2. Was weiß Ihr Kind über _____?	Kognitiver Aspekt		
3. Aus welchen Quellen hat Ihr Kind diese Informationen?	Kognitiver Aspekt		
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kassette Internet sammeln von Dingen Sonstiges </td> </tr> </table>	personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere	nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kassette Internet sammeln von Dingen Sonstiges	<i>Zunächst warten, was von dem Kind kommt, dann weitere Punkte der Liste abfragen.</i>
personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere	nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kassette Internet sammeln von Dingen Sonstiges		
4. Seit wann mag Ihr Kind _____ nicht?	Auslöser; Entwicklung		
5. Mochte Ihr Kind _____ früher einmal gerne?	Entwicklung		
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 6</i>)			
5.a Kennen Sie Gründe, einen bestimmten Auslöser dafür, dass Ihr Kind _____ plötzlich nicht mehr mochte?	Auslöser		
Person: Situation: Gegenstand:			
6. Können Sie eine Interessenentwicklung bzw. Veränderung bei _____ innerhalb der Schulzeit feststellen?	Entwicklung		
7. Kennen Sie Gründe für diesen Entwicklungsverlauf? (besondere Ereignisse, Auslöser)	Auslöser; Entwicklung		
Ja, _____ Nein			
8. In welchen Situationen konnten Sie erkennen, dass Ihr Kind _____ nicht mag?	soziale Eingebundenheit		

9. Was macht Ihr Kind, wenn es von anderen gefragt wird, ob es sich mit ihm/ihr zusammen mit _____ beschäftigen möchte?	soziale Eingebundenheit
macht mit macht nicht mit ist noch nicht vorgekommen (<i>weiter mit Frage 10</i>)	
9.a Wie oft schätzen Sie kommt diese Situation vor?	
mehrmals am Tag 1x täglich mehrmals die Woche 1x wöchentlich 1x monatlich seltener	
10. Wie reagiert Ihr Kind, wenn man es zwingt, sich mit _____ zu beschäftigen oder wenn es sich mit _____ beschäftigen muss?	Personaler Einfluss; Zwang, aktive Vermeidung, Kontrolle
macht mit (<i>weiter mit Frage 10.b</i>) macht nicht mit (<i>weiter mit Frage 10.a</i>) ist noch nicht vorgekommen (<i>weiter mit Frage 11</i>)	
10.a Bringen Sie Ihr Kind dazu, sich doch mit _____ zu beschäftigen?	
Ja, _____ Wie? Nein	
10.b Wie oft kommt diese Situation vor?	soziale Eingebundenheit; Zeitaspekt
mehrmals am Tag 1x täglich mehrmals die Woche 1x wöchentlich 1x monatlich seltener	
11. Wovon hängt es ab, dass Ihr Kind mitmacht oder nicht?	soziale Eingebundenheit; Autonomie
Person: Situation: Gegenstand:	
12. Versucht Ihr Kind Sie oder Freunde, etc. davon zu überzeugen, _____ auch nicht gut zu finden?	soziale Eingebundenheit; Autonomie
Ja Nein	
13. Vertritt Ihr Kind im Gespräch mit Anderen, die _____ gut finden, dass _____ doof ist?	Autonomie
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 14</i>)	

13.a Wie überzeugend ist Ihr Kind dabei?	
14. Wurde das Thema _____ in der Schule schon mal behandelt?	Kognitiver Aspekt; Wert; Emotion
Ja Nein (<i>weiter mit „Erfragen des Interessegegenstandes“</i>)	
14.a Wann wurde die Thematik besprochen?	
14.b Wie hat Ihr Kind auf die Bearbeitung der Thematik in der Schule reagiert? Hat es sich überhaupt geäußert?	
15. Wie ist Ihre persönliche Haltung und die Ihres Partners zu _____?	soziale Eingebundenheit; Personaler Einfluss
16. Wissen Sie, wie die Geschwister, Großeltern, Freunde (weitere vorher genannte Personen), etc. zu _____ stehen?	soziale Eingebundenheit; Personaler Einfluss
17. Wie finden Sie und Ihr Partner, die Geschwister, Großeltern, Freunde, etc., dass Ihr Kind _____ nicht mag?	Personaler Einfluss
18. Gibt es etwas, was Sie überhaupt nicht mögen bzw. wofür Sie sich überhaupt nicht interessieren?	Nicht-Interesse der Eltern; Personaler Einfluss
Ja, _____ Nein	
19. Gibt es etwas bei den genannten Personen, was diese gar nicht mögen?	

Erfragen des Interessegegenstandes

1. Gibt es etwas, womit sich _____ gerne in ihrer/seiner Freizeit beschäftigt?	Interessegegenstand erfragen
Ja, _____ Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
2. Gibt es etwas, womit sich _____ in der Schule gern beschäftigt?	Interessegegenstand erfragen
Ja, _____ Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
2.a Können Sie mir Gründe dafür nennen?	
3. Fällt Ihnen ein Interessegegenstand Ihres Kindes aus den folgenden Bereichen ein?	Interessegegenstand erfragen
Tiere: . ja . nein wenn ja: Pflanzen: . ja . nein wenn ja: Schule: . ja . nein wenn ja: Sport: . ja . nein wenn ja: Musik: . ja . nein wenn ja: Spiele: . ja . nein wenn ja: Computer: . ja . nein wenn ja: Technik: . ja . nein wenn ja:	<i>Bereiche einzeln durchgehen und die Nennungen auf Karten schreiben</i>
4. Fällt Ihnen ansonsten noch ein Interessegegenstand aus dem Bereich Biologie oder Sachunterricht ein?	
Ja, _____ Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
<i>Alle genannten Interessen aus den Fragen 1, 2, 3 und 4 hier noch mal aufführen.</i>	Erfassen des Interessegegenstandes
5. Welchen dieser Bereiche mag Ihr Kind nun am meisten? Versuchen Sie sich, wenn möglich für einen zu entscheiden.	
	<i>Das Elternteil soll anhand der zuvor geschriebenen Karten auswählen.</i>
Falls das Kind einen anderen Interessegegenstand als Mutter oder Vater genannt hat, sollten diese jetzt danach gefragt werden.	
6. Stimmen Sie der Nennung Ihres Kindes zu?	
Ja Nein	<i>Interessegegenstand hier notieren</i>
<i>Die Eltern darüber aufklären, dass die folgenden Fragen zu dem Gegenstand, zu dem auch das Kind befragt wurde, gestellt werden. Falls die Eltern einen anderen Gegenstand wichtiger oder reeller finden, folgt nach diesem Durchlauf ein zweiter zu dem genannten Interesse der Eltern. Wenn ein Interessegegenstand festgestellt wurde, wird der „Interesse-Interviewleitfaden“ bearbeitet. Wenn gar kein Interessegegenstand festgestellt wurde, ist das Interview beendet.</i>	

Interesse-Interviewleitfaden

1. Wissen Sie, warum Ihr Kind _____ so gern mag?	Wert; Flow-Erleben
Person: Situation: Gegenstand:	
2. Wissen Sie, woher Ihr Kind _____ kennt?	Auslöser
Ja, _____ Nein	<i>Person, Situation oder Gegenstand?</i>
3. Können Sie mir sagen, seit wann Ihr Kind _____ mag?	Entwicklung; Zeitaspekt
4. Wann bzw. in welchen Situationen haben Sie gemerkt, dass sich Ihr Kind gerne mit _____ beschäftigt?	soziale Eingebundenheit
5. Entscheidet Ihr Kind selbst, ob es sich mit _____ beschäftigt?	Selbstbestimmtheit, Autonomie
Ja Nein	
6. Beschäftigt sich Ihr Kind lieber allein mit _____ oder mit anderen zusammen?	soziale Eingebundenheit
lieber allein (<i>weiter mit Frage 6.a</i>) mit anderen (<i>weiter mit Frage 6.b</i>)	
6.a Was denken Sie, warum sie/er sich lieber allein damit beschäftigt?	
6.b Was denken Sie, warum sie/er sich lieber mit anderen damit beschäftigt?	
6.c Wie oft kommt diese Situation vor?	soziale Eingebundenheit; Zeitaspekt
mehrmals am Tag 1x täglich mehrmals die Woche 1x wöchentlich 1x monatlich seltener	
7. Können Sie mir sagen, was Ihr Kind über _____ weiß?	Kognitiver Aspekt

8. Wie stufen Sie das Wissen Ihres Kindes zu _____ auf folgender Skala ein?		
sehr gut gut neutral schlecht sehr schlecht		
9. Redet Ihr Kind gerne von sich aus über _____?	Selbstbestimmtheit, Autonomie	
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 10</i>)		
9.a Was erzählt er/sie dann?	Autonomie	
10. In welchen Situationen redet er/sie von _____?	Autonomie	
11. Ist Ihr Kind in der Lage, sich selbständig Informationen zu seinem Interessegebiet zu besorgen?	Selbstbestimmtheit; Kognitiver Aspekt	
Ja Nein		
12. Wie und wo besorgt sich Ihr Kind Informationen zu dem Interessengebiet?	Kognitiver Aspekt; Art der PGA	
personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere	nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kassette Internet sammeln von Dingen Sonstiges	<i>Zunächst warten, was von dem Kind kommt, dann weitere Punkte der Liste abfragen.</i>
13. Interessieren Sie / Ihr Partner sich für _____?	soziale Eingebundenheit; Personaler Einfluss	
14. Wissen Sie mehr, weniger oder genauso viel wie Ihr Kind über _____?	Personaler Einfluss	
mehr weniger genauso viel		
15. Haben Sie in der letzten Zeit etwas Neues gelernt über _____?		
Ja, _____ Nein		

16. Hat das Interesse Ihres Kindes zu _____ auch das Ihre geweckt?	
Ja Nein	
17. Wie reagieren Sie, wenn Ihr Kind um Informationen bittet, bzw. von seinem Interesse erzählen möchte?	Art der Unterstützung; Kognitiver Aspekt
	<i>Spontanäußerung notieren</i>
18. Wie unterstützen Sie Ihr Kind?	Art der Unterstützung
finanzielle Unterstützung Anerkennung Gesprächspartner gemeinsame Aktivitäten Transportdienste Literatur anbieten Materialien beschaffen	<i>Zunächst Spontannennungen abwarten und notieren</i>
19. Gibt es im Umfeld Ihres Kindes noch andere Personen, die sich auch für _____ interessieren?	Personaler Einfluss
Ja, _____ Wer? Nein	
20. Wird das Interesse Ihres Kindes noch von anderen Personen gefördert?	Art der Unterstützung
Ja, durch _____ Nein	<i>Wie und von wem?</i>
21. Wissen Sie, ob das Thema _____ schon einmal in der Schule behandelt wurde?	Vorkommen, Art der Unterstützung; Feedback durch Schule und Lehrer
Ja, _____ Nein (<i>weiter mit Frage 22</i>)	
21.a Wann wurde das Thema behandelt und in welchem Rahmen?	Vorkommen
21.b Hat Ihr Kind sich zu dem Unterricht geäußert?	Autonomie
Ja Nein (<i>weiter mit Frage 21.d</i>)	
21.c Wie hat Ihr Kind sich dazu geäußert?	
21.d Was wurde im Unterricht zu dem Thema gemacht?	Kognitiver Aspekt

21.e Wissen Sie, ob _____ dabei etwas Neues gelernt hat?	Kognitiver Aspekt
Ja, _____ Was? Nein	
21.f Wurde das Interesse durch den Unterricht verstärkt?	Kognitiver Aspekt; Personaler Einfluss
Ja Nein	
21.g Bittet Ihr Kind seine Lehrperson um Rat oder Informationen zu seinem Lieblingsthema?	Kognitiver Aspekt
Ja Nein	
22. Versucht Ihr Kind, andere von seiner Meinung zu überzeugen?	soziale Eingebundenheit
Ja Nein	
23. Können Sie eine Interessenentwicklung bzw. Veränderung bei _____ innerhalb der Schulzeit feststellen?	Interessen- entwicklung
23.a Gab es Phasen, in denen das Interesse geruht hat? <i>(Konzentration auf andere Beschäftigungen, gesundheitliche Gründe, ruhendes Interesse, ...)</i>	
Ja Nein	
24. Kennen Sie Gründe für diesen Entwicklungsverlauf? (besondere Ereignisse, Auslöser)	Auslöser; Entwicklung
25. Gibt es etwas, wofür Sie / Ihr Partner sich besonders interessier/en/t? (Hobbys)	Personaler Einfluss
26. Macht es Ihnen etwas aus, mir ihren Beruf zu nennen?	Personaler Einfluss
27. Finden Sie es wichtig für die (schulische) Entwicklung Ihres Kindes, dass es ein besonderes Interesse hat?	Persönliche Einstellung
Ja, weil _____ Nein	

Anhang 6:

Interviewleitfaden für Lehrer zu Nicht-Interessen und Interessen ihrer Schüler

Name des Kindes:	_____
Schule:	_____
Klasse:	_____
Datum:	_____
Interviewer:	_____
<i>Instruktionen:</i>	
<p>Ihre Schülerin / Ihr Schüler steht als Proband für uns im Mittelpunkt. Ihre Angaben zu dem Kind bzw. Ergänzungen zu den Angaben des Kindes sind uns sehr wichtig. Dabei ist zu beachten, dass Sie nur Auskunft zu den Fragen geben, wenn Sie wirklich eine Antwort geben können.</p>	
<small>Aufnahmegerät einschalten</small>	

Warming up

1. Wie alt ist der Schüler / die Schülerin?	
2. Hat das Kind eine Klasse übersprungen oder wiederholt?	
Ja, _____ Nein	
3. War das Kind in der Vorschule?	
Ja, _____ Nein	
4. Wie kommt das Kind zur Schule?	
zu Fuß Bus Fahrrad allein mit Freunden wird von _____ gebracht	
5. Wie lange bleibt das Kind in der Schule?	
nur vormittags Mittags-Betreuung Mittags-Betreuung und AG`s am Nachmittag	
6. Geht das Kind gerne in die Schule?	
Ja, weil _____ Nein, weil _____	
7. Arbeitet und / oder spielt das Kind lieber alleine oder mit anderen Kindern zusammen?	
alleine mit anderen zusammen	Häufige Arbeitspartner und Spielgefährten aufschreiben!
8. a) Wie wichtig ist dem Kind die Anerkennung in der Gruppe? b) Setzt es seine eigenen Ideen oder Ideen der Kleingruppen gegenüber der Gesamtgruppe durch?	Soziale Eingebundenheit

Erfragen des Nicht-Interessegegenstandes

1. Gibt es etwas, womit sich _____ überhaupt nicht gerne beschäftigt?	Nicht-Interessegegenstand erfragen
Ja, _____ Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
2. Gibt es etwas, womit sich _____ in der Schule gar nicht gern beschäftigt?	Nicht-Interessegegenstand erfragen
Ja, _____ Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
3. Gibt es noch etwas anderes, was _____ überhaupt nicht gut findet aus den Bereichen:	Nicht-Interessegegenstand erfragen
Tiere: . ja . nein : Pflanzen: . ja . nein Sport: . ja . nein Musik: . ja . nein Spiele: . ja . nein Computer: . ja . nein Technik: . ja . nein	<i>Bereiche einzeln durchgehen und die Nennungen auf Karten schreiben</i>
4. Welchen dieser Bereiche mag das Kind nun am allerwenigsten? Versuchen Sie sich, wenn möglich für einen zu entscheiden.	<i>Alle genannten Nicht-Interessen aus den Fragen 1, 2, 3 und 4 hier noch mal aufführen.</i>
<i>Die folgenden Fragen beziehen sich auf den mit der letzten Frage festgelegten Gegenstand. Wenn kein Nicht-Interessegegenstand festgelegt werden konnte, geht es mit den Fragen zu Interessen weiter.</i>	

Nicht-Interesse-Interviewleitfaden

1. Warum mag das Kind _____ nicht gerne?	Entwicklung; Emotion
2. Wissen Sie woher das Kind _____ kennt ?	Auslöser
Personen: Situationen:	
3. Können Sie mir sagen, was das Kind über _____ weiß?	Kognitiver Aspekt
4. Wissen Sie wie lange das Kind _____ nicht mag?	Auslöser; Zeit
<input type="checkbox"/> mit Beginn der Schulzeit <input type="checkbox"/> schon früher <input type="checkbox"/> im Alter von <input type="checkbox"/> _____	

5. Mochte das Kind _____ früher einmal?	Auslöser; Entwicklung												
Ja, _____ Nein													
6. Kennen Sie den Auslöser / Grund, warum das Kind _____ nicht mag?	Auslöser; Entwicklung												
7. In welchen Situationen in der Schule konnten Sie erkennen, dass das Kind _____ nicht mag?	Soziale Eingebundenheit												
8a. Was macht das Kind, wenn es von anderen gefragt wird, ob es sich mit ihm / ihr zusammen mit _____ beschäftigen möchte?	Soziale Eingebundenheit												
<input type="checkbox"/> macht mit <input type="checkbox"/> macht nicht mit													
8b. Wie oft kommt das vor?													
<table border="1"> <tr> <td>mehrmals am Tag</td> <td>1x täglich</td> <td>mehrmals in der Woche</td> <td>1x wöchten- lich</td> <td>1x monatlich</td> <td>seltener</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	mehrmals am Tag	1x täglich	mehrmals in der Woche	1x wöchten- lich	1x monatlich	seltener	<input type="checkbox"/>						
mehrmals am Tag	1x täglich	mehrmals in der Woche	1x wöchten- lich	1x monatlich	seltener								
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
9a. Was macht das Kind, wenn es von anderen gezwungen wird, sich mit _____ zu beschäftigen?	Zwang, Kontrolle, aktive Vermeidung												
9b. Wie verhält es sich?													
<input type="checkbox"/> macht mit <input type="checkbox"/> macht nicht mit													
10. Wovon hängt es ab, dass das Kind mitmacht oder nicht mitmacht?	Soziale Eingebundenheit, Autonomie												
Personen: Situationen:													
11. Kennt das Kind noch andere Personen, die _____ nicht mögen?	Personaler Einfluss												
12. Mögen Sie selber etwas nicht gerne?	Personaler Einfluss												

Erfragen des Interessegegenstandes

1. Was macht das Kind am liebsten in der Schule?	Interessegegenstand erfragen
	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
2. Was sind die Lieblingsfächer des Kindes?	Interessegegenstand erfragen
Ja, _____ Nein	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
3. Gibt es noch etwas anderes, was das Kind _____ gerne mag aus den Bereichen:	Interessegegenstand erfragen
Tiere: . ja . nein : Pflanzen: . ja . nein Sport: . ja . nein Musik: . ja . nein Spiele: . ja . nein Computer: . ja . nein Technik: . ja . nein	<i>Bereiche einzeln durchgehen und die Nennungen auf Karten schreiben</i>
4. Gibt es sonst noch etwas, womit sich das Kind gerne beschäftigt?	Interessegegenstand erfragen
	<i>Nennungen auf Karten schreiben</i>
5. Was davon ist die Lieblingsbeschäftigung des Kindes?	Hauptinteresse erfragen
<i>Alle nun folgenden Fragen beziehen sich auf das ermittelte Hauptinteresse.</i>	

Interesse-Interviewleitfaden

1. Wissen Sie, warum sich das Kind _____ so gerne mit beschäftigt?	Wert; Flow-Erleben
2. Können Sie mir sagen, weit wann das Kind gerne _____ mag?	Auslöser / Zeitaspekt
<input type="checkbox"/> mit Beginn der Schulzeit <input type="checkbox"/> schon früher <input type="checkbox"/> im Alter von <input type="checkbox"/> _____	
3. In welchen Situationen in der Schule konnten Sie erkennen, dass das Kind _____ mag?	Soziale Eingebundenheit

4. Entscheidet das Kind in der Schule selbst, ob es sich mit _____ beschäftigt?		Autonomie												
5. Wie oft beschäftigt sich das Kind im Unterricht / in der Schule mit _____ ?		Zeitaspekt, Häufigkeit												
<table border="1"> <thead> <tr> <th>mehrmals am Tag</th> <th>1x täglich</th> <th>mehrmals in der Woche</th> <th>1x wöchentlich</th> <th>1x monatlich</th> <th>seltener</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		mehrmals am Tag	1x täglich	mehrmals in der Woche	1x wöchentlich	1x monatlich	seltener	<input type="checkbox"/>						
mehrmals am Tag	1x täglich	mehrmals in der Woche	1x wöchentlich	1x monatlich	seltener									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
6a. Beschäftigt sich Ihr Kind alleine oder mit anderen zusammen mit _____ ?		Soziale Eingebundenheit												
alleine mit anderen														
6b. Wie oft alleine? 6c. Wie oft mit anderen?														
<table border="1"> <thead> <tr> <th>mehrmals am Tag</th> <th>1x täglich</th> <th>mehrmals in der Woche</th> <th>1x wöchentlich</th> <th>1x monatlich</th> <th>seltener</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		mehrmals am Tag	1x täglich	mehrmals in der Woche	1x wöchentlich	1x monatlich	seltener	<input type="checkbox"/>						
mehrmals am Tag	1x täglich	mehrmals in der Woche	1x wöchentlich	1x monatlich	seltener									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
6c. Teilt es sein Wissen anderen mit?		Kognitiver Aspekt												
7. Können Sie mir sagen, wie sich das Kind Informationen über _____ besorgt?		Kognitiver Aspekt; Kompetenz												
<table> <tr> <td>personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere</td> <td>nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kassette Internet sammeln von Dingen Sonstiges</td> </tr> </table>		personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere	nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kassette Internet sammeln von Dingen Sonstiges	<i>Zunächst warten, was von dem Kind kommt, dann weitere Punkte der Liste abfragen.</i>										
personal: Freunde Vater Mutter Opa Oma Geschwister Lehrer/In Nachbarn Andere	nicht-personal: Bücher Zeitschriften Fernsehen Video Kassette Internet sammeln von Dingen Sonstiges													
8. Was weiß das Kind über _____ ?		Kognitiver Aspekt												
9. Wenn Expertenwissen (mehr Wissen als bei anderen Kindern) vorhanden ist, wie gehen Sie damit um?		Kognitiver Aspekt, Art der Unterstützung												

10. Wie reagiert das Kind auf ihren Einsatz?	Kognitiver Aspekt
engagiert gibt gerne Auskunft gibt ungern Auskunft	
11. Was wissen Sie selbst über dieses Interesse?	Kognitiver Aspekt, personaler Einfluss
12. Haben Sie dieses Interesse in der Schule gefördert?	Art der Unterstützung, personaler Einfluss
Ja Nein	
13. Haben Sie das Gefühl, dass dieses Interesse auch von anderer Seite unterstützt wird?	Art der Unterstützung, personaler Einfluss
Ja Durch wen? Nein	
14a. Können Sie eine Interessenentwicklung während der Schulzeit feststellen?	Interessen- entwicklung
14b. Wenn Sie die Entwicklung einschätzen sollten, wie würde die sein:	Interessen- entwicklung
gleich geblieben kleiner geworden größer geworden	
14c. Gab es Phasen, in denen Das Interesse geruht hat?	Interessen- entwicklung
Ja Nein Kennen Sie den Grund dafür?	
15. Hat es während der Schulzeit wichtige Veränderungen für das Kind gegeben (Schule, Zuhause, Sonstiges)	

Abschlussfragen zur persönlichen Einstellung

1. Gibt es etwas, wofür Sie sich besonders interessieren?
2. Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach das Interesse bei Kindern?
3. Wie könnte ein entdecktes Interesse bei Kindern am Besten gefördert werden?
4. Was halten Sie für am Wichtigsten? Förderung in der Schule oder Zuhause?
5. Können Sie kurz einen ganz normalen Schulalltag beschreiben? (Wochenplan, Freiarbeit, offener Anfang, Projekte, Stationslauf, Werkstatt, zusätzliche Angebote am Nachmittag, Sonstiges)

Anhang 7: Smilie-Smolie-Skala**a) Nicht-Interesse: Wertschätzung***neutral**gering**sehr gering**extrem gering***b) Nicht-Interesse: Emotion***sehr positiv**positiv**neutral**negativ**sehr negativ***c) Interesse: Wertschätzung***extrem hoch**sehr hoch**hoch**neutral***d) Interesse: Emotion***sehr positiv**positiv**neutral**negativ**sehr negativ*

Anhang 8:
Fragebogen zur Erhebung der Einstellung zu Schule und Sachunterricht für
Grundschüler
 von CHRISTEN (2004)



In der Schule fühle ich mich wohl.

stimmt genau	stimmt fast	weder noch	stimmt kaum	stimmt nicht

Ich finde es doof, wenn Jungen Mädchen und Mädchen Jungen ärgern.

--	--	--	--	--

Mir macht das Lernen Spaß.

--	--	--	--	--

Ich finde es doof, wenn meine SU-Lehrerin die Themen im SU ohne uns zu fragen aussucht.

--	--	--	--	--

In der Schule ist es schön.

--	--	--	--	--

Ich ärgere gerne andere Schüler.

--	--	--	--	--

Mir ist es wichtig, dass ich im SU viel lerne.

--	--	--	--	--

Mich nervt es, wenn wir im SU lange an einem Thema arbeiten.

--	--	--	--	--

Ich lerne im SU Dinge, die ich für mein Leben gebrauchen kann.

--	--	--	--	--

Ich mag es nicht, wenn es in der Klasse laut ist.

--	--	--	--	--

SU ist doof, wenn meine SU-Lehrerin immer nur redet und redet.

--	--	--	--	--



Hier sollst du ankreuzen oder schreiben, was für dich gilt!

Mädchen Junge

Du bist _____ Jahre alt.

In welcher Jahrgangsstufe bist du?

1. 2. 3. 4.

Aus welchem Land kommst du? Deutschland

Anderes Land



Dritter Buchstabe des Vornamens der Mutter

Dritter Buchstabe des Vornamens des Vaters

Anhang 9: Fragebogen zu Einstellungen der Sekundarstufenschüler zu Schule und Biologieunterricht

(von UPMEIER ZU BELZEN & CHRISTEN 2004)

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

Die folgenden Sätze beziehen sich auf **deine Schule** und **deinen Biologieunterricht**. Lies jeden Satz in Ruhe durch. Hinter jeden Satz **musst du genau ein Kreuz** machen! Die Buchstaben der Vornamen deiner Eltern dienen lediglich als Code, um die Fragebögen der Voruntersuchung eindeutig denen der Nachuntersuchung zuzuordnen. Sie geben uns keine Rückschlüsse über deine Eltern.

Vielen Dank für Deine Mithilfe!



Dritter Buchstabe des Vornamens der Mutter:

Dritter Buchstabe des Vornamens des Vaters:

Du bist: weiblich männlich

Dein Alter: _____ Deine Klasse: _____

Deine Staatsangehörigkeit: _____

Anzahl deiner Geschwister: _____

	stimmt genau	stimmt fast	weder noch	stimmt kaum	stimmt nicht
Mir ist es wichtig, dass ich mich mit meinen Mitschülern vertrage	<input type="checkbox"/>				
Ich wünsche mir, die Schulzeit wäre zu Ende	<input type="checkbox"/>				
Ich wünsche mir, dass die Schule abgeschafft wird	<input type="checkbox"/>				
Mir gefällt es, wenn sich gute Schülerinnen und Schüler um solche kümmern, die nicht so gut mitkommen	<input type="checkbox"/>				
Schule ist für mich das Letzte	<input type="checkbox"/>				
Der Biologieunterricht macht mir Spaß	<input type="checkbox"/>				
Der Gedanke an Zensuren belastet mich beim Lernen	<input type="checkbox"/>				
Ich finde den Biologieunterricht interessant	<input type="checkbox"/>				
Ich fühle mich von unserer Biologielehrerin / unserem Biologielehrer ungerecht beurteilt	<input type="checkbox"/>				
Mir gefällt es nicht, wenn unsere Biologielehrerin / unser Biologielehrer im Unterricht die Meinung der Schülerinnen und Schüler abweist	<input type="checkbox"/>				
Mich stört es, wenn die Biologielehrerin / der Biologielehrer nur ihre / seine Meinung gelten lässt	<input type="checkbox"/>				
Ich finde es schrecklich, wenn unsere Biologielehrerin / unser Biologielehrer uns herum kommandiert	<input type="checkbox"/>				
Bei Prüfungen bekomme ich fast kein vernünftiges Wort heraus	<input type="checkbox"/>				
Mir gefällt es, wenn ich bei unserer Biologielehrerin / unserem Biologielehrer viel lerne	<input type="checkbox"/>				

Anhang 10: Gegenstandsbereiche der Interessen der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG²

Anhang 10a: Gegenstandsbereiche der Interessen der Kinder der Pilotstudie

Proband	Kinder- garten	GS Jahrg. 1/2	GS Jahrg. 3/4	Sek. I Jahrg. 5/6	Sek. I Jahrg. 7/8	Sek. I Jahrg. 9/10
w-P1	Tiere (D4)		Keyboard (D3) Basketball (D3)	Keyboard (D3)	Hunde (D3)	Hunde (D3) Hip Hop (D4)
m-P2	Turtles (D4)		PC-Spiele (D3)	PC-Spiele (D4)	Computer (D4)	Mini Fliesen Games (D4)
w-P3	Malen / Basteln (D3)		Malen / Basteln (D3)	Malen / Basteln (D4) Tiere (D4)	Kaninchen (D4)	Internet (D4)
m-P4	Geige (D4)		Geige (D3) Fußball (D3)	Geige (D4) Fußball (D4)	Geige (D3) Fußball (D4)	Geige (D4) Hip Hop (D4) Fußball (D3)
w-P5	Geige (D4) Malen (D2)		Geige (D3) Malen (D2) Tiere (D4)	Geige (D4) Malen (D3)	Geige (D3) Zeichnen (D3)	Geige (D3) Ballett (D3) Tennis (D4)
m-P6	Tiere (D3) Sport (D2)		Tennis (D3) Fußball (D3) Klavier (D3)	Sport (D3) Computer (D3)	Basketball (D3) Computer (D3)	Bass spielen (D4) PC-Spiele (D4)
w-P7	Musik (D3)		Flöten (D3) Schwimmen (D3)	Klarinette (D3) Keyboard (D3) Handball (D3)	Klarinette (D3) Handball (D3)	Musik hören (D4) Hip-Hop (D3)
w-P8	Tiere (D3) Musik (D2)		Tiere (D4) Tanzen (D3)	Tiere (D4) Musik (D3)	Kaninchen (D3) Singen (D3)	Kaninchen (D4) Singen, Lieder schreiben D4
m-P9	Tiere (D3)		Fußball (D3) Waldaktivitäten (D3)	Fußball (D4) Tiere (D3)	Fußball (D3) Tiere (D3)	Fußball (D3)
m-P10	Malen/ Basteln (D2)		Hockey (D3) Fußball (D3) Malen (D3)	Inline-Hockey (D4) Musik (D3)	Inline-Hockey (D3)	Hockey (D4) Tennis (D4)
w-P11	Kochen (D3)		Pferde (D3)	Pferde (D3)		
m-P12	Tiere (D3)		Computer (D3)	Computer (D3)		
m-P13	Musik (D3) Tiere (D2)		Keyboard (D3) Computer (D3) Tiere (D3)	Keyboard (D3) Computer (D3) Tiere (D3)		
w-P14	Reiten (D2) Tanzen (D2)		Reiten (D3) Tanzen (D3)	Reiten (D3) Tanzen (D3)		
w-P15	Tiere (D2)		Keyboard (D2)	Kaninchen (D3) Musik (D3)		
m-P16	Computer (D2)		Fußball (D3) PC-Spiele (D3) Tiere (D3)	Fußball (D3) Computer (D3)		
Pilot- kinder	16		16	16	10	10
PG- Bezüge	21		32	30	16	19

Abkürzungen: w = weiblich; m = männlich; K = Kind; P = Pilotkind; GS: Grundschule; Sek.: Sekundarstufe I;
PG-Bezüge: Person-Gegenstands-Bezüge; D = Degreestufe 1 - 4

Anmerkungen: Kursiv markierte Gegenstandsbereiche stellen Vorläuferformen von Interesse dar.

markierte Gegenstandsbereiche:

Biologie:  Schule:  Musik:  Technik/Computer: 
Malen/Basteln:  Sport:  Sonstiges: 

² „Schulische und außerschulische personale Einflüsse bei Interessenentwicklungen von Grundschulkindern unter besonderer Berücksichtigung sachunterrichtlicher Gegenstandsbereiche (PEIG)“.

Anhang 10b: Gegenstandsbereiche der Interessen der Längsschnittstudie PEIG -
Untersuchungsstrang A

Proband	Kindergarten	Jahrg. 1/2	Jahrg. 3/4
m-A1	Tiere (D3)	Fußball (D3)	Fußball (D4)
m-A2	Lego (D3)	Technik (D4)	Technik (D4) auf Hof helfen (D4)
m-A3	Fußball (D3)	Fußball (D4)	Fußball (D4)
m-A4	Schnecken (D3)	Schwimmen/ Sport (D4)	Fußball (D4)
m-A5	Querflöte (D2)	Fische/ Technik (D3)	Flügelzeuge (D4)
w-A6	Basteln (D4)	Basteln (D4) Malen (D3)	Schildkröten (D3) Trampolin (D3) Querflöte (D3)
w-A7	Puppen (D3)	Puppen (D3)	Verabreden (D3)
m-A8	Playmobil (D2)	„Yugi-Oh“ Karten (D2)	Computer (D3)
m-A9	Trampolin (D1)	Lego (D4)	Hamster (D4)
m-A10	Raubtiere (D3)	Flügelzeuge D3	Delfine D3
w-A11	Mensch-Ärger-Dich-Nicht (D2)	Pferde (D3)	Sport (D3)
w-A12 (z1)	Malen (D4)	Malen (D3)	Geräteturnen (D4)
w-A13 (z2)	Basteln (D3) Pony/Reiten (D2)	Pferde (D4)	Reiten (D4)
w-A14	Gänseblümchen (D2)	Singen (D4)	Turnen (D3)
m-A15	Schützenfestmusik (D2) Fußball (D2)	Raubvögel (D3)	Fußball (D4)
w-A16	Pferde (D3)	Pferde (D3)	Hunde (D3)
w-A17	Flöte (D3)	Reiten (D4)	Reiten (D3)
w-A18	Goldfische (D2)	Hunde (D4)	
w-A19	Katzen (D3)	Pferde (D4)	
m-A20	Schwimmen (D3)		
w-A21	Pferde (D3) Sport (D4)		
w-A22	Hamster (D3)		
m-A23	Lego (D3)		
m-A24	Hunde (D3)		
m-A25	Konstruieren/ Bauen (D4)		
w-A26	Reiten (D3) Flöte (D3)		
w-A27	Pferde (D3)		
w-A28	Pferde D3		
w-A29	Malen/Basteln D3		
w-A30	Tiere D3		
w-A31	Malen/Basteln D2		
w-A32	Dinosaurier D3		
w-A33	Computer D2		
m-A34	Playmobil D3		
m-A35	Konstruktionsmaterial D3 Musik D3		
m-A36	Konstruktionsmaterial D3 (Märchen-)Musik D3		
w-A37	Malen/Basteln D2		
m-A38	Bücher D3		
w-A39	Puppen D3		
m-A40	Spielzeug-Autos D3		
Probanden U-Strang: A	40	19	17
PG-Bezug	46	20	20

Abkürzungen: w = weiblich; m = männlich; K = Kind; P = Pilotkind; GS: Grundschule; Sek.: Sekundarstufe I;
PG-Bezüge: Person-Gegenstands-Bezüge; D = Degreestufe 1 - 4

Anmerkungen: Kursiv markierte Gegenstandsbereiche stellen Vorläuferformen von Interesse dar.

markierte Gegenstandsbereiche:

Biologie:  Schule:  Musik:  Technik/Computer: 
Malen/Basteln:  Sport:  Sonstiges: 

Anhang 10c : Gegenstandsbereiche der Interessen der Längsschnittstudie PEIG -
Untersuchungsstrang B

Proband	Kindergarten	Jahrg. 1/2	Jahrg. 3/4
m-B1		Computer (D3)	Fußball (D4)
m-B2		Konstruieren/Bauen (D3)	Fußball (D4)
w-B3		Turnen (D3)	Pferde (D4)
m-B4		Fußball (D3)	Fußball (D4)
w-B5		Pferde (D3)	Tiere (D3)
w-B6		Turnen an Turnstange (D2)	PC-Spiele (D3)
m-B7		Fußball (D3)	Fußball (D4)
m-B8		Schwimmen (D3)	Sport (D3)
w-B9		Pferde (D2)	Schwimmen (D2)
w-B10		Schwimmen (D3)	Schwimmen (D3)
m-B11		Computer (D3)	Dämme bauen (D3)
m-B12		Schneeglöckchen (D1)	Karten spielen (D3)
m-B13		Fußball (D3)	Fußball (D3)
w-B14		Pferde (D3)	Kaninchen (D3)
w-B15		Vögel (D3) Pferde (D3)	Pferde (D3)
w-B16		Pferde (D3) Singen (D3)	Schiffe (D3)
w-B17		Spielen in Natur (D4)	Natur (D4)
w-B18		Wingtsun (D3) Fernsehen (D3)	Wingtsun (D3)
w-B19		Reiten (D3)	Reiten (D3)
w-B20		Seil springen (D3)	Kunst (D4)
w-B21		Reiten (D3)	Landwirtschaft (D3)
w-B22		Schwimmen (D3)	Tiere (D4)
w-B23		Hofarbeit (D3)	Hofarbeit (D4)
m-B24		Natur (D4)	
m-B25		Natur (D4)	
w-B26		Schwimmen (D3)	
w-B27		Kino / Film (D2)	
m-B28		Tiere (D3)	
w-B29		Kunst (D3)	
m-B30		Lesen (D2)	
w-B31		Fußball (D3)	
Probanden U-Strang: B		31	23
PG-Bezug		34	23

Abkürzungen: w = weiblich; m = männlich; K = Kind; P = Pilotkind; GS: Grundschule; Sek.: Sekundarstufe I;
PG-Bezüge: Person-Gegenstands-Bezüge; D = Degreestufe: D1 - D4

Anmerkungen: Kursiv markierte Gegenstandsbereiche stellen Vorläuferformen von Interesse dar.

markierte Gegenstandsbereiche:

Biologie:  Schule:  Musik:  Technik/Computer: 
Malen/Basteln:  Sport:  Sonstiges: 

Anhang 11: Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen der Pilotstudie und Längsschnittstudie PEIG

Anhang 11a: Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen der Pilotstudie

Proband ¹	Kinder- garten	GS Jahrg. 1/2	GS Jahrg. 3/4	Sek. I Jahrg. 5/6	Sek. I Jahrg. 7/8	Sek. I Jahrg. 9/10
w-P1					Pflanzen D -1	Pflanzen D -3
m-P2					Ekel vor Spinnen	Ballerspiele D -3 Mathe D -3 Pflanzen D -2
w-P3					Ekel vor Spinnen, Krabbeltieren	Geschichte D -3
m-P4					---	Malen D -3
w-P5					Ekel vor Fischen, Fledermäusen, Schlangen	Physik D -2
m-P6					Klassische Musik D -2	Lehrplan D -2
w-P7					Pflanzen D -1	Chemie D -3 Erkunde D -2
w-P8					Lesen D -3	Lesen D -3
m-P9					Rockmusik D -2	Lehrplan D -3
m-P10					Lesen D -2	Musik- Unterricht D -2 Pflanzen D -2
Pilot- kinder					n = 10	n = 10
neg. PG- Bezug					6	14
Angst/Ekel					3	0

Abkürzungen: w = weiblich; m = männlich; K = Kind; P = Pilotkind; neg.: negativer; GS: Grundschule; PG-Bezug: Person-Gegenstands-Bezug; Jahrg.: Jahrgangsstufen; Sek.: Sekundarstufe I; D: Degreestufe: D -1 - D -4

Anmerkungen:

Kursiv markierte Gegenstandsbereiche sind Ekel oder Angst. Fett markierte Gegenstandsbereiche stellen Abneigungen dar.

¹ 6 Pilotkinder haben zu diesem Zeitpunkt nicht mehr an der Untersuchung teilgenommen.

markierte Gegenstandsbereiche:

Biologie:  Schule:  Musik:  Technik/Computer: 
Malen/Basteln:  Sport:  Sonstiges: 

**Anhang 11b: Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen der
Längsschnittstudie PEIG – Untersuchungsstrang A**

Proband	Kindergarten	Jahrg. 1/2	Jahrg. 3/4
m-A1	---	Handball D -2	Handball D -2
m-A2	Brombeerbusch D -1	Handball D -2	Angst vor Zecken
m-A3	Ekel vor Kröten	Ekel vor <i>glitschigen Tieren</i> (Kröten , Fische)	Ekel vor <i>glitschigen Tieren</i> (Fische), Yugi-Oh-Kartenspiel D -3
m-A4	---	Angst/Ekel vor Spinnen	Angst vor Zecken
m-A5	Angst vor Pferden	---	Fußball D -3
w-A6	Lego D -2	Fußball D -3	Ekel vor Boxen Ekel vor Spinnen
w-A7	<i>Singen im Kindergarten</i> D 1	Judo D -2	Barbie Puppen D -2
m-A8	---	Handaufgabe D -3	Handaufgabe D -3
m-A9	Nasenbär D -1	Handaufgabe D -3	Handaufgabe D -3
m-A10	Angst vor Gorillas	Angst vor Strom	Geräteturnen D -4
w-A11	Angst vor Tigern und Hunden	Angst vor Giftpflanzen	Mensch ärgere dich nicht D -3, Religion D -3
w-A12 (z1)	Angst vor Krokodilen	Handaufgabe D -2	Ekel vor giftigen Pflanzen
w-A13 (z2)	Malen D -3	Schneitieren D -2	Angst/Ekel vor Schlangen
w-A14	Ekel vor Froschen	Basketball D -3	Elektrizität D -2
m-A15	Krankengymnastik D -1	Angst vor Kriechtieren	Handaufgabe D -4
w-A16	Brennnesseln D -2	Ratten D -3	Mathematik D -3
w-A17	Trommeln D -2	Puzzeln D -1	Bodenturnen D -3
w-A18	Angst/Ekel vor Schlangen	Angst/Ekel vor Schlangen	
w-A19	Ekel vor Insekten	Schnitzen D -1	
m-A20	Fußball D -3		
w-A21	Angst vor Tiger und Löwen		
w-A22	Geisterspiel D -1		
m-A23	Fußball D -2		
m-A24	Ekel vor Fleisch fressenden Pflanzen		
m-A25	Malen D -3		
w-A26	Brennnessel D -2		
w-A27	Singen D -1		
w-A28	Laufen D-1		
w-A29	---		
w-A30	---		
w-A31	---		
w-A32	Barbiepuppen D-1		
w-A33	---		
m-A34	Fußball D-1		
m-A35	---		
m-A36	---		
w-A37	---		
m-A38	---		
w-A39	---		
m-A40	---		
Probanden U-Strang: A	40	19	17
neg. PG - Bezug	17	12	13
Angst/Ekel	10	5	7

Abkürzungen: w = weiblich; m = männlich; A = Kind; U: Untersuchung; neg.: negativer; PG-Bezug: Person-Gegenstands-Bezug; Jahrg.: Jahrgangsstufen; Sek.: Sekundarstufe I; D: Degreestufe: D -1 bis D -4

Anmerkungen:

Kursiv markierte Gegenstandsbereiche sind Ekel oder Angst. Fett markierte Gegenstandsbereiche stellen Abneigungen dar.

markierte Gegenstandsbereiche:

Biologie:  Schule:  Musik:  Technik/Computer: 
Malen/Basteln:  Sport:  Sonstiges: 

Anhang 11c: Gegenstandsbereiche der Nicht-Interessen der
Längsschnittstudie PEIG – Untersuchungsstrang B

Proband	Kindergarten	Jahrg. 1/2	Jahrg. 3/4
m-B1		<i>Boxen</i> D -2	Football D -3
m-B2		Barbies D -3	Football D -3 Playmobil D -3
w-B3		Singen D -3	Angst vor <i>Disteln</i>
m-B4		Mozartmusik D -3	Tennis D -3
w-B5		Fußball D -3	Football D -2
w-B6		<i>Liegestütze</i> D -2	Ekel vor <i>Spinnen</i>
m-B7		Angst vor <i>Pferden</i>	Angst vor <i>Pferden</i>
m-B8		<i>Lesen</i> D -2	Schreiben D-3
w-B9		Angst vor <i>Tauchen</i>	Angst vor <i>Über-Kopf-Turnen</i>
w-B10		<i>Schach</i> D -2	Ekel vor <i>Schweinen</i>
m-B11		Angst vor <i>Giftigen Pflanzen</i>	Bestimmtes Lied D -3
m-B12		Angst/Ekel vor <i>Spinnen</i>	Monopoly D -3 Angst/Ekel vor <i>Spinnen</i>
m-B13		---	Mathematik D -3
w-B14		<i>Trommeln, Laute</i> Musik D -2	Football D -2
w-B15		Fußball D -1	Fußball D -3
w-B16		Angst vor <i>Schlangen</i> <i>Spinnen</i>	Angst/Ekel vor <i>Spinnen/Schlangen</i> Ekel vor <i>Pflanzen</i>
w-B17		Plumpsack spielen D -3	Rennen D -3
m-B18		Lernstoff wiederholen D -3	Lernstoff wiederholen D -3
w-B19		Angst vor <i>Fußball</i>	Angst vor <i>Fußball</i>
w-B20		Angst vor <i>Reiten auf Pferden</i>	---
w-B21		Melodica D -3	Melodica D -3
w-B22		Ballett D -3	Ballett D -3
w-B23		<i>Puzzlen</i> D-1	---
m-B24		---	
m-B25		---	
w-B26		Ekel vor <i>Spinnen/Skorpionen</i>	
w-B27		Angst vor <i>gefährlichen Tieren</i> (z.B. <i>Ratten</i> , <i>große Hunde</i>)	
m-B28		---	
w-B29		<i>Musikunterricht/Singen</i> D -2	
m-B30		<i>Musikunterricht</i> D -1	
w-B31		---	
Probanden U-Strang: B		31	23
PG-Bezug		17	15
Angst/Ekel		9	9

Abkürzungen: w = weiblich; m = männlich; A = Kind; U: Untersuchung; neg.: negativer; PG-Bezug: Person-Gegenstands-Bezug; Jahrg.: Jahrgangstufen; Sek.: Sekundarstufe; D: Degreestufe; D -1 bis D -4

Anmerkungen:

Kursiv markierte Gegenstandsbereiche sind Ekel oder Angst. Fett markierte Gegenstandsbereiche stellen Abneigungen dar.

markierte Gegenstandsbereiche:

Biologie:  Schule:  Musik:  Technik/Computer: 
Malen/Basteln:  Sport:  Sonstiges: 

Anhang 12:
Interessen, Nicht-Interessen und Einstellungsausprägungen der Probanden
Anhang 12a – Teil 1: Lernfreude-Typ in der Grundschule

Klasse 2 (N = 15)

Kind	Einstellungsausprägung	Interesse		Nicht- Interesse	
m-A3	Lernfreude-Typ 1	Fußball	D4	<i>Ekel vor glitschigen Tieren</i>	
m-A5		Fischer-Technik	D3	---	
w-A6		Basteln Malen	D4 D3	Fußball	A (D -3)
w-A7		Puppen spielen	D3	Judo (Kämpfen)	D (D -2)
w-A11		<i>Pferde</i>	D3	<i>Angst vor Giftpflanzen</i>	
w-A12		Malen	D4	Hausaufgaben	D (D -2)
w-A17		Reiten	D4	Puzzeln	D (D -1)
w-A19		<i>Pferde</i>	D4	Schnitzen	D (D -1)
w-B15		Pferde Vögel	D3 D3	Fußball	D (D -1)
w-B16		Singen <i>Pferde</i>	D3 D3	<i>Angst vor Schlangen, Spinnen</i>	
w-B17		Spiele in der Natur	D4	Plumpsack	A (D -3)
w-B20		Seil springen	D3	<i>Angst vor Reiten auf Pferden</i>	
m-B21		Trecker fahren	D3	Melodica	A (D -3)
w-B22		Schwimmen	D3	Ballett	A (D -3)
w-B23		Arbeit auf Bauernhof	D3	Puzzeln	D (D -1)
Anzahl der PG-Bezüge		18		10	

Abkürzungen:

m: männlich; w: weiblich; D 1 bis D 4: Degreestufe; A: Abneigung; D: Desinteresse

Anmerkungen:

Grau unterlegte **Gegenstandsbereiche** beziehen sich auf schulische Interessen und Nicht-Interessen. Kursiv markierte Gegenstandsbereiche sind Ekel oder Angst. Von den Kindern B1 bis B15 und B26 bis 31 konnten in den Jahrgangstufen 1/2 keine Einstellungen erhoben werden.

Anhang12a – Teil 2: Lernfreude-Typ in der Grundschule

Klasse 4 (N = 18)

Kind	Einstellungsausprägung	Interesse		Nicht- Interesse	
m-A3	Lernfreude-Typ 1	Fußball	D4	Yugi-Oh-Karten <i>Ekel vor glitschigen Tieren</i>	A (D -3)
m-A5		Flugzeuge	D4	Fußball	A (D -3)
w-A7		Verabreden	D3	Barbiepuppen	D (D -2)
w-A12		Geräteturnen	D4	<i>Ekel vor giftigen Pflanzen</i>	
w-A17		Reiten	D3	Bodenturnen	A (D -3)
m-B2		Fußball	D4	Football Playmobil	A (D -3) A (D -3)
m-B7		Fußball	D4	<i>Angst vor Pferden</i>	
m-B8		Sport	D3	Schreiben	A (D -3)
m-B11		Dämme bauen	D3	Best. Fußballlied	A (D -3)
w-B15		<i>Pferde</i>	D3	Fußball	A (D -3)
w-B16		Schule	D3	<i>Angst/Ekel vor Spinnen, Ekel vor Pflanzen</i>	
w-B17		<i>Natur</i>	D4	Rennen	A (D -3)
m-B18		Wingtsun (Kampfsportart)	D3	Lernstoff wiederholen	A (D -3)
w-B19		<i>Reiten</i>	D3	<i>Angst vor Fußball</i>	
w-B20		Kunst	D4	---	
m-B21		Landmaschinen	D4	Melodica	A (D -3)
w-B22		<i>Tiere</i>	D4	Ballett	A (D -3)
w-B23		Hofarbeit	D4	---	
Anzahl der PG-Bezüge		18		13	

Abkürzungen:

m: männlich; w: weiblich; D 1 bis D 4: Degreestufe; A: Abneigung; D: Desinteresse

Anmerkungen:

Grau unterlegte Gegenstandsbereiche beziehen sich auf schulische Interessen und Nicht-Interessen. Kursiv markierte Gegenstandsbereiche sind Ekel oder Angst.

Anhang 12b: Lernfreude-Typ in der Sekundarstufe I

Klasse 7/8 (N = 5)

Kind	Einstellungsausprägung	Interesse		Nicht-Interesse	
m-P9	Lernfreude-Typ 1	Fußball Tiere	D3 D3	Rockmusik	D (D -2)
w-P7		Handball Klarinette	D3 D3	Pflanzen	D (D -1)
w-P5		Geige Zeichnen	D3 D3	<i>Ekel vor Fischen, Fledermäusen, Schlangen</i>	
m-P10		Inline-Hockey Computer	D3 D3	Lesen	D (D -2)
m-P6		Basketball Computer	D3 D3	Klassische Musik	D (D -2)
Anzahl der PG-Bezüge			10		4

Klasse 9/10 (N = 3)

Kind	Einstellungsausprägung	Interesse		Nicht-Interesse	
m-P2	Lernfreude-Typ 1	Multi-Player-Games	D4	Mathematik Pflanzen	A (D -3) D(D -2)
m-P6		Bass spielen PC-Spiele	D4 D4	Lernen	D (D -2)
m-P9		Fußball	D3	Latein	A (D -3)
Anzahl der PG-Bezüge			4		4

Abkürzungen:

m: männlich; w: weiblich; D 1 bis D 4: Degreestufe; A: Abneigung; D: Desinteresse

Anmerkungen:

Grau unterlegte Gegenstandsbereiche beziehen sich auf schulische Interessen und Nicht-Interessen. Kursiv markierte Gegenstandsbereiche sind Ekel oder Angst.

Anhang 12c: Gelangweilt-Frustrierter Typ in der Grundschule

Klasse 2 (N = 6)

Kind	Einstellungsausprägung	Interesse		Nicht- Interesse	
m-A2	Gelangweilt-Frustrierter Typ 2	Technik	D4	Religion	D (D -2)
m-A4		Sport/Schwimmen	D4	<i>Angst/Ekel vor Spinnen</i>	
m-B18		Wingtsun	D3	Lernstoff wiederholen	A (D -3)
		Fernsehen	D3		
w-B19		Reiten	D3	<i>Angst vor Fußball</i>	
m-B24		Garten/Natur	D4	---	
m-B25		Natur	D4	---	
Anzahl der PG-Bezüge			7		2

Klasse 4 (N = 15)

Kind	Einstellungsausprägung	Interesse		Nicht- Interesse	
m-A2	Gelangweilt-Frustrierter Typ 2	Technik	D4	<i>Angst vor Zecken</i>	
w-A6		Schildkröten Trampolin Querflöte	D3 D3 D3	<i>Ekel vor Spinnen Ekel vor Boxen</i>	
m-A8		Computer	D3	Hausaufgaben	A (D -3)
w-A11		Sport	D3	Mensch ärgere d. n. Religion	A (D -3) A (D -3)
w-A13		Reiten	D4	<i>Angst/Ekel vor Schlangen</i>	
w-A14		Turnen	D3	Elektrizität	D (D -2)
m-A15		Fußball	D4	Englisch	A (D -4)
w-A16		Hunde	D3	Mathematik	A (D -3)
w-B3		Pferde	D4	<i>Angst vor Disteln</i>	
w-B5		Tiere	D3	Kunst	D (D -2)
w-B6		Computerspiele	D3	<i>Ekel vor Spinnen</i>	
w-B9		Schwimmen	D2	<i>Angst vor Über-Kopf-Turnen</i>	
w-B10		Schwimmen	D3	<i>Ekel vor Schweinen</i>	
m-B12		Kartenspiele	D3	Monopoly <i>Angst/Ekel vor Spinnen</i>	A (D -3)
m-B13		Fußball	D3	Mathematik	A (D -3)
Anzahl der PG-Bezüge		17		9	

Abkürzungen:

m: männlich; w: weiblich; D 1 bis D 4: Degreestufe; A: Abneigung; D: Desinteresse

Anmerkungen:

Grau unterlegte Gegenstandsbereiche beziehen sich auf schulische Interessen und Nicht-Interessen. Kursiv markierte Gegenstandsbereiche sind Ekel oder Angst.

Anhang 12d: Gelangweilter und Frustrierter Typ in der Sekundarstufe I

Klasse 7/8 (N = 3)

Kd.	Einstellungsausprägung	Interesse		Nicht-Interesse	
w-P1	Gelangweilter Typ 2	Hunde	D3	Pflanzen	D -1
m-P2		PC-Spiele	D4	<i>Ekel vor Spinnen</i>	
		Hamster	D3		
w-P3		Kaninchen	D4	<i>Ekel vor Spinnen, Krabbeltieren</i>	
		n = 4		n = 1	

Klasse 9/10 (N = 7)

Kind	Einstellungsausprägung	Definiertes Interesse	Definiertes Nicht- Interesse		
w-P1	Gelangweilter Typ 2a (N = 3)	Hund	D3	Pflanzen	A (D -3)
		HipHop	D4	Ballerspiele	A (D -3)
w-P3		Internet	D4	Geschichte	A (D -3)
w-P8		Kaninchen	D3	Lesen	A (D -3)
		Singen/ Lieder schreiben	D4	Pflanzen	D (D -1)
Anzahl der PG-Bezüge		5		5	

Kind	Einstellungsausprägung	Interesse	Nicht- Interesse		
m-P4	Frustrierter Typ 2b (N = 4)	Fußball	D3	Malen	A (D -3)
		Geige	D4		
		HipHop	D4		
w-P5		Geige	D3	Physik	D (D -2)
		Ballett	D3		
		Tennis	D4		
w-P7	Musik hören	D4	Chemie	A (D -3)	
	HipHop	D3	Erdkunde	D (D -2)	
m-P10	Skate-Hockey	D4	Musikunterricht	D (D -2)	
	Tennis	D4	Pflanzen	D (D -2)	
Anzahl der PG-Bezüge		10		6	

Abkürzungen:

m: männlich; w: weiblich; D 1 bis D 4: Degreestufe; A: Abneigung; D: Desinteresse

Anmerkungen:

Grau unterlegte Gegenstandsbereiche beziehen sich auf schulische Interessen und Nicht-Interessen. Kursiv markierte Gegenstandsbereiche sind Ekel oder Angst.

Anhang 12e:
Zielorientierter Leistungs-Typ in der Grundschule und Sekundarstufe I

Klasse 2 (N = 9)

Kind	Einstellungsausprägung	Interesse		Nicht- Interesse	
m-A1	Zielorientierter Leistungs-Typ 3	Fußball	D3	Sprache	D (D -2)
m-A8		Yugi-Oh (Kartenspiel)	D2	Hausaufgaben	A (D -3)
m-A9		Lego bauen	D4	Hausaufgaben	A (D -3)
m-A10		<i>PC-Spiele</i>	D3	Angst vor Strom	
w-A13		Pferde	D4	Schreiben	D (D -2)
w-A14		Singen	D4	Basketball	A (D -3)
m-A15		<i>Raubvögel</i>	D3	Angst vor Kriechtieren	
w-A16		Pferde	D3	<i>Ratten</i>	A (D -3)
w-A18		<i>Hunde</i>	D4	Angst/Ekel vor Schlangen	
Anzahl der PG-Bezüge		9		6	

Klasse 4 (N = 7)

Kind	Einstellungsausprägung	Interesse		Nicht- Interesse	
m-A1	Zielorientierter Leistungs-Typ 3	<i>Fußball</i>	D4	Arbeiten schreiben	D (D -2)
m-A4		<i>Fußball</i>	D4	Angst vor Zecken	
m-A9		<i>Hamster</i>	<i>D4</i>	Hausaufgaben	A (D -3)
m-A10		Delfine	D3	Geräteturnen	A (D -4)
m-B1		Fußball	D4	Football	A (D -3)
m-B4		Fußball	D4	Tennis	A (D -3)
w-B14		<i>Kaninchen</i>	D3	Kunst	D (D -2)
Anzahl der PG-Bezüge		7		6	

Klasse 7/8 (N = 2)

Kd.	Einstellungsausprägung	Interesse		Nicht-Interesse	
w-P8	Zielorientierter Leistungs-Typ 3	Kaninchen	D3	Lesen	A (D -3)
		Singen	D3		
m-P4		Fußball	D4	---	
		Geige	D3		
Anzahl der PG-Bezüge		4		1	

Abkürzungen:

m: männlich; w: weiblich; D 1 bis D 4: Degreestufe; A: Abneigung; D: Desinteresse

Anmerkungen:

Grau unterlegte Gegenstandsbereiche beziehen sich auf schulische Interessen und Nicht-Interessen. Kursiv markierte Gegenstandsbereiche sind Ekel oder Angst.

Anhang 13: Übersicht über die einzelnen Entwicklungsverläufe der Interessen und Nicht-Interessen

Anhang 13a – Teil 1: Entwicklungsverläufe der Interessen und Nicht-Interessen der Pilotstudie

Proband	1994 (Kdg.)	1997 (Jahrg. 3/4)	1999 (Jahrg. 5/6)	2001 (Jahrg. 7/8)			2003 (Jahrg. 9/10)		
	Interessen	Interessen	Interessen	Interessen	Nicht-Interessen	Einstellung	Einstellung	Interessen	Nicht-Interessen
w-P1	Tiere D4	Keyboard D3	Keyboard D3	Hund D3 (der Tante) (spielt wegen der Lehrerin kein Keyboard mehr)	Pflanzen D -1	G Typ	G Typ	Hund D 3 (der Tante)	Pflanzen D -3
		Basketball D3						Musik hören (HipHop) D4	Ballerspiele D-3
m-P2	Turtles D4	PC-Spiele D3	PC-Spiele D4	PC-Spiele D4	Ekel vor Spinnen	G Typ	G Typ	Multi-Player Games D4	Mathematik D -3
								Pflanzen D -2	
w-P3	Malen/Basteln D3	Malen/Basteln D3	Malen/Basteln D4 Tiere D4	Kaninchen D4 (Malen/Basteln ist langweilig geworden)	Ekel vor Spinnen, Krabbeltieren	G Typ	G Typ	Internet D4	Geschichte D -3
m-P4	Geige D4	Geige D3 Fußball D3	Geige D3 Fußball D4	Geige D3 Fußball D4	-----				
w-P5	Geige D4	Geige D3 Tiere D4	Geige D4	Geige D3	Ekel vor Fischen, Fledermäusen, Schlangen	LF-Typ	F Typ	Geige D3 Ballett D3	Physik D-2
	Malen D2	Malen D2	Malen D3	Zeichnen D3				Tennis D4	
m-P6	Tiere D3 Sport D2	Klavier D3 Tennis D3 Fußball D3	Sport D3 Computer D3	Basketball D3 Computer D3	Klassische Musik D-2	LF-Typ	LF-Typ	Bass spielen D4	Leider D-2
								PC-Spiele D4	
w-P7	Musik D3	Flöten D3	Klarinette D3 Keyboard D3 Handball D3	Klarinette D3	Pflanzen D -1	LF-Typ	F Typ	Musik hören D4	Chemie D-3
		Schwimmen D3	Handball D3	Handball D3				HipHop-Tanz D3	Erdkunde D-2

Anhang 13a – Teil 2: Entwicklungsverläufe der Interessen und Nicht-Interessen der Pilotstudie

Proband	1994 (Kdg.)	1997 (Jahrg. 3/4)	1999 (Jahrg. 5/6)	2001 (Jahrg. 7/8)			2003 (Jahrg. 9/10)		
	Interessen	Interessen	Interessen	Interessen	Nicht-Interessen	Einstellung	Einstellung	Interessen	Nicht-Interessen
w-P8	Tiere D3 Musik D2	Tiere D4 (bes. Meerschweinchen) Tanzen D3,	Tiere D4 (bes. Hase + Meerschweinchen) Musik D3	Kaninchen D3 Singen D3	Lesen D -3	ZL-Typ	G Typ	Kaninchen D4 Singen, Lieder schreiben D4	Lesen D-3
m-P9	Tiere D3 (Fische)	Fußball D3 Waldaktivitäten D3	Fußball D4 Tiere D3	Fußball D3 Tiere D3	Rockmusik D-2	LF-Typ	LF-Typ	Fußball D3	Latein D-3 <small>(hat wegen Latein die Schule gewechselt)</small>
m-P10	Malen/Basteln D2	Hockey D3 Fußball D3 Malen D3	Inline-Hockey D4 Musik D3	Inline-Hockey D3	Lesen D -2	LF-Typ	F Typ	Tennis D4 Skate Hockey D4	Technik/Computer D-2 Pflanzen D-2
w-P11	Kochen D3	Pferde D3	Pferde D3						
m-P12	Tiere D3	Computer D3	Computer D3						
m-P13	Musik D3 (Spielmannzug) Tiere D2	Keyboard D3 Computer D3 Tiere D3	Keyboard D3 Computer D3 Tiere D3						
w-P14	Reiten D2 Tanzen D2	Reiten D3 Tanzen D3	Reiten D3 Tanzen D3						
w-P15	Tiere D2	Keyboard D2	Kaninchen D3 Musik D3						
m-P16	Computer D2	PC-Spiele D3 Fußball D3 Tiere D3	Computer D3 Fußball D3						

Abkürzungen: w = weiblich; m = männlich; K = Kind; P = Pilotkind; GS: Grundschule; Sek.: Sekundarstufe I; PG-Bezüge: Person-Gegenstands-Bezüge

Anmerkungen: Grau unterlegte Gegenstandsbereiche beziehen sich auf schulische Interessen und Nicht-Interessen.

Kursiv markierte Gegenstandsbereiche stellen Vorläuferformen von Interesse dar. Kleiner und kursiv markierte negative PG-Bezüge stellen Angst- und/oder Ekelgefühle dar.

markierte Gegenstandsbereiche: Biologie: Schule: Musik: Technik/Computer:
Malen/Basteln: Sport: Sonstiges:

Anhang 13b – Teil 1: Entwicklungsverläufe der Interessen und Nicht-Interessen der Längsschnittstudie PEIG-Untersuchungsstrang A

Proband	2001: Kindergarten		2003: Jahrgangstufen 1/2			2005: Jahrgangstufen 3/4			
	Interessen	Nicht-Interessen	Interessen	Nicht-Interessen	Einstellung	Einstellung	Interesse	Nicht-Interessen	
m-A1	Tiere D 3	---	Fußball D 3	Fach Deutsch D -2	ZL-Typ	ZL-Typ	Fußball D 4	Angst vor Schreien D -2	
m-A2	Lego D 3	Brombeersträucher D -1	Technik D 4	Fach Religion D -2	GF Typ	GF Typ	Technik D 4 auf dem Hof helfen D4	Angst vor Zecken	
m-A3	Fußball D 3	Ekel vor Kröten	Fußball D 4	Ekel vor glitschigen Tieren (Fische, Kröten)	LF-Typ	LF-Typ	Fußball D 4	Yugi-Oh-Karten D -3 (Ekel vor glitschigen Tieren/Fischen)	
m-A4	Schnecken D 3	---	Schwimmen/ Sport D 4	Angst/Ekel vor Spinnen	GF-Typ	ZL-Typ	Fußball D 4	Angst vor Zecken	
m-A5	Querflöte D 2	Angst vor Pferden	Fischer-Tisch D 3	---	LF-Typ	LF-Typ	Flugzeuge D 4 (+Flugzeugsimulatorspiel)	Fußball D-3	
w-A6	Basteln D 4	Lego D -2	Malen D 3 Basteln D 4	Fußball D -3	LF-Typ	GF Typ	Schildkröten D 3 Trampolin D 3 Querflöte D 3	Ekel vor Spinnen, Ekel vor Boxen	
w-A7	Puppen D3	Singrunde im Kindergarten D -1	Puppen D 3	(Kämpfen) Judo D -2	LF-Typ	LF Typ	Verabreden D 3	Barbiepuppen D -2	
m-A8	Playmobil D 2	Angst vor Tieren	Yugi-Oh-Karten D 2	Hausaufgaben D -3	ZL-Typ	GF Typ	Gerätedrehen D 3	Hausaufgaben D -3	
m-A9	Trampolin D1	Nasenbären D -1	Lego D 4	Hausaufgaben D -3	ZL-Typ	ZL-Typ	Hamster D 3	Hausaufgaben D -3	
m-A10	Raubtiere D3	Angst vor Gorillas	PC-Spiele D 3 („Am liebsten zu Hause lernen für mich selber: Affen, Tiere ?“)	Angst vor Strom	ZL-Typ ?	ZL-Typ	Delfine D3	Gerätedrehen D -4	
w-A11	Mensch-Ärgere-dich-Nicht D 2	Angst vor Tigern und Hunden	Pferde D 3	Angst vor Giftpflanzen	LF-Typ	GF Typ	Sport D 3	Mensch-Ärgere-dich-Nicht D -3 Fach Religion D -3	
w-A12	Zwillinge	Malen D 4	Angst vor Krokodilen	Malen D 3	Hausaufgaben D -2	LF-Typ	LF-Typ	Gerätedrehen D 4	Ekel vor giftigen Pflanzen
w-A13		Basteln D 3 Pony D2	Malen D -3	Pferde D 4	Schreiben D -2	ZL-Typ	GF Typ	Reiten D 4	Angst/Ekel vor Schlangen

Anhang 13b – Teil 2: Entwicklungsverläufe der Interessen und Nicht-Interessen der Längsschnittstudie PEIG-Untersuchungsstrang A

Proband	2001: Kindergarten		2003: Jahrgangstufen 1/2			2005: Jahrgangstufen 3/4		
	Interessen	Nicht-Interessen	Interessen	Nicht-Interessen	Einstellung	Einstellung	Interesse	Nicht-Interessen
w-A14	Gänseblümchen D 2	Ekel vor Fröschen	Singen D 4	Basketball D -3	ZL-Typ	GF Typ	Turnen D 3	Englisch D -2
m-A15	Schützenfest- musik D2 Fußball D2	Kranken- gymnastik D -1	Raubvögel D 3	Angst vor Kriechtieren	ZL-Typ	GF Typ	Fußball D 4	Englisch D -4
w-A16	Pferde D 3	Brennnessel D -2	Pferde D 3	Ratten D -3	ZL-Typ	GF Typ	Hunde D 3	Mathematik D -3
w-A17	Flöte D 3	Trommeln D -2	Reiten D 4	Puzzeln D -1	LF-Typ	LF-Typ	Reiten D 3	Bodenturnen D -3
w-A18	Goldfische D2	Angst/Ekel vor Schlangen	Hunde D4	Angst/Ekel vor Schlangen	ZL-Typ			
w-A19	Katzen D3	Ekel vor Insekten	Pferde D4	Schnitzen D-1	LF-Typ			
m-A20	Schwimmen D3	Fußball D -3						
w-A21	Pferde D3 Sport D4	Angst vor Tigern und Löwen						
w-A22	Hamster D3	Geisterspiel D -1						
m-A23	Lego D3	Fußball D -2						
m-A24	Hunde D3	Ekel vor Fleisch fressenden Pflanzen						
m-A25	Kunstmalerei Bauen D4	Malen D -3						
w-A26	Reiten D3 Flöte D3	Brennnesseln D -2						
w-A27	Reiten D3	Singen D -1						
w-A28	Pferde D3	Laufen D -1						
w-A29	Malen/Basteln D3	---						

Abkürzungen und Anmerkungen siehe unter der Fortsetzung der Tabelle auf der folgende Seite. =>

Anhang 13b – Teil 3: Entwicklungsverläufe der Interessen und Nicht-Interessen der Längsschnittstudie PEIG-Untersuchungsstrang A

Proband		2001: Kindergarten	
		Interessen	Nicht-Interessen
w-A30		Tiere D3	---
w-A31		Malen/Basteln D3	---
w-A32		Dinosaurier D3	Barbiepuppen D -1
w-A33		 D2	---
m-A34		Playmobil D3	Fußball D -1
m-A35	Brü- der	 D3, Musik D3	---
m-A36		 D3 (Märchen-) Musik D3	---
w-A37		<i>Malen/Basteln D2</i>	---
m-A38		Bücher D3	---
w-A39		Puppen D3	---
m-A40		Spielzeug-Autos D3	---

Abkürzungen:

w = weiblich; m = männlich; K = Kind; U = Untersuchungsstrang; A: Kind der Längsschnittstudie PEIG;
GS: Grundschule; Sek.: Sekundarstufe I; PG-Bezüge: Person-Gegenstands-Bezüge

Anmerkungen:

Kursiv markierte Gegenstandsbereiche stellen *Vorläuferformen* von Interesse dar.

Kleiner und kursiv markierte negative PG-Bezüge stellen *Angst- und/oder Ekelgefühle* dar.

Grau unterlegte Gegenstandsbereiche beziehen sich auf schulische Interessen und Nicht-Interessen.

markierte Gegenstandsbereiche: Biologie:  Schule:  Musik:  Technik/Computer: 
Malen/Basteln:  Sport:  Sonstiges: 

Anhang 13c – Teil 1: Entwicklungsverläufe der Interessen und Nicht-Interessen der Längsschnittstudie PEIG-Untersuchungsstrang B

Proband	2001: Jahrgangstufen 1/2			2003: Jahrgangstufen 3/4		
	Interessen	Nicht-Interessen	Einstellung	Interessen	Nicht-Interessen	Einstellung
m-B1	Boxen D3	Boxen D -2	Es konnten keine Einstellungen erhoben werden.	Fußball D4	Football D-3	ZL Typ
m-B2	Boxen D3	Barbie D -3		Fußball D4	Football D-3 Playmobil D-3	LF-Typ
w-B3	Turnen D3	Singen D -3		Pferde D4	<i>Angst vor Disteln</i>	GF Typ
m-B4	Fußball D3	Mozartmusik D -3		Fußball D4	Tennis D -3	ZL Typ
w-B5	Pferde D3	Fußball D -3		Tiere D3	Kunst D -2	GF Typ
w-B6	<i>Turnen an Turnstange</i> D2	Liegestütze D -2 (spez. Sportübungen)		Boxen D3	<i>Ekel vor Spinnen</i>	GF Typ
m-B7	Fußball D3	<i>Angst vor Pferden</i>		Fußball D4	<i>Angst vor Pferden</i>	LF Typ
m-B8	Schwimmen D3	Lesen D -2		Sport D3	Schreiben D -3	LF Typ
w-B9	Pferde D 2	<i>Angst vor Tauchen</i>		<i>Schwimmen</i> D2	<i>Angst vor Überkopfturnen</i>	GF Typ
w-B10	Schwimmen D3	Schach (Dame) D -2		Schwimmen D3	<i>Ekel vor Schweinen</i>	GF Typ
m-B11	Boxen D3	<i>Angst vor giftigen Pflanzen</i>		Dämme bauen D3	Bestimmtes Lied D -3	LF Typ
m-B12	Schneeglöckchen D1	<i>Angst/Ekel vor Spinnen</i>		Kartenspiele D3	Monopoly D -3 <i>Angst/Ekel vor Spinnen</i>	GF Typ
m-B13	Fußball D3	---		Fußball D3	Mathematik D -3	GF Typ
w-B14	Pferde D3	Trommeln, laute Musik D -2		Kaninchen D3	Fach Kunst D -2	ZL Typ
w-B15	Pferde D 3 Vögel D 3	Fußball D -1	LF Typ	Pferde D3	Fußball D -3	LF Typ
w-B16	Singen D3 Pferde D3	<i>Angst vor Schlangen, Spinnen</i>	LF Typ	Schule D3	<i>Angst/Ekel vor Spinnen, Schlangen</i> <i>Ekel vor Pflanzen</i>	LF Typ
w-B17	Natur D4	Plumpsack D -3	LF Typ	Natur D4	Rennen D -3	LF Typ
m-B18	Wingsun D3 Fernsehen D3	Lernstoff wiederholen D -3	GF Typ	Wingsun D3	Lernstoff wiederholen D -3	LF Typ
w-B19	Reiten D3	<i>Angst vor Fußball</i>	GF Typ	Reiten D 3	<i>Angst vor Fußball</i>	LF Typ

Anhang 13c – Teil 1: Entwicklungsverläufe der Interessen und Nicht-Interessen der Längsschnittstudie PEIG-Untersuchungsstrang B

Proband	2001: Jahrgangstufen 1/2			2003: Jahrgangstufen 3/4		
	Interessen	Nicht-Interessen	Einstellung	Interessen	Nicht-Interessen	Einstellung
w-B20	Seil springen D3	<i>Angst vor Pferden</i>	LF Typ	Kunst D4 (Malen mit Pastellkreide)	---	LF Typ
m-B21	 D3	Melodica D -3	LF Typ	 D4	Melodica D -3	LF Typ
w-B22	Schwimmen D3	Ballett D -3	LF Typ	Tiere D4	Ballett D -3	LF Typ
w-B23	Arbeit auf Bauernhof D3	Puzzeln D -1	LF Typ	Hofarbeit D4	---	LF Typ
m-B24	Zwillinge	Natur D4	---	Es konnte keine Einstellung erhoben werden.		
m-B25		Natur D4	---			
w-B26	Schwimmen D3	<i>Ekel vor Spinnen und Skorpionen</i>				
w-B27	<i>Kino/Filme D2</i>	<i>Angst vor gefährlichen Tieren (z.B.: Ratten, großen Hunden)</i>				
m-B28	Tiere D3	---				
w-B29	Kunst D3	Musikunterricht D -2				
m-B30	<i>Lesen D2</i>	Musikunterricht D -1				
w-B31	Fußball D 3	---				

Abkürzungen:

w = weiblich; m = männlich; K = Kind; U = Untersuchungsstrang; B: Kind der Längsschnittstudie PEIG

Anmerkungen:

Kursiv markierte Gegenstandsbereiche stellen *Vorläuferformen* von Interesse dar.

Kleiner und kursiv markierte negative PG-Bezüge stellen *Angst- und/oder Ekelgefühle* dar.

Grau unterlegte Gegenstandsbereiche beziehen sich auf schulische Interessen und Nicht-Interessen.

markierte Gegenstandsbereiche: Biologie:  Schule:  Musik:  Technik/Computer: 
 Malen/Basteln:  Sport:  Sonstiges: 

Anhang 14: Merkmalstabelle mit Kodierregeln zur Unterscheidung der positiven PG-Bezüge

Kategorien		Merkmale der positiven PG-Bezüge		Vorläufer-Interesse		individuelles Interesse		Kodierregeln
induktiv	deduktiv (Literaturquelle)	A. Mindestanforderungen für Individuelles Interesse		D1	D2	D3	D4	
	+		1) spezifischer PG-Bezug	+	+	+	+	Sind nicht alle 6 Mindestanforderungen erfüllt, handelt es sich bei dem PG-Bezug um ein Vorläufer-Interesse (D 1, D 2).
	+	Schiefele et al. (1983) und Krapp (1992b)	2) PG-Bezug emotional positiv getönt	+	+	+	+	
	+		3) interessenorientierte Handlung		+	+	+	Sind alle 6 Mindestanforderungen erfüllt, handelt es sich bei dem PG-Bezug um ein Individuelles Interesse (D 3, D 4).
	+		4) differenziertes, prozedurales Wissen (kognitiver Aspekt)			+	+	
	+		5) positive Wertschätzung			+	+	
	+		6) Selbstintentionalität			+	+	
B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung								
<i>Art und Anzahl der PGA</i>								
	+		1) personale und nichtpersonale PGA		+	+	+	personal: PGA mit anderen Personen mit GB; nicht-personal: PGA alleine mit GB. PG-Bezug mit Ankerdimension, der einfache PG-Bezüge untergeordnet sind. Fachliche Inhalte der PGB sind von dem Gegenstandsbereich abhängig. Die Anzahl der verschiedenen PGA ist ein wichtiges Merkmal zur Differenzierung der Ausprägung (D 3 und D 4) des Interesses. PG-Bezug mit inhalts-, kontext- und tätigkeits-bezogenen PGA.
	+	Fink (1991)	2) alles komplexe PG-Bezüge			+	+	
	+		3) Minimum an fachlichen PGA erfüllt			+	+	
	+	Fink (1991)	4) Anzahl der PGA: - mindestens 5 verschiedene PGA - mindestens 10 verschiedene PGA			+	+	
	+	Fink (1991)	5) alles themenzentrierte PG-Bezüge				+	
<i>Dauer, Häufigkeit, Vorkommen und Entwicklung der PGA</i>								
	+	Fink (1991)	6) Gegenstandskontinuität	+	+	+	+	PG-Bezug dauert über längeren Zeitraum an, auch wenn Ruhephasen möglich sind. Je länger ein PGB dauert, desto höherwertiger ist er. Demnach sollte ein Individuelles Interesse (D 4) mindestens 2 Jahre andauern.
	+	Fink (1991)	7) Dauer: - mindestens 1 Jahr - mindestens 2 Jahre		(+)	+	+	
	+		8) Vorkommen: - zu Hause (privat) - in der Schule (oder im Kindergarten) - im Verein	+	+	(+)	(+)	Das Vorkommen der PGB hängt von dem ausgewählten Interessegegenstand ab. Ein Individuelles Interesse (D 4) sollte an mindestens zwei verschiedenen Orten (zu Hause und in der Schule oder im Verein) vorkommen.
	+		9) Häufigkeit: - mindestens 1 x wöchentlich - mindestens 1 x täglich			+	+	Je häufiger ein PGB auftritt, desto höherwertiger ist. Demnach sollte ein Individuelles Interesse (D 4) täglich vorkommen.
	+	Schiefele et al. (1983)	10) Interesse hat zugenommen (vermehrte PG-Bezüge)			(+)	+	Bei einem Individuellen Interesse (D 4) sollte das Interesse zunehmen.
<i>Disziplin und Durchsetzungsvermögen bezüglich der PGA</i>								
	+		11) PGA erfordert Disziplin				(+)	Diese Merkmale sind nur fakultativ zu bewerten, da sie von dem Interessegegenstand abhängig sind.
	+		12) PGA gegen Willen der Eltern durchgesetzt				(+)	

Abkürzungen: D: Degree; PGBezug: Person-Gegenstands-Bezug; PGA: Person-Gegenstands-Auseinandersetzung; GB: Gegenstandsbereich
Anmerkungen: +: Merkmal muss zutreffen (-): fakultatives Merkmal (+): Mindestanforderungen an Individuelles Interesse
 * Nicht alle PG-Bezüge werden von Vereinen angeboten. 1 Privates Vorkommen bedeutet entweder zu Hause, bei Freunden oder in öffentlichen Einrichtungen
 2 Diese beiden Merkmale gelten auch für Degree 4 nur fakultativ, weil es abhängig ist von dem Interessegegenstand
 Fett markierte Merkmale wurden auf Grund der Ergebnisse der Längsschnittstudie gegenüber den Merkmalen von VOGT und WIEDER (1999) weiter ausdifferenziert.

Anhang 15: Minimale Anforderungen an fachliche PGA der positiven PG-Bezüge

Gegenstandsbereich des PG-Bezuges	Mindestanforderungen an fachliche PG-Auseinandersetzungen
Tiere, Pflanzen, Natur	<ul style="list-style-type: none"> - Informationssammlung durch „Fachleute“, Fernsehen, Bücher, Zeitschriften, Internet - Kenntnisse über Arten und Lebensbedingungen (bei Haustier über artgerechte Haltung des Tieres) - Beobachten heimischer Tiere, Pflanzen, Lebensräume, wenn selbstständig möglich - Sammeln von Gegenständen (Bilder, ...) zu dem jeweilig favorisiertem Gegenstandsbereich
Sport	<ul style="list-style-type: none"> - Informationssammlung durch „Fachleute“, Fernsehen, Zeitschriften, Internet - Beherrschen der entsprechenden Technik bzw. Motorik - Kenntnisse über die jeweiligen Regeln einer Sportart - Mitglied in einem Sportverein - Sammeln von Gegenständen (Bilder, ...) zu dem jeweilig favorisiertem Gegenstandsbereich
Musik	<p>a) Instrument spielen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Musikunterricht und freiwilliges Üben - Notenkenntnisse <p>b) Musik hören:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informationssammlung durch „Fachleute“, Fernsehen, Radio, Internet - Kenntnisse über verschiedene Musikrichtungen - Sammeln von Gegenständen (Bilder, ...) zu dem jeweilig favorisiertem Gegenstandsbereich
Malen und Basteln	<ul style="list-style-type: none"> - Informationssammlung durch „Fachleute“, Zeitschriften, Bücher, Internet - Kenntnisse über verschiedene Materialien und Techniken - Mitglied in einem Mal- bzw. Bastelkurs - Sammeln von Gegenständen (Bilder, ...) zu dem jeweilig favorisiertem Gegenstandsbereich
Computer und Internet	<ul style="list-style-type: none"> - Informationssammlung durch „Fachleute“, Internet, Zeitschriften, Bücher - Kenntnisse über Fachbegriffe, verschiedene PC-Spiele, Hardware und Software
Spielzeug	<ul style="list-style-type: none"> - Informationssammlung durch „Fachleute“, Kataloge, Internet - Kenntnisse über Sortiment des Spielzeuges - Sammeln von Gegenständen (Bilder, ...) zu dem jeweilig favorisiertem Gegenstandsbereich
Reiten*	<ul style="list-style-type: none"> - Informationssammlung durch „Fachleute“, Fernsehen, Zeitschriften, Internet - Kenntnisse über Pferdepflege und artgerechte Haltung - Sammeln von Gegenständen (Bilder, ...) zu dem jeweilig favorisiertem Gegenstandsbereich - Reitunterricht

Anmerkungen: * Reiten als exemplarisches Beispiel dafür, dass zu speziellen Gegenstandsbereichen die Mindestanforderungen individuell erneut aufgestellt werden müssen. Ansonsten können die Gegenstandsbereiche den oben aufgeführten Teilbereichen (Biologie, Sport, Musik, Kunst, Computer) zugeordnet werden.

Anhang 16: Merkmalstabelle mit Kodierregeln zur Unterscheidung der Nicht-Interessen

Kategorien		Merkmale der negativen PG-Bezüge	Desinteresse		Abneigung		Kodierregeln
induktiv	deduktiv (Literaturquelle)		D -1	D -2	D -3	D -4	
		A. Mindestanforderungen für Abneigungen					
	+ Upmeier zu + Belzen & Vogt + (2001) +	1) spezifischer negativer PG-Bezug 2) selektives Wissen 3) negative Gefühle 4) negative Wertschätzung 5) Vermeidung von PGA ¹	+	+	+	+	Sind nicht alle 5 Mindestanforderungen erfüllt handelt es sich um ein Desinteresse (D -1, D -2). Sind alle 5 Mindestanforderungen erfüllt handelt es sich um eine Abneigung (D -3, D -4).
		B. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung					
		<i>Art der Vermeidung</i>					
	+ + +	1) Ablehnung subjektiv begründet 2) aktive Vermeidung von PGA ¹ 3) keine PGA trotz Zwang/Kontrolle ¹	(+)	+	+	+	Die Art der Vermeidung ist abhängig von der Aktivität und Selbstintentionalität der jeweiligen Person. In wie weit PGA vermieden werden können, hängt davon ab, ob die Nicht-Interessen eher im schulischen oder außerschulischen Bereich vorkommen.
		<i>Art der negativen Wertschätzung</i>					
	+ Upmeier zu Belzen & Vogt (2001) +	4) besonders negative Wertschätzung 5) negative Einstellung hat zugenommen			(+)	+	Stark negative Wertschätzung des Nicht-Interessegegenstandes und eine zugenommene, negative Einstellung sprechen für eine stark ausgeprägte Abneigung (D -4).
		<i>Emotionaler Aspekt</i>					
	+ Upmeier zu Belzen & Vogt (2001)	6) besonders negative Emotion			(+)	+	Die Stärke der negativen Emotionen gibt Hinweise auf den Ausprägungsgrad eines Nicht-Interesses.
		<i>Kognitiver Aspekt</i>					
	+ +	7) Vermeidung von Informationsbeschaffung 8) Ausblendung von Handlungskompetenz				+	Eine starke Ausprägung der Abneigung (D -4) liegt dann vor, wenn beide Merkmale des kognitiven Aspektes erfüllt sind.
		<i>Art des spezifischen PG-Bezuges</i>					
	+ + Fink (1991) + Fink (1991) + +	9) Vermeidung zu Hause und an anderen Orten ¹ 10) themenzentrierter PG-Bezug 11) Dauer: - kürzer als 1 Jahr - länger als 1 Jahr 12) wenn PGA, dann nur fremdintentional		(+)	+	+	Ob PGA an verschiedenen Orten vermieden werden können, hängt davon ab, ob die Nicht-Interessen eher im schulischen oder außerschulischen Bereich vorkommen. Negativer PG-Bezug mit inhalts- und kontext-bezogenen PGA. Tätigkeitsbezogene PGA sind fakultativ. Je stärker ein Nicht-Interesse ausgeprägt ist, desto länger sollte es andauern. Eine Abneigung ist als stark ausgeprägt einzustufen, wenn keine freiwilligen, sondern wenn nur noch fremdintentionale PGA stattfinden.

Abkürzungen: D: Degree / PG-Bezug: Person-Gegenstands-Bezug / PGA: Person-Gegenstands-Auseinandersetzung

Anmerkungen: +: Merkmal muss zutreffen (-): fakultatives Merkmal +: Mindestanforderungen an Abneigungen

induktiv: Das Merkmal wurde auf Grund gewonnener Daten der vorliegenden Längsschnittstudie erstellt. *deduktiv:* Das Merkmal wurde auf Grund theoretischer Hintergründe verschiedener Literaturquellen erstellt.

¹ Diese Merkmale werden bei allen Ausprägungen (D -1 bis D -4) der schulischen Nicht-Interessen nicht oder nur bedingt erfüllt, da die Kinder sich dem Unterricht nicht ganz entziehen können.

Anhang 17: Einfluss der *basic needs* auf die Entwicklung der Nicht-Interessen

Anhang 17a: Einfluss der *basic needs* der Nicht-Interessen im Kindergarten

Proband	Nicht-Interesse	erlebt	Kompetenz	erlebt	Autonomie	erlebt	Soziale Eingebundenheit
m-A2	Brombeersträucher D -1		---	x			---
w-A6	Lego D -2		---	x			---
w-A7	Singrunde im Kindergarten D -1		---		kann Lieder nicht aussuchen		---
m-A9	Nasenbären D -1		---	x			---
w-A13	Malen D -3		unzufrieden mit Malergebnissen	x		neg.	Zwillingsschwester malt gerne
m-A15	Krankengymnastik D -1		---		---		muss Übungen machen, wenn andere Kinder spielen
w-A16	Brennnessel D -2		---	x			---
w-A17	Trommeln D -2		---	x			---
m-A20	Fußball D -3		Überforderung durch Aufstieg in neue Mannschaft		Gefühl des Alleingelassenseins, da Freunde in alter Mannschaft	neg.	nur ältere Kinder in neuer Mannschaft
w-A22	Geisterspiel D -1			x			---
m-A23	Fußball D -2		Überforderung bei Umgang mit dem Ball	x			---
m-A25	Malen D -3		unzufrieden mit Malergebnissen	x		neg.	Mutter und Schwester malen gerne
w-A26	Brennnessel D -2		---	x			---
w-A27	Singen D -1		---	x			---
w-A28	Laufen D -1		---	x			---
w-A32	Barbiepuppen D -1		---	x			---
m-A34	Fußball D -1		---	x			---

Abkürzungen: w: weiblich; m: männlich; pos.: positiv erlebt; neg.: negativ erlebt; D: Degree

Anmerkungen: x: das jeweilige Gefühl der Kompetenz bzw. Autonomie wurde erlebt

Anhang 17b: Einfluss der *basic needs* der Nicht-Interessen in den Jahrgangstufen 1/2

Proband	Nicht-Interesse	erlebt	Kompetenz	erlebt	Autonomie	erlebt	Soziale Eingebundenheit
Lernfreude-Typ							
w-A6	Fußball D -3		Schwierigkeiten im Umgang mit dem Ball	x		pos. neg.	Freundinnen mögen Fußball auch nicht; Vater, Bruder, Mitschüler spielen Fußball
w-A7	Judo D -2		---	x		pos. neg.	Freundin und Schwester kämpfen auch nicht gerne; Bruder kämpft gerne
w-A12	Hausaufgaben D -2		Menge der Hausaufgaben		müssen für Schule gemacht werden	pos.	Freunde mögen auch keine Hausaufgaben
w-A17	Puzzeln D -1		---		soll manchmal Schwester helfen	pos. neg.	Freundin puzzelt nicht gerne; Schwester puzzelt gerne
w-A19	Schnitzen D -1		---	x			---
w-B15	Fußball D -1		---	x		pos. neg.	Freundin mag auch kein Fußball; Vater interessiert sich für Fußball
w-B17	Plumpsack D -3	x	kennt Spiel von Freundin	x		neg.	Freundin spielt das Spiel gerne
m-B21	Melodica D -3		Überforderung in Musikschule	x	geht nicht mehr zur Musikschule	pos.	Freund mag Melodica auch nicht
w-B22	Ballett D -3	x	Wissen aus Fernsehen	x		pos.	Freundin mag Ballett auch nicht
w-B23	Puzzeln D -1		schafft große Puzzle nicht – Überforderung	x		neg.	Freundin puzzelt gerne
Zielorientierter Leistungs-Typ							
m-A1	Deutsch D -2		--		muss in Schule schreiben	pos.	Mitschüler mögen Deutsch auch nicht
m-A8	Hausaufgaben D -3		Überforderung auf Grund von Dauer und Schwierigkeit		müssen für Schule gemacht werden	pos.	Freunde mögen auch keine Hausaufgaben
w-A13	Schreiben D -2		Geschichten sind zu lang		muss in Schule schreiben	neg.	Familie und Freunde schreiben gerne
w-A14	Basketball D -3		---		muss im Sportunterricht mitmachen	pos. neg.	Freundinnen mögen auch kein Basketball; Schwester spielt Basketball
w-A16	Ratten D -3	x	hat biologisches Wissen von Schwester	x		pos. neg.	Eltern und Freunde mögen keine Ratten; Schwester mag Ratten

Gelangweilt-Frustrierter Typ							
m-B18	Lernstoff wiederholen D -3	x	fühlt sich überqualifiziert – Unterforderung		ist in Schule Pflicht	pos.	Freunde mögen das auch nicht
m-A2	Fach Religion D -2		---		muss sich in Schule damit beschäftigen	neg.	Großeltern sind sehr gläubig
keine Einstellung erhoben							
m-B1	Boxen D -2		---	x			---
m-B2	Barbies D -3	x	weiß viel durch Schwester	x		neg.	Schwester hat großes Interesse an Barbies
w-B3	Singen D -3		fehlendes Kompetenzerleben im Musikunterricht		muss in Schule singen	pos.	Freundin mag Singen auch nicht
m-B4	Mozartmusik D -3	x	weiß viel durch Mutter	x		pos. neg.	Freunde mögen Musik auch nicht; Mutter hört viel Mozartmusik
w-B5	Fußball D -3	x	Kennt Fußball incl. Verletzungsgefahr aus Fernsehen	x		pos. neg.	Freunde mögen kein Fußball; Mitschüler spielen Fußball
w-B6	Liegestütze D -2		---		ist Pflicht im Sportunterricht		---
m-B8	Lesen D -2		---		muss in Schule lesen		---
w-B10	Schach D -2		---	x			---
w-B14	Trommeln D -2		---		muss im Musikunterricht mitmachen		---
w-B29	Musikunterricht D -2		---		Lieder Pflicht, Musikunterricht		---
m-B30	Musikunterricht D -1		---		Texte, Pflicht Musikunterricht		---

Abkürzungen: w: weiblich; m: männlich; pos.: positiv erlebt; neg.: negativ erlebt; D: Degree

Anmerkungen: x: das jeweilige Gefühl der Kompetenz bzw. Autonomie wurde erlebt

Anhang 17c: Einfluss der *basic needs* der Nicht-Interessen in den Jahrgangstufen 3/4

Proband	Nicht-Interesse	erlebt	Kompetenz	erlebt	Autonomie	erlebt	Soziale Eingebundenheit
Lernfreude-Typ							
m-A3	Yugi-Oh-Karten D -3	x	kennt die Karten durch Mitschüler	x		pos. neg.	Freunde mögen die Karten auch nicht; Mitschüler tauschen die Karten
m-A5	Fußball D -3		spielt schlecht, rennen überfordert ihn	x		neg.	Freunde spielen Fußball
w-A7	Barbiepuppen D- 2				spielt manchmal mit Freundin ihr zu Liebe	neg.	Freundinnen spielen mit Barbies
w-A17	Bodenturnen D -3		kann Übungen nicht - Überforderung		muss in Schule mitmachen	pos.	Freunde mögen das Fach auch nicht
m-B2	Football D -3	x	Wissen aus Fernsehen	x		pos.	Freunde mögen das auch nicht
	Playmobil D -3	x	hat früher mit Playmobil gespielt	x		neg.	Freunde spielen gerne damit
m-B8	Schreiben D -3		viele Fehler beim Schreiben - Überforderung		in Schule Pflicht	pos.	Mitschüler schreiben auch nicht gerne
m-B11	bestimmtes Lied D -3	x	kennt Musik und Text		Freunde singen das oft vor	neg.	Freunde singen das oft
w-B15	Fußball D -3	x	Wissen aus Fernsehen	x		pos. neg.	Freundin und Mutter mögen auch kein Fußball; Vater mag Fußball
w-B17	Rennen D -3		verliert beim Wettlauf - Überforderung	x		pos. neg.	Mutter, Schwester, Freundin rennen auch nicht gerne; Cousin, Freundin machen gerne Wettläufe
m-B18	Lernstoff wiederholen D -3	x	fühlt sich überqualifiziert – Unterforderung		ist in Schule Pflicht	pos.	Freunde mögen das auch nicht
m-B21	Melodica D -3		Überforderung in Musikschule	x	geht nicht mehr zur Musikschule	pos.	Freund mag Melodica auch nicht
w-B22	Ballett D -3	x	Wissen aus Fernsehen	x		pos.	Freundin mag Ballett auch nicht

Zielorientierter Leistungs-Typ							
m-A1	Arbeiten schreiben D -2		hat gute Noten, mag Leistungsvergleich nicht		muss in Schule Arbeiten schreiben	pos.	Mitschüler mögen Arbeiten auch nicht
m-A9	Hausaufgaben D -3		Überforderung auf Grund von Dauer und Schwierigkeit		müssen für Schule gemacht werden	pos.	Freunde mögen auch keine Hausaufgaben
m-A10	Geräteturnen D -4		kann Übungen nicht - Überforderung		muss Übungen im Sportunterricht machen	pos.	Freunde mögen Turnübungen auch nicht
m-B1	Football D -3	x	Wissen aus Fernsehen	x		pos.	Freunde mögen das auch nicht
m-B4	Tennis D -3	x	Wissen aus Tennisunterricht; zu viele Spiele	x	spielt kein Tennis mehr	pos. neg.	Schwester, Freunde mögen kein Tennis; Eltern spielen Tennis
w-B14	Fach Kunst D -2				muss in Kunst basteln		---
Gelangweilt-Frustrierter Typ							
m-A8	Hausaufgaben D -3		Überforderung auf Grund von Dauer und Schwierigkeit		müssen für Schule gemacht werden	pos.	Freunde mögen auch keine Hausaufgaben
w-A11	Mensch-Ärgere- Dich-Nicht D -3	x	kennt Regeln und Strategien	x		neg.	Bruder spielt gerne
	Religion D -3		Einschüchterung durch Jesus Allmacht		muss in Schule mitmachen	pos.	Freunde mögen das Fach auch nicht
w-A14	Elektrizität D -2		---	x		pos.	Freundin mag das auch nicht
m-A15	Englisch D -4		Lehrer würdigt Leistungen nicht; fehlendes Kompetenzerleben		muss in Schule mitmachen	pos.	Freunde mögen das Fach auch nicht
w-A16	Mathematik D -3		kann Aufgaben nicht - Überforderung		muss in Schule mitmachen	pos.	Freunde mögen das Fach auch nicht
w-B5	Fach Kunst D -2				muss in Kunst basteln		---
m-B12	Monopoly D -3	x	kennt Spielregeln		spielt manchmal mit Freund aus Angst ihn sonst zu verlieren	pos. neg.	Freund mag das Spiel auch nicht; bester Freund spielt das Spiel gerne

Abkürzungen: w: weiblich; m: männlich; pos.: positiv erlebt; neg.: negativ erlebt; D: Degree

Anmerkungen: x: das jeweilige Gefühl der Kompetenz bzw. Autonomie wurde erlebt

Anhang 17d: Einfluss der *basic needs* der Nicht-Interessen in den Jahrgangstufen 7/8

Proband	Nicht-Interesse	erlebt	Kompetenz	erlebt	Autonomie	erlebt	Soziale Eingebundenheit
Lernfreude-Typ							
m-P6	Klassische Musik D -2		---	x		pos.	Freunde mögen die Musik auch nicht
w-P7	Pflanzen D -1		---	x		pos.	Gefühl der sozialen Eingebundenheit in bestimmten Situationen
m-P9	Rockmusik D -2		---	x			---
m-P10	Lesen D -2	x	kann lesen, mag die Tätigkeit an sich nicht		muss in Schule lesen	pos. neg.	jüngere Schwester und Freundinnen mögen Lesen auch nicht; ältere Schwester liest gerne
Gelangweilter Typ							
w-P1	Pflanzen D -1		gibt selbst fehlende Kompetenz an	x		pos.	beste Freundin mag Pflanzen auch nicht
Zielorientierter Leistungs-Typ							
w-P8	Lesen D -3	x	kann lesen, mag das stille Sitzen dabei aber nicht		muss in Schule lesen	pos. neg.	Vater und beste Freundin mögen Lesen auch nicht; Mutter und Freundinnen lesen gerne

Anhang 17e – Teil 1: Einfluss der *basic needs* der Nicht-Interessen in den Jahrgangstufen 9/10

Proband	Nicht-Interesse	erlebt	Kompetenz	erlebt	Autonomie	erlebt	Soziale Eingebundenheit
Lernfreude-Typ							
m-P2	Mathematik D -3		Schlechte Noten - Überforderung		muss sich täglich in Schule mit Mathematik beschäftigen	pos.	Vater hat auch Verständnisprobleme
	Pflanzen D -2		---		muss sich mit Pflanzen in Schule beschäftigen	pos. neg.	Mutter mag Pflanzen; Freunde mögen sie nicht
m-P6	Lernen D -2	x	verschiedene Lerntechniken		durch Schule vorgegeben	pos.	Mitschüler lernen auch nicht gerne

Anhang 17e – Teil 2: Einfluss der *basic needs* der Nicht-Interessen in den Jahrgangstufen 9/10

m-P9	Latein D -3		fehlendes Kompetenzerleben; Verständnisprobleme		muss sich in Schule mit Latein beschäftigen	pos.	Mitschüler mögen das Fach auch nicht
Gelangweiter Typ							
w-P1	Pflanzen D -3	x	kann Aufbau und Funktion der Pflanzen beschreiben		muss sich mit Pflanzen in Schule beschäftigen	pos. neg	Mutter mag Pflanzen; Freunde mögen sie nicht
	Ballerspiele D -3	(x)	Kennt Spiele und deren Inhalt; kann aber keine Spielerfolge aufweisen	x		pos.	Freundinnen mögen Spiel auch nicht
w-P3	Geschichte D -3		mangelhaftes Schulwissen; fehlendes Kompetenzerleben		muss sich in Schule mit Geschichte beschäftigen	pos.	Schwester und Freundinnen mögen das Fach auch nicht
w-P8	Bücher Lesen D -3	x	kann lesen	x		neg.	beste Freundin liest gerne
Frustrierter Typ							
m-P4	Malen D -3		???	x		pos.	in Familie malt auch keiner gerne
w-P5	Physik D -2	x	beherrscht Schulwissen		muss sich in Schule mit Physik beschäftigen	pos.	Mitschüler mögen das Fach auch nicht
w-P7	Chemie D -3		fehlendes Kompetenzerleben		muss sich in Schule mit Chemie beschäftigen	pos.	Mitschüler mögen das Fach auch nicht
	Erdkunde D -2	x	beherrscht Schulwissen		muss sich in Schule mit Erdkunde beschäftigen	pos.	Mitschüler mögen das Fach auch nicht
m-P10	Fach Musik D -2		fehlendes Kompetenzerleben; Verständnisprobleme		musste sich im letzten Schuljahr mit Musik beschäftigen	pos.	Mitschüler mögen das Fach auch nicht

Abkürzungen: w: weiblich; m: männlich; pos.: positiv erlebt; neg.: negativ erlebt; D: Degree

Anmerkungen: x: das jeweilige Gefühl der Kompetenz bzw. Autonomie wurde erlebt

Anhang 18: Merkmalstabelle mit Kodierregeln zur Unterscheidung zwischen Angst- und/oder Ekelgefühlen

Kategorien			Angst		Ekel	Kodierregeln
induktiv	deduktiv (Literaturquelle)		Merkmale der Angst- und/oder Ekelgefühle			
			A. Basisanforderungen für Angst und/oder Ekel			
	+	Liessmann 1997 und Stöber & Schwarzer 2000	1) Gefühl der Angst	+		Gefühl der körperlichen Bedrohung oder Selbstwertbedrohung (Sozialangst oder Leistungsangst).
	+	Liessmann 1997 und Gebhard 2001	2) Gefühl der Abwehr (Ekelgefühl)		+	Gefühl der unerträglichen Belästigung durch Aussehen, Geruch und Fortbewegung des Gegenstandes.
	+	Essau 2003, Hamm 1997	3) spezifischer Gegenstand (Objekt oder Situation) ¹	+	+	Sind die Merkmale 3) bis 6) und ein oder beide Gefühle 1) und/oder 2) erfüllt handelt es sich um Angstgefühle, Ekelgefühl oder um Angst- und Ekelgefühle.
	+	Gebhard 2001	4) selektives Wissen ¹	+	+	Vermeidung von körperlichem Kontakt mit dem Gegenstand.
	+	Essau 2003	5) Vermeidung von direktem Kontakt ¹	+	+	Konkretes, bedrohliches Ereignis, was schon länger zurückliegen kann.
	+	Petermann 1991	6) Auslöser ¹	+	+	
			B. fakultative Merkmale zur Abstufung der Intensität von Angst und Ekel			
+	+	Petermann 1991	1) Negative Wertschätzung ¹	(+)	(+)	Proband misst dem Gegenstand einen negativen Wert bei.
			2) wenn PGA, dann nur fremdintentional ¹	(+)	(+)	Wenn PGA, dann nur durch Einforderung von anderen Personen.
			<i>Art der Vermeidung</i>			
+			3) Vermeidung von direktem und indirektem Kontakt ¹	(+)	(+)	Vermeidung von direktem (körperlichen) und indirektem (Beobachten des Gegenstandes) ist als hochwertig einzustufen.
+			4) keine Person-Gegenstandsauseinandersetzung ¹	(+)	(+)	
			<i>Kognitiver Aspekt</i>			
+	+	Essau 2003 und Petermann 1991	5) Vermeidung von Informationsbeschaffung ¹	(+)	(+)	Vermeidung, obwohl der Person bewusst ist, dass keine tatsächliche Gefahr von dem Gegenstand ausgeht.
			6) Ignoranz von Wissen ¹	(+)	(+)	
			<i>Art des spezifischen Gefühls</i>			
+		Essau 2003, Hamm 1997	7) Intensität der Reaktion nicht angemessen ¹	(+)	(+)	Kommt es doch zu einer PGA übertreibt die Person mit den empfundenen Gefühlen gegenüber dem Gegenstand.
+	+	Petermann 1991	8) Dauer: - mindestens 1 Monat ¹ - mindestens 6 Monate	(+)	(+)	
			C. Merkmale zur qualitativen Unterscheidung zwischen Angst und Ekel*			
			<i>Merkmale von Angst</i>			
	+	Liessmann 1997	1) Reflex bei Angst (Fluchtreflex): Person selbst möchte verschwinden	+		Körperliche Symptome, die beim Interview deutlich werden oder vom Proband genannt werden.
		Gebhard 2001	2) Reaktionen des Herz-Kreislaufsystems	+		
			<i>Merkmale von Ekel</i>			
	+	Liessmann 1997	3) Reflex bei Ekel: Gegenstand soll verschwinden		+	Körperliche Symptome, die beim Interview deutlich werden oder vom Proband genannt werden.
		Gebhard 2001	4) Brechreiz		+	
			5) Ekelmimik		+	

Abkürzungen: PGA: Person-Gegenstands-Auseinandersetzung

Anmerkungen: * Diese Merkmale sind 2005 erstmalig untersucht worden.

¹ Diese Kriterien ergaben sich aufgrund der Ergebnisse der Längsschnittstudie PEIG und gelten sowohl für Angst als auch für Ekel.