

Einflüsse auf das Interesse von Schülerinnen und Schülern

Die positive Korrelation zwischen dem Interesse von Schüler*innen mit ihren Lernleistungen konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden. Dazu gehören Studien zur schulischen Leistung (Jansen et al., 2016), der Leistung in standardisierten Leistungstests (Marsh et al., 2005; Ozel et al., 2013), der Wissensstruktur (Benware & Deci, 1984; Schiefele et al., 1988) und zur Lesekompetenz (Retelsdorf et al., 2011).

Interesse wird nach Krapp (1992) als dynamische Beziehung zwischen Person und Gegenstand konzeptualisiert. Laut Krapp entsteht situationales Interesse, wenn eine Person einem Gegenstand in ansprechenden Situationen begegnet. Erfolgt diese Begegnung wiederholt und in Begleitung positiv erlebter emotionaler Zustände, ausgelöst durch die Erfüllung emotionaler Grundbedürfnisse, kann das Interesse an einem Gegenstand zunehmend internalisiert und zu einem individuellen Interesse werden (Krapp, 2002). Die Internalisierung von Interessen ist so auch ein Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Durch die Auseinandersetzung mit Objekten und deren Integration in das Selbst über das Interesse, aber auch durch Ablehnung und Distanzierung von bestimmten Interessensobjekten kann das eigene Selbstkonzept definiert werden (ebd.).

Obwohl die wiederholte Begegnung und Beschäftigung mit Interessensgegenständen als zentraler Bestandteil der Interessenentwicklung angesehen werden, gibt es derzeit nur wenige empirische Erkenntnisse darüber, wie diese Auseinandersetzung im Alltag von Jugendlichen stattfindet. Es ist wenig darüber bekannt, welche Faktoren eine zentrale Rolle bei der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit potenziell interessanten Themen spielen und wie groß der relative Einfluss dieser Faktoren auf das individuelle Interesse ist.

Methodisches Vorgehen

Auf Grundlage von zuvor geführten Interviews wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem eine quantitative Bewertung der Relevanz von durch die Jugendlichen beschriebenen Situationen vorgenommen werden konnte. Im Fragebogen wurden die Jugendlichen gebeten, neben der Angabe von Personenmerkmalen (Alter, Geschlecht, Schultyp) ein Interessensobjekt als konkreten Bezugspunkt auszuwählen und einzuschätzen, ob ihre Interessen mit denen ihres sozialen Umfelds übereinstimmen. Weitere Fragen betrafen die Häufigkeit, mit der interessante Dinge auftreten als auch die Häufigkeit, mit der die Jugendlichen sich in bestimmten situativen Kontexten mit diesen Interessen beschäftigen.

Diese Fragen wurden sowohl für von den Jugendlichen selbst gewählte Interessen, als auch spezifisch für Interessen in Physik, Biologie und Geschichte gestellt, da diese Fächer von Natur aus sachbezogen sind. Bei Interessen mit einem (möglichen) Fachbezug wurde erfragt, wie oft interessante Dinge in bestimmten Unterrichtssituationen vorkommen und wie groß das themenbezogene Sachinteresse und unterrichtsbezogenes Fachinteresse ist (angepasst nach Pekrun et al., 2002). Zur Erfassung der Antworten wurden 4-Punkte-Likert-Skalen verwendet.

Stichprobe

Aus Gründen der Fragebogenökonomie wurde der Fragebogen von zwei Teilstichproben ausgefüllt. Eine Untergruppe erhielt den Fragebogen mit Fragen zu selbstgewählten und physik-ezogenen Interessen (N = 392, 208 weiblich, 177 männlich, 7 divers), während die andere gebeten wurde, den Fragebogen mit Fragen zu geschichts- und biologiebezogenen Interessen (N = 264, 156 weiblich, 100 männlich, 8 divers) auszufüllen.

Analyse

Faktoren der Interessenentwicklung

Zur Identifikation zugrunde liegender Faktoren wurde eine Hauptkomponentenanalyse (PCA) mit den Items beider Fragebögen, welche sich auf bestimmte Interessensgegenstände beziehen, durchgeführt. Nach Ausschluss von sechs Items ergab sich mit den restlichen 16 Items eine angemessene Stichprobeneignung (KMO = .81; Bartlett-Test $p < .001$). Fünf Komponenten mit größeren Eigenwerten als 1 wurden extrahiert, die zusammen 66 % der Varianz erklären. Die gefundenen Faktoren wurden benannt als „Häufigkeit bei digitalen Medien“ (4 Items, $\alpha = .84$), „Häufigkeit bei der Familie“ (3 Items, $\alpha = .81$), „Häufigkeit bei Freunden“ (5 Items, $\alpha = .79$), „Häufigkeit in der Schule“ (2 Items, $\alpha = .74$), „Übereinstimmung mit dem sozialen Umfeld“ (4 Items, $\alpha = .71$).

Durch Akkumulierung der Faktoren als Skalen und Vergleich der Mittelwerte der selbstgewählten Interessen mit denen der fachbezogenen Interessen kann für vier der Faktoren ein deutlich niedrigerer Mittelwert für die fachbezogenen Interessen festgestellt werden: Die Unterschiede sind hoch signifikant ($p < .001$) und in den Situationskontexten mit der Familie (Cohen's d zwischen 0,86 und 1,30) und Freunden ($d = 1,70$ -1,95) mit großen Effektstärken verbunden. Zudem sind für die fachbezogenen Interessen mögliche Bodeneffekte zu beobachten. Kleine bis moderate Effekte ($p < .01$) können für digitale Medien ($d = 0,29$ -0,49) festgestellt werden. Für die Übereinstimmung mit dem sozialen Umfeld finden sich moderate bis große Effekte ($d = 0,46$ -1,01). Für den Faktor Häufigkeit in der Schule findet sich eine entgegengesetzte Tendenz. Den fachbezogenen Interessen begegnen Jugendliche hier signifikant häufiger, wobei die Effekte klein bis moderat ausfallen ($d = 0,34$ -0,63).

Dieser Vergleich macht bereits deutlich, dass die Schule der Ort ist, an dem Jugendliche den hier exemplarisch ausgewählten Fachgebieten begegnen und diese im privaten Alltag kaum vertreten sind. Wenn sich Jugendliche im Alltag mit fachbezogenen Interessen beschäftigen, dann in der Regel über digitale Medien. Ihre selbstgewählten Interessen werden von Jugendlichen entsprechend häufig im Alltag, aber auch in der Schule wahrgenommen.

Wirkung auf das individuelle Interesse

Bei der Messung von individuellen Interessen an bestimmten Themengebieten kann durch entsprechende Items zwischen Fach- und Sachinteresse unterschieden werden. Im Fragebogen wurde das Sach- und Fachinteresse mit einer adaptierten Skala nach Pekrun et al. (2002) gemessen. Durch multiple lineare Regression (MLR) kann statistisch nachvollzogen werden, wie viel Varianz im Sach- und Fachinteresse an Physik, Biologie und Geschichte durch die fünf Faktoren erklärt werden kann und welche Faktoren dabei besonders aufschlussreich sind.

Tabelle 1: Ergebnisse der MLR für die fachbezogenen Sach- und Fachinteressen (zur besseren Sichtbarkeit sind die signifikanten Prädiktoren hervorgehoben).

Faktoren	Prädiktorstärke β (standard.)	SE β	p-Werte	Prädiktorstärke β (standard.)	SE β	p-Werte
	Modell für Physik-Fachinteresse ($R^2 = .25$, Adj. $R^2 = .24$)			Modell für Physik-Sachinteresse ($R^2 = .28$, Adj. $R^2 = .27$)		
Familie	0.21	0.06	<.001***	0.24	0.05	<.001***
Freunde	0.11	0.06	.070	0.12	0.06	.04*
Digitale Medien	0.09	0.04	.077	0.22	0.05	<.001***
Schule	0.21	0.05	<.001***	0.04	0.05	.36
Übereinstimmung mit dem soz. Umfeld	0.14	0.05	.004**	0.14	0.05	.005**
	Modell für Biologie-Fachinteresse ($R^2 = .21$, Adj. $R^2 = .20$)			Modell für Biologie-Sachinteresse ($R^2 = .20$, Adj. $R^2 = .18$)		
Familie	0.15	0.07	.023*	0.28	0.07	<.001***
Freunde	0.09	0.07	.15	0.06	0.07	.36
Digitale Medien	0.12	0.06	.044*	0.13	0.06	.027*
Schule	0.21	0.06	<.001***	0.03	0.06	.55
Übereinstimmung mit dem soz. Umfeld	0.16	0.06	.011*	0.15	0.05	.013*
	Modell für Geschichts-Fachinteresse ($R^2 = .42$, Adj. $R^2 = .40$)			Modell für Geschichts-Sachinteresse ($R^2 = .38$, Adj. $R^2 = .37$)		
Familie	0.07	0.06	.27	0.14	0.06	.030*
Freunde	0.16	0.06	.008**	0.12	0.06	.060
Digitale Medien	0.15	0.06	.006**	0.19	0.06	.001**
Schule	0.22	0.05	<.001***	0.07	0.06	.19
Übereinstimmung mit dem soz. Umfeld	0.28	0.07	<.001***	0.31	0.07	<.001***

Tabelle 1 kann entnommen werden, dass durch die MLR mittlere bis hohe Varianzaufklärungen erreicht werden. Für das Fachinteresse ist die Stärke der Prädiktoren abhängig vom Fach, wobei die Häufigkeit in der Schule und die wahrgenommene Übereinstimmung der Interessen immer signifikante Prädiktoren sind. Für das Sachinteresse sind die wahrgenommene Häufigkeit von Interessen bei der Familie, digitalen Medien und die Übereinstimmung mit dem sozialen Umfeld jeweils gute Prädiktoren.

Schlussfolgerungen

Es wird deutlich, dass ein großer Teil der Varianz im Interesse an einem Gegenstand dadurch erklärt werden kann, wie sehr Jugendliche diesen in bestimmten Situationskontexten wahrnehmen (oder nicht wahrnehmen). Ebenso bedeutsam ist die wahrgenommene Übereinstimmung des Interesses mit dem sozialen Umfeld. Für die Schule bedeutet dies, dass das Wahrnehmen von Interessen im Unterricht mit einem Interesse am Fach korreliert. Trotz dessen findet sich in keinem der untersuchten Fächer ein Zusammenhang mit dem Unterricht und dem Sachinteresse in diesem Bereich. Sachinteressen werden besser von den anderen Faktoren erklärt. Ob es Möglichkeiten gibt, ein im Unterricht erzeugtes Fachinteresse in ein Sachinteresse zu übertragen, muss in weiteren Analysen und Untersuchungen geklärt werden.

Literatur

- Benware, C. A. & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755–765. <https://doi.org/10.3102/00028312021004755>
- Jansen, M., Lüdtke, O. & Schroeders, U. (2016). Evidence for a positive relation between interest and achievement: Examining between-person and within-person variation in five domains. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 116–127. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.004>
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383–409. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1)
- Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.). (1992). *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Aschendorff.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Ozel, M., Caglak, S. & Erdogan, M. (2013). Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006. *Learning and Individual Differences*, 24, 73–82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.006>
- Pekrun, R., Götz, J. S., Zirngibl, A., vom Hofe, R. & Blum, W. (2002). *Skalenhandbuch PALMA (1. Messzeitpunkt 5. Klassenstufe)*. Institut für Pädagogische Psychologie.
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550–559. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001>
- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1988). Studieninteresse und fachbezogene Wissensstruktur. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 106–118.