

Einfluss von Fachinteresse auf situationales Interesse bei der Bearbeitung von Aufgaben im Fach Geschichte - Eine Treatment-Studie mit Variation der Aufgabeninteressantheit am Beispiel „Deutscher Widerstand im Nationalsozialismus“

Isolde Baumgartner

Zusammenfassung

Die Studie geht der Frage nach, welchen Einfluss individuelles Fachinteresse auf das aufgabenbezogene situationale Interesse im Unterrichtsfach Geschichte hat. Dabei wurde zwischen zwei Klassen unterschieden. Während die eine Klasse mit ästhetisch manipuliertem Aufgabenmaterial arbeitete, bekam die andere Aufgaben ohne ästhetische Aufwertung. Die Aufgabenstellung war in beiden Klassen dieselbe. An der Studie nahmen 55 bayerische Realschüler/innen der 10. Jahrgangsstufe teil. Der Vergleich der Mittelwerte des aufgabenbezogenen situationalen Interesses erbringt jedoch nur bei hoch an Geschichte interessierten Schüler/innen Unterschiede; bei ihnen fördert eine ästhetische Aufwertung des Arbeitsmaterials das situationale Interesse. Signifikant positive Korrelationen zwischen Fachinteresse und situationalem Interesse lassen sich sowohl auf Gesamtebene als auch auf Aufgabenebene feststellen.

Theoretischer Rahmen

Löst ästhetisch ansprechendes Arbeitsmaterial mehr situationales Interesse aus als ein Arbeitsmaterial, das „nur“ die Aufgabenstellung wiedergibt? Mit dieser Leitfrage befasst sich die vorliegende Studie. Aufgaben scheinen hierbei eine wichtige Rolle zu spielen. Thonhauser spricht von „Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen“ (Thonhauser 2008, 13). Gute Aufgaben scheinen sowohl in der empirischen Forschung als auch in der schulischen Praxis in letzter Zeit mehr an Beachtung zu gewinnen (vgl. Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz 2006, 331). Besonders für geisteswis-

senschaftliche Fächer wie Geschichte gibt es hierzu allerdings noch Forschungsdefizite (vgl. Waldis 2013, 145). Vor dem Hintergrund der Forderung nach individueller Aufgabenorientierung des Geschichtsunterrichts sowie den angestrebten Kompetenzen (historische Urteilsfähigkeit, kritische Teilhabe an der Geschichtskultur oder Fähigkeit zur historischen Narration) ist die Erforschung des Interessenkonstrukts in Hinblick auf die Gestaltung von Lernaufgaben von besonderer Bedeutung.

Die vorliegende Studie basiert auf der Münchener Interessentheorie (vgl. Krapp 1992) sowie auf dem Vier-Phasen-Model

der Interessenentwicklung von Hidi und Renninger (2006). Beide Theorien legen Interesse als eine Interaktion zwischen Mensch und Umwelt dar (vgl. Krapp 1992). In der Münchener Interessentheorie wird Interesse als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das im Wesentlichen durch zwei Komponenten gekennzeichnet ist: eine gefühlsbezogene und eine wertbezogene Komponente (vgl. Schiefele 1996).

Erstere kommt in der Person-Gegenstands-Beziehung dadurch zum Ausdruck, dass interessenbasierte Handlungen während ihrer Realisierung mit weitestgehend positiven Gefühlen und Erlebnisqualitäten verbunden sind. Bei der wertbezogenen Komponente handelt es sich um die subjektive Bedeutsamkeit oder den Wert des Interessengegenstands für die Person (vgl. ebd., 80). Diese Komponente wird auch als „gefühlsneutrale Valenz“ (ebd., 79) bezeichnet. Das Wissen um den Gegenstand erlebt das Individuum als etwas persönlich Wichtiges. Es ist demnach der Person ein besonderes Anliegen, sich aktiv und wiederholt mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen bzw. sich gegenstandsspezifische Kompetenzen anzueignen (vgl. Krapp 1999, 399f.). Je zentraler der Gegenstand des Interesses für die Person ist, desto größer ist die subjektiv wahrgenommene Bedeutsamkeit (vgl. Renninger 1992, 390ff.).

Charakteristisch für das Vier-Phasen-Modell ist die Differenzierung zwischen individuellem und situationalem Interesse. Das individuelle Interesse wird in ein „Emerging Individual Interest“ (Hidi & Renninger 2006, 114) und ein „Well-Developed Individual Interest“ (ebd., 115) gegliedert, das situationale Inte-

resse in „Triggered Situational Interest“ (ebd., 114) und „Maintained Situational Interest“ (ebd.). Zu Beginn wählen Lernende Aufgaben, die sie interessieren und in denen sie ihr Engagement zeigen können. Das beginnende Interesse steht im Einklang mit ihrem Selbstkonzept. Die Schüler/innen identifizieren sich mit dem zu lernenden Gegenstand. Wissen über den Gegenstandsbereich liegt bereits vor. Beim ausgeprägten Interesse haben Lernende das Bedürfnis, sich über einen längeren Zeitrahmen mit einem bestimmten Gegenstand zu beschäftigen. Die Lernenden suchen hierbei nach Antworten auf selbst vorgegebene Fragen. Meist verfügen sie über kognitive Lernstrategien. Dieses Wissen darüber kann den Lernenden helfen, ihre „Lücken“ zu schließen (vgl. Renninger 2009, 115).

„Triggered Situational Interest“ (ebd.) wird auch als Phase der äußerlichen Regulation bezeichnet. Im Vordergrund steht hierbei, das Lernmaterial bzw. die Lernumgebung so aufzubereiten, dass die Neugierde der Lernenden für den neuen Interessengegenstand geweckt wird. Die darauffolgende Phase „Maintained Situational Interest“ (ebd.) beinhaltet bereits eine gerichtete Aufmerksamkeit über den Interessengegenstand sowie Ausdauer der Lernenden. Sie wird vor allem durch die Bedeutung der Aufgabe für das Individuum, sowie den persönlichen Wert charakterisiert. Ein stabilisiertes situationales Interesse kann nach dem Modell der Interessengenese zu einem dauerhaft dispositionalen Interesse führen (vgl. Krapp, Hidi & Renninger 1992, 9). Die hier vorgestellte Studie legt ihren Schwerpunkt auf die Phase des „Trigge-

red Situational Interest“ (ebd.), also das erste Auftreten des situationalen Interesses in konkreten Lernsituationen.

Betrachtet man aktuelle Lernhandlungen, so kann situationales und individuelles Interesse auch gleichzeitig in Erscheinung treten: Situationales Interesse kann bei Lernenden mit einem bereits bestehenden Interesse ausgelöst werden, wenn das Lernmaterial bzw. die Lernumgebung externe Anreize schafft (z.B. Magner, Schwonke, Alevon, Popescu & Renkl 2012). Da das „Triggered Situational Interest“ durch Faktoren wie „collative features“ (Durik & Harackiewicz 2007, 597) – Oberflächenmerkmale, die Aufmerksamkeit erzeugen – aktiviert wird, sollte diese Form des Interesses im Unterricht leichter ausgelöst werden können als das „Maintained Situational Interest“, das aufgrund der persönlichen Bedeutsamkeit stärker durch individuelle Merkmale beeinflusst wird (Hidi & Renninger 2006, 121ff.).

Fragestellung

Aufgaben können als „Anforderungen verstanden [werden], mit denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht seitens

der Lehrperson konfrontiert werden“ (Bromme, Seeger & Steinbring 1990 zit. nach Blömeke et al. 2006, 331). Erfolgt eine Klassifizierung nach der Funktion von Aufgaben, so kann man zwischen Lern- und Prüfungsaufgaben unterscheiden. Lernaufgaben dienen zur Anregung der Lernprozesse von Schüler/inne/n. Dagegen zielen Prüfungsaufgaben darauf ab, Lernergebnisse zu überprüfen. Die Lernleistung und weniger der Lernprozess des Lernenden steht hierbei im Vordergrund (vgl. Thonhauser 2008, 15). Für die vorliegende Studie wurden Lernaufgaben im Fach Geschichte konstruiert. Die Lernaufgaben sind dem Thema „Deutscher Widerstand im Nationalsozialismus“ im Lehrplan der sechsstufigen Realschule („Totalitäre Herrschaft, Zweiter Weltkrieg und die Folgen“; vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001, 435) zuzuordnen. Bei der Konzeption wurden verschiedene Aufgabentypen (und damit auch geschichtsbezogene Arbeitstechniken) berücksichtigt.

Die folgende Tabelle stellt eine Übersicht der verwendeten Lernaufgaben dar:

Aufgabe	Anforderung
1	Bild- und Textquellen zuordnen
2	Bildquelle einen Titel geben und den Titel begründen
3	Fragen zu gegebenen Antworten bilden
4	Bildquelle analysieren (Gegenwartsbezug herstellen) offenes Antwortformat mit zielführender Fragestellung
5	Bildquelle analysieren (Gegenwartsbezug herstellen) offenes Antwortformat
6	Zeitreise-Text verfassen (Multiperspektivität auf Ebene der Schüler/innen)
7	Aussagen bewerten
8	Rätsel lösen (Begriffslabyrinth)

Tabelle 1: Übersicht Lernaufgaben

Das Interesse der Lernenden in einer der Klassen (im Folgenden: Trigger-Klasse vs. Non-Trigger-Klasse) soll durch „collative features“ (Durik & Harackiewicz 2007, 597), die in dieser Studie als ästhetische Aufwertung des Arbeitsmaterials gelten, gesteigert werden. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen Fachinteresse und situationalem Interesse?

Gibt es Unterschiede im situationalen Interesse zwischen den beiden Treatmentgruppen?

Empfinden Schüler/innen mit unterschiedlich hohem Fachinteresse die Aufgaben auch situational unterschiedlich interessant?

Es wurden die folgenden Hypothesen entwickelt:

Korrelation zwischen Fachinteresse und situationalem Interesse

H1.1: Fachinteresse und situationales

Interesse korrelieren auf Gesamtebene positiv miteinander.

H1.2: Fachinteresse und situationales Interesse korrelieren auf Aufgabenebene positiv miteinander.

Unterschied des situationalen Interesses zwischen Trigger- und Non-Trigger-Klasse

H2: Es gibt signifikante Unterschiede des situationalen Interesses zwischen der Trigger- und Non-Trigger-Klasse.

Unterschied des situationalen Interesses zwischen hoch- und niedrig an Geschichte Interessierten der Trigger- und Non-Trigger-Klasse

H3.1: Schüler/innen der Trigger-Klasse mit hohem Fachinteresse zeigen bei Bearbeitung der Aufgaben größeres situationales Interesse als Schüler/innen der Non-Trigger-Klasse mit hohem Fachinteresse.

H3.2: Schüler/innen der Trigger-Klasse mit niedrigem Fachinteresse zeigen bei Bearbeitung der Aufgaben größeres

situationales Interesse als Schüler/innen der Non-Trigger-Klasse mit niedrigem Fachinteresse.

Methodik

Stichprobe

Die empirische Studie wurde in zwei 10. Klassen einer bayerischen Realschule im Fach Geschichte durchgeführt. Die Stichprobe umfasste 55 Lernende (20 weiblich und 35 männlich). Die Trigger-Klasse bestand aus sieben weiblichen und 24 männlichen Schüler/innen, die Non-Trigger-Klasse aus 13 weiblichen und elf männlichen Schüler/innen.

Instrumente

Fragebogen zum Fachinteresse

Das Fachinteresse wurde mittels der Fachinteresse-Skala von Ferdinand (2014) erfasst. Die Skala beinhaltet acht Items, von denen die ersten fünf Items der gefühlsbezogenen Komponente sowie die letzten drei Items der wertbezogenen Komponente zugeschrieben werden. Das mit (r) gekennzeichnete Item wurde umgepolt. Die Items haben ein fünfstufiges Antwortformat. Die bei Ferdinand (2014) für das Unterrichtsfach Sozialkunde entwickelten Items wurden für die vorliegende Studie für das Fach Geschichte adaptiert.

	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittel-mäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr	
Ich mag Geschichte.	<input type="checkbox"/>	F11				
Es macht mir Spaß, mich mit Geschichte zu beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	F12				
Geschichte ist mir gleichgültig. (r)	<input type="checkbox"/>	F13				
Ich mag es, in Geschichte etwas zu lernen.	<input type="checkbox"/>	F14				
Ich mag Geschichte vor allem wegen der interessanten Themen.	<input type="checkbox"/>	F15				
Es ist für mich von großer persönlicher Bedeutung, in Geschichte etwas zu lernen.	<input type="checkbox"/>	F16				
Geschichte hilft mir, mich als Person weiter zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	F17				
Ich glaube, dass die Beschäftigung mit Geschichte meine Persönlichkeit positiv beeinflusst.	<input type="checkbox"/>	F18				

r = recodiertes Item
FI = Fachinteresse

Abbildung 1: Skala zum Fachinteresse (nach Ferdinand 2014, 209)

Die Überprüfung der internen Konsistenz der Items ergab einen Cronbach Alpha-Wert von $\alpha = .88$. Es ist daher von einer zufriedenstellenden Reliabilität auszugehen.

Fragebogen zum aufgabenbezogenen situationalen Interesse

Zur Erfassung des aufgabenbezogenen situationalen Interesses wurde ein Fragebogen eingesetzt, der sowohl Aufgabeninteresse als auch subjektive Be-

deutsamkeit misst. Die Skala umfasst elf Items, die fünfstufig skaliert sind. Die Items zu Aufgabeninteresse und subjektiver Bedeutsamkeit wurden untereinander vermischt, um herauszufinden, ob die Untersuchungspersonen zwischen den Konstrukten Aufgabeninteresse und subjektiver Bedeutsamkeit unterscheiden.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend zu	Trifft völlig zu	
Ich fand die Aufgabe interessant. - AI	<input type="checkbox"/>	SI1				
Das, was ich in dieser Aufgabe gelernt habe, finde ich wichtig. - SB	<input type="checkbox"/>	SI2				
Es hat Spaß gemacht, an dieser Aufgabe zu arbeiten. - AI	<input type="checkbox"/>	SI3				
Das, was ich in dieser Aufgabe gelernt habe, brauche ich nur für Stegreifaufgaben. (r) - SB	<input type="checkbox"/>	SI4				
Solch eine Aufgabe würde ich wieder bearbeiten. - AI	<input type="checkbox"/>	SI5				
Ich habe die Aufgabe als reine Zeitverschwendung empfunden. (r) - AI	<input type="checkbox"/>	SI6				
Ich glaube, dass das, was ich in dieser Aufgabe gelernt habe, für mein späteres Leben wichtig sein wird. - SB	<input type="checkbox"/>	SI7				
Ich habe die Bearbeitung der Aufgabe als herausfordernd empfunden. - AI	<input type="checkbox"/>	SI8				
Ich fand die Aufgabenbearbeitung langweilig. (r) - AI	<input type="checkbox"/>	SI9				
Das Bearbeiten der Aufgabe fand ich spannend. - AI	<input type="checkbox"/>	SI10				
Ich denke, dass das, was ich in dieser Aufgabe gelernt habe, für mich nützlich sein kann. - SB	<input type="checkbox"/>	SI11				

r = recodiertes Item
 AI = Aufgabeninteresse
 SB = subjektive Bedeutsamkeit
 SI = situationales Interesse

Abbildung 2: Skala zum situationalen Interesse (nach Geißler 2008, 166 und Ferdinand 2014, 212)

Ergebnisse

Die Skala zur Erfassung des Aufgabeninteresses umfasst sieben Items mit fünfstufigem Antwortformat. Drei der sieben Items sind reversiv. Diese wurden in Abbildung 2 mit einem (r) gekennzeichnet. In Vergleichsstudien lag der Alpha-Wert zwischen $\alpha = .81$ bis $\alpha = .92$ (z.B. Glaser 2001; Geißler 2008).

Die Erfassung der subjektiven Bedeutsamkeit der Aufgaben wurde anhand der Skala zur subjektiven Bedeutsamkeit des aktuellen Themas von Ferdinand (2014) vorgenommen. Die Skala wurde aufgabenbezogen adaptiert. Sie enthält Items zur Wichtigkeit der Aufgaben bezogen auf die Gegenwart, Zukunft, auf den Schulkontext und auf die Gesellschaft. Sie besteht aus vier Items, von denen das Item „Das, was ich in dieser Aufgabe gelernt habe, brauche ich nur für Stegreifaufgaben“ recodiert wurde. Das Antwortformat besteht aus einer fünfstufigen Skalierung.

Die interne Konsistenz der Items für jede der acht Lernaufgaben wurde mit einer Reliabilitätsanalyse überprüft, die Alpha-Werte lagen je nach Aufgabe zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .87$.

Um festzustellen, ob die Proband/inn/en zwischen den Konstrukten Aufgabeninteresse und subjektive Bedeutsamkeit unterscheiden, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Es zeigte sich, dass sich keine zwei distinkten Faktoren extrahieren ließen. Aufgabeninteresse und subjektive Bedeutsamkeit korrelieren hoch miteinander und stellen somit ein Konstrukt dar. In der vorliegenden Arbeit wird dieses Konstrukt als (aufgabenbezogenes) situationales Interesse bezeichnet. Noch vor der Kategorisierung des Fachinteresses in zwei Merkmalsausprägungen (hohes und niedriges Fachinteresse) wurde die Beziehung zwischen Fachinteresse und aufgabenbezogenem situationalem Interesse auf Gesamtaufgabenebene geprüft. Die beiden Konstrukte korrelieren signifikant miteinander ($r = .38$; $p < .001$), weshalb Hypothese 1.1 beibehalten werden kann. Auf Aufgabenebene konnte die hypothetisch erwartete Korrelation nur bei einzelnen Aufgaben (Aufgabe 3, 5, 6 und 7) festgestellt werden. Hypothese 1.2 ist daher nur für wenige Aufgaben gültig.

	SI							
	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8
FI	.29	.08	.54**	.25	.50**	.47**	.34*	.23

SI = situationales Interesse

FI = Fachinteresse

A 1 bis A 8 = Aufgaben

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 2: Korrelation zwischen Fachinteresse und situationalem Interesse

Die Analyse des in den Klassen vorhandenen Fachinteresses zeigt, dass sich besonders in der Non-Trigger-Klasse hoch an Geschichte Interessierte befinden (N=22). Niedrig an Geschichte interessierte Schüler/innen befinden sich hingegen nur in der Trigger-Klasse (N=7).

Um Hypothese 2 prüfen zu können, wurde ein T-Test auf Mittelwertgleichheit für unabhängige Stichproben durchgeführt. Hierbei konnte kein signifikanter Unterschied des aufgabenbezogenen situationalen Interesses zwischen Trigger- und Non-Trigger-Klasse festgestellt werden ($p > .05$). Diese Hypothese wurde somit falsifiziert. Zudem wurde der Unterschied des Fachinteresses der Trigger- und Non-Trigger-Klasse untersucht. Die Non-Trigger-Klasse zeigt ein höheres Fachinteresse als die Trigger-Klasse, das auf dem 5%-Niveau signifikant unterschiedlich ist ($t = -3,035$, $df = 51,969$, $p = .004$). Das heißt, Trigger- und Non-Trigger-Klasse unterscheiden sich hinsichtlich ihres Fachinteresses in Geschichte.

Hypothese 3.1 konnte ebenfalls nicht bestätigt werden. Die Mittelwerte auf Aufgabenebene zeigen jedoch bei hoch an Geschichte Interessierten, dass die Trigger-Klasse bei den Aufgaben höhere Mittelwerte aufweist als die Non-Trigger-Klasse.

Hypothese 3.2 konnte aufgrund der fehlenden niedrig an Geschichte Interessierten in der Non-Trigger-Klasse nicht überprüft werden.

Diskussion

Methodendiskussion

Entgegen den Erwartungen ergaben sich bei keiner der acht Aufgaben signifikante Unterschiede zwischen Trigger-

und Non-Trigger-Klasse. Eine mögliche Erklärung kann in der Anzahl der teilnehmenden Schüler/innen liegen. Denn es ist bei Vergleich der Mittelwerte von einzelnen Aufgaben ein Trend zu verzeichnen, so dass der Unterschied zwischen Trigger- und Non-Trigger-Gruppe bei einer größeren Stichprobe signifikant werden könnte.

Die vorliegende Untersuchung fand im schulischen Rahmen statt. Es konnten somit keine Laborbedingungen hergestellt werden. Interaktionen zwischen den Lernenden sowie die damit verbundenen Effekte waren daher nicht auszuschließen. Bei Auswahl der Stichprobe wurde darauf Wert gelegt, dass die beiden in die Untersuchung einbezogenen Klassen das Thema „Deutscher Widerstand im Nationalsozialismus“ noch nicht behandelt hatten. Es waren aber dennoch Vorwissenseffekte aus den früheren Jahrgangsstufen sowie bereits vorhandenes Wissen aufgrund individuellen Interesses für dieses Thema nicht auszuschließen. Da die Lernaufgaben den Proband/inn/en in Form einer Lerntheke angeboten wurden, ist die jeweilige Aufgabe als singuläres Konstrukt zu verstehen. Die Aufgaben konnten in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeitet werden. Diese Vorgehensweise in Form einer Lerntheke hat mögliche Effekte einer zuvor bearbeiteten Aufgabe auf die nächste Lernaufgabe. Demzufolge kann nicht ausgeschlossen werden, dass vorangehende Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse bei der Bearbeitung der nachfolgenden Aufgaben Einfluss hatten. Außerdem ist zu vermerken, dass es sich bei dieser Arbeit um eine bivariate Korrelationsstudie sowie auf T-Tests auf Mittelwertgleichheit für unabhängige Stichproben beruhende Studie

handelt, die nur einen Messzeitpunkt hat. Die Ergebnisse sollten daher durch eine Längsschnittstudie abgesichert werden. Die vorliegende Untersuchung hat aufgrund der kleinen Stichprobe einen explorativen Charakter. Eine erneute Überprüfung der aufgeführten Hypothesen wäre daher an einer größeren Stichprobe sowie in unterschiedlichen Unterrichtsthemen im Fach Geschichte vonnöten. Neben der Größe der Stichprobe sollte auch auf die Auswahl der Proband/inn/en hingewiesen werden. Hierbei handelt es sich um eine Untersuchung an einer Realschule in München. Diese regionale sowie auf eine bestimmte Schulart konzentrierte Studie kann daher nicht als repräsentativ gelten.

Ergebnisdiskussion

Korrelation zwischen Fachinteresse und situationalem Interesse

Das Fachinteresse wurde mit dem aufgabenbezogenen situationalen Interesse in Beziehung gesetzt. Über alle Aufgaben hinweg wurde ein signifikant positiver Zusammenhang festgestellt. Auf Aufgabenebene hingegen konnte eine signifikant positive Korrelation nur für Aufgabe 3, 5, 6 und 7 verzeichnet werden. Die Ergebnisse sind konform mit anderen empirischen Untersuchungen, die darauf hinweisen, dass das Fachinteresse das situationale Interesse positiv beeinflusst (z.B. Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein & Ryan 2008). Für die untersuchten Schüler/innen waren besonders die Aufgaben interessant, in denen sie Fragen zu vorgegebenen Antworten bilden (Aufgabe 3), Gegenwartsbezüge herstellen (Aufgabe 5), gegenwärtige perspektivische Wahrnehmungen, die auf historisch perspektivischen Wahr-

nehmungen beruhen (Aufgabe 6), reflektieren, sowie vorgegebene Aussagen mit „richtig“ oder „falsch“ bewerten (Aufgabe 7) mussten. Möglicherweise können die Effekte (wie bereits durch einschlägige Studien, z.B. Flowerday, Schraw & Stevens 2004; Britt & Aglinskas 2002; von Borries 1995, vermutet) auf Wahlfreiheit (Lerntheke), Neuheit, Spannung und alltagsweltlichen Bezug zurückgeführt werden.

Unterschied des situationalen Interesses zwischen Trigger- und Non-Trigger-Klasse

Entgegen den Befunden von Durik und Harackiewicz (2007) wurde die Hypothese falsifiziert. Hier konnte kein signifikanter Unterschied des aufgabenbezogenen situationalen Interesses zwischen Trigger- und Non-Trigger-Klasse nachgewiesen werden. Grund dafür kann der zu geringe Stichprobenumfang sein. Ebenfalls kann das signifikant unterschiedliche Ausgangsfachinteresse in den beiden Klassen die Ergebnisse beeinflusst haben.

Unterschied des situationalen Interesses zwischen hoch und niedrig an Geschichte Interessierten der Trigger- und Non-Trigger-Klasse

Auch die Hypothese 3.1 konnte nicht bestätigt werden. Es kann, wie bereits in der vorangegangenen Hypothese, an der zu kleinen Stichprobe liegen. Denn es zeigt sich bei Vergleich der Mittelwerte des aufgabenbezogenen situationalen Interesses, entgegen der Forschungsarbeit von Durik und Harackiewicz (2007), dass die Schüler/innen der Trigger-Klasse mit hohem Fachinteresse größeres

situationales Interesse entwickelten als die Lernenden der Non-Trigger-Klasse. Hypothese 3.2 konnte nicht überprüft werden, da sich keine niedrig Interessierten in der Non-Trigger-Klasse befanden. Betrachtet man die Mittelwerte der Aufgaben der Trigger-Klasse, konnte festgestellt werden, dass ein höheres situationales Interesse vorwiegend bei Aufgaben mit eindeutigem Arbeitsauftrag und einer klar identifizierbaren Frage, bei der eine oder mehrere Lösungen – die Lernenden werden auf diesen Umstand hingewiesen – möglich sind (Aufgabe 1: Bild- und Textquellen zuordnen, Aufgabe 2: Bild einen Titel geben und kurz begründen, Aufgabe 4: Bildanalyse mit Gegenwartsbezug – zielführende Fragestellung, Aufgabe 7: Aussagen mit „richtig“/ „falsch“ bewerten, Aufgabe 8: Rätsel – Begriffslabyrinth) vorliegt. Die Lösbarkeit von Aufgaben scheint demnach eine wichtige Determinante des Interesses zu sein (z.B. Lodewyk, Winne & Jamieson-Noel 2009).

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001). *Lehrplan für die bayerische sechsstufige Realschule*. München: Maiß.

Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht: Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Fach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330–357.

Fazit

Lernaufgaben, die zur Selbststeuerung, Selbstbestimmung und Selbstorganisation anregen sollen, sind eine wichtige Forderung modernen Geschichtsunterrichts. Deshalb erscheint es sinnvoll, aufgabenbezogenes situationales Interesse zu steigern, das als Voraussetzung für selbstorganisiertes Lernen angenommen werden kann. Diese Studie stellt anhand eines Unterrichtsthemas dar, wie Aufgaben gestaltet werden können, um das Interesse an Geschichte zu wecken. Es gibt bislang sowohl national als auch international noch kaum empirische Studien über die Gestaltung von Lernaufgaben im Geschichtsunterricht hinsichtlich des situationalen Interesses. Daher ist es von Bedeutung, zukünftig an umfangreicheren Stichproben zu untersuchen, welche Merkmale eine Lernaufgabe haben muss, um Schüler/innen mit unterschiedlichem Fachinteresse in Geschichte in ihrem Lernprozess zu unterstützen.

Borries, B. von (1995). *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim, München: Juventa.

Britt, M.A., Aglinskas, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20 (4), 485-522.

- Bromme, R., Seeger, F. & Steinbring, H. (1990). *Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler*. Köln: Aulis.
- Durik, A.M., Harackiewicz, J.M. (2007). Different Strokes for Different Folks: How Individual Interest Moderates the Effects of Situational Factors on Task Interest. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 597-610.
- Ferdinand, H. (2014). *Entwicklung von Fachinteresse. Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Flowerday, T., Schraw, G. & Stevens, J. (2004). The Role of Choice and Interest in Reader Engagement. *The Journal of Experimental Psychology*, 72 (2), 93-117.
- Geißler, N. (2008). *Konzeption und Evaluation eines Unterrichtsprogramms zur Prävention und Verminderung von Antisemitismus*. Dissertation, Universität Gießen.
- Glaser, C. (2001). *Die Bedeutung von Aufgaben und Ego-Involviertheit sowie impliziten und expliziten Leistungsmotivation für das Interesse und die Leistung beim Lösen von Intelligenz- und Kreativitätsaufgaben*. Unveröff. Dissertation, Universität Potsdam.
- Hidi, S., Renninger, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologisch orientierten Interessenforschung* (S. 297-329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse: Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 387-406.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K.A. (1992). Interest, Learning and Development. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The Role of Interest in Learning and Development* (S. 3-25). Hillsdale: Erlbaum.
- Lodewyk, K.R., Winne, P.H. & Jamieson-Noel, D.L. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology*, 29 (1), 1-25.
- Magner, U.I.E., Schwonke, R., Aleven, V., Popescu, O. & Renkl, A. (2012). Triggering situational interest by decorative illustrations both fosters and hinders learning in computer-based learning environment. *Learning and Instruction*, 1-12.
- Renninger, K.A. (1992). Individual Interest and Development: Implications for Theory and Practice. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The Role of Interest in Learning and Development* (S. 361-395). Hillsdale: Erlbaum.
- Renninger, K.A. (2009). Interest and Identity Development in Instruction: An Inductive Model. *Educational Psychologist*, 44 (2), 105-118.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Thonhauser, J. (2008). Warum (neues) Interesse am Thema „Aufgaben“? In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine*

zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, *allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 13-27). Münster: Waxmann.

Tsai, Y.-M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R.M. (2008). What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 460-472.

Waldis, M. (2013). Fachdidaktische Analysen von Aufgaben in Geschichte. In: M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 145-162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Isolde Baumgartner

Universität: Passau

Anschrift: Innstr. 25, 94032 Passau

Tel: 0851/509-2821

E-Mail: isolde.baumgartner@uni-passau.de

Zur Person:

M.Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Empirische Lehr-Lernforschung, Projektmitarbeiterin im Projekt „ALGe“ (Adaptive Lernaufgaben im Fach Geschichte)

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Lernaufgaben, Interesse, Lernstrategien