

 **bwp@ Österreich Spezial** | September 2018


**Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die
Wirtschaftsdidaktik**

**Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-
kongress**

am 26.4.2018 in Wien

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

Martin STEGER

(Universität Linz)

**Woher kommt das Interesse von Studierenden an
Wirtschaftspädagogik?**

Online unter:

www.bwpat.de/wipaed-at1/steger_wipaed-at_2018.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Woher kommt das Interesse von Studierenden an Wirtschaftspädagogik?

Abstract

Die Entwicklung von Interesse ist aus schul- wie hochschuldidaktischer Sicht hochrelevant. Interesse initiiert und fördert Lernprozesse ebenso wie die daraus resultierenden Leistungen, es ist an der Erfahrung von Selbstbestimmung und der Entwicklung der Persönlichkeit beteiligt. Als Interesse wird dabei eine emotional und kognitiv fundierte Person-Gegenstand-Interaktion verstanden, die sich im gelingenden Fall von einer situativ geprägten momentanen Interessiertheit hin zu einer stabilen, ausdifferenzierten und situationsübergreifenden psychischen Disposition entwickelt.

Der Beitrag berichtet Ergebnisse einer Studie zum Interesse von Studierenden der Wirtschaftspädagogik an ihrem Fach. Diese verwendet den Fragebogen zum Studieninteresse (FSI) (Krapp et al. 1993), der das Ausmaß des Interesses erhebt. Er wurde ergänzt um quantitative wie qualitative Items zur Interessensstruktur und -genese sowie zu Merkmalen von Personen, Objekten und Ereignissen, die dieses Interesse geweckt bzw. gefördert haben.

Die Studie ist Teil eines Forschungsprojektes, das Charakteristika von Lehrerinnen und Lehrern identifizieren will, denen es gelingt, die Entwicklung stabilen Interesses von Lernenden an ihrem Unterrichtsgegenstand zu unterstützen.

1 Theoretische Grundlagen und Relevanz des Gegenstandes

Die vorliegende Untersuchung greift in ihrer theoretischen Fundierung auf Konzepte und Befunde aus der Interessens-, Motivations- und Emotionsforschung zurück, die inzwischen auf inhaltlicher wie personaler Ebene vielfach verwoben sind. Vor allem die Person-Objekt-Interaktionstheorie (POI) des Interesses der „Münchener Schule“ der Interessensforschung rund um Schiefele, Krapp et al. (vgl. Krapp 1999, 395-401) und die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1993) haben sich in wechselseitigen Bezugnahmen und gemeinsamen Arbeiten (z. B. Krapp/Ryan 2002) einander angenähert und bilden mit anderen kompatiblen Konzepten (etwa Rheinberg/Vollmeyer 2008; Todt 1978) einen einflussreichen Theoriekomplex, der die pädagogisch-psychologische Auseinandersetzung mit der Thematik dominiert.

Interesse wird dabei als eine Interaktion zwischen Person und Gegenstand verstanden (vgl. Schiefele 2008, Krapp 1999), die auf einer emotional positiv besetzten individuellen Wertschätzung beruht. Damit befindet es sich in einem unscharf abgegrenzten Bedeutungsfeld mit anderen Begriffen wie „Enthusiasmus“ (Kunter 2011, 259) oder „Freude an etwas“ (Deci/Ryan 1993, 234) und vor allem mit intrinsischer Motivation (vgl. Krapp et al. 1993,

125). Diese beiden Begriffe werden teils synonym verwendet (vgl. Deci/Ryan 1993, 225), teils wechselseitig als Bedingungsfaktoren des anderen bzw. als – gegenstands- vs. handlungsbezogene – Aspekte desselben Phänomens beschrieben. (vgl. Ferdinand 2014, 57). Zudem wird Interesse in der POI von Motivation abgegrenzt, indem neben der emotionalen noch eine kognitive Komponente in Form wertbezogener Valenzüberzeugungen angenommen wird. Diese sind in Unterscheidung zum gegenstandsorientierten „situationalen“ Interesse bei bereits stabil entwickeltem „individuellen“ Interesse vor allem und tiefgehend auf das Subjekt, das „Selbst“ der interessierten Person bezogen (vgl. Krapp 1999, 400), das dadurch in seinen Orientierungen mit bestimmt wird. Daher wird dem Interesse hohe Relevanz für die Entwicklung der Persönlichkeit und den lernenden Umgang mit der Umwelt zugesprochen und der Zusammenhang von Interesse und Motivation mit lern- und lehrrelevanten Faktoren bildet einen Forschungsschwerpunkt der Interessensforschung.

Dementsprechend liegt eine Fülle an Befunden vor, die den positiven Einfluss von Interesse auf Lernprozesse im schulischen wie auch im universitären Bereich belegen (vgl. für letzteren etwa Müller 2001, 69ff.; Holtgrewe 2008, 14ff.).

Dieser betrifft sowohl die Bereitschaft, sich auf solche einzulassen (vgl. etwa Holzkamp 1995, 445ff.; Daniels 2008, 11), als auch in Hinsicht auf deren Verlauf: Interesseorientierte Lernprozesse wirken positiv auf das Unterrichtsklima (vgl. Ferdinand 2014, 34) und zeichnen sich etwa durch die Auswahl von anspruchsvollen Lerngelegenheiten und elaboriertere Lernstrategien, die Ausdauer oder die Tiefe der Auseinandersetzung aus (vgl. Krapp 1992, 760; Müller 2001, 82ff. und 2006, 55). Auch der positive wechselseitige Zusammenhang von Interesse und Lernleistung wurde in zahlreichen Studien bestätigt, wenn auch in uneinheitlichen und von vielen weiteren Variablen abhängigen Ausprägungen (vgl. im Überblick Müller 2001, 75ff.; Ferdinand 2014, 35-41).

Insgesamt ist Interesse somit als ein wirksamer motivationaler Faktor des Lern- und Unterrichtsgeschehens und damit als relevantes Instrument zum Erreichen der Aufgaben von Bildungsinstitutionen anzusehen. Es gibt darüber hinaus aber auch gute Argumente, die Entwicklung von Interesse selbst als wesentlichen Aspekt dieser Bildungsaufgabe und insofern nicht bloß als ein Mittel, sondern auch als ein zentrales Ziel gelingenden Unterrichts anzuerkennen, wenn man diesem zugesteht, in einem umfassenden Sinn auf die Befähigung zu einem gelingenden Lebensvollzug abzu zielen. (vgl. Herbart 1835/1982, 97; Krapp 1998, 186f.).

So steht Interesse nicht nur in der aktuellen Situation, sondern situationsübergreifend in positivem Zusammenhang mit Emotionalität, intrinsischer Motivation, Akzeptanz von Herausforderungen und Qualität des Erlebens (vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993; Ferdinand 2014, 41f.). Stabile Interessen sind an der Erfahrung von Lebenszufriedenheit (vgl. Ferdinand 2014, 44f.), Selbstbestimmung und der Ausformung der Persönlichkeit beteiligt (vgl. Deci/Ryan 1993) und beeinflussen als wesentliche inhaltliche Orientierungen lebensrelevante Wahlscheidungen wie Berufs- und Studienwahl und -abbruch sowie Ausdauer und Leistungswillen in den gewählten Bereichen (vgl. Müller 2001, 70ff.; Ferdinand 2014, 42ff.).

Dementsprechend finden sowohl in der „naiven“ Alltagsvorstellung als auch in bildungspolitischen und -rechtlichen Vorgaben der Aufbau und die Berücksichtigung von Interessen als zentrale Legitimationsmotive des Schul- und Bildungssystems Verwendung.

2 Untersuchungsdesign

2.1 Der Kontext der Untersuchung

Die hier vorgestellte Untersuchung zum Interesse von Studierenden an ihrem Studienfach Wirtschaftspädagogik ist Teil eines umfassenderen Forschungsvorhabens. In diesem geht es darum, in einem rekonstruktiven Vorgehen auf Basis von Selbsteinschätzungen von Studierenden Aspekte der Entwicklung von Fachinteresse zu erkunden. Insbesondere interessiert dabei der Beitrag von Lehrerinnen und Lehrern dazu sowie die Frage, was Lehrende auszeichnet, denen es gelingt, stabiles individuelles Interesse von Lernenden an ihrem Fach zu wecken bzw. zu fördern.

Dabei kommt als erster Schritt ein Fragebogen zum Einsatz, der vor allem dazu dient, den Ausprägungsgrad des Interesses von Studierenden an ihrem Studienfach festzustellen, sowie in Vorbereitung der weiteren Schritte des Forschungsvorhabens erste Charakterisierungen der Struktur ihres Interesses und Selbsteinschätzungen zu dessen Genese zu erheben. Der Fragebogen wird in einer gedruckten Version in Lehrveranstaltungen ausgegeben. Damit sollen Ergebnisverzerrungen vermieden werden, die etwa bei freiwilligen Teilnahmen an Onlineumfragen auftreten können, da nicht auszuschließen ist, dass Studierende mit höherem Interesse überproportional teilnehmen.

In Folge wird einerseits die Fragebogen-Untersuchung auf weitere Studienrichtungen ausgedehnt, andererseits durch leitfadengestützte problemzentrierte Interviews vertieft (vgl. Witzel 2000). In diesen werden Studierende mit hohem Studieninteresse

- zu Struktur und Spezifizierungen ihres Interesses am Studienfach,
- zu Entwicklungsverläufen dieses Interesses und Instanzen, die dabei eine besondere Rolle gespielt haben und insbesondere
- zu Charakteristika von Lehrerinnen und Lehrern befragt, die maßgeblich zur Entwicklung dieses Interesses beigetragen haben.

In einem dritten Schritt werden schließlich als besonders fördernd genannte Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung zu Ursachen dieses Einflusses interviewt. Der Fokus liegt dabei vor allem auf ihren subjektiven Theorien zu Relevanz und Vermittlungsmöglichkeit von Interesse der Lernenden am Fach, didaktischen Grundüberzeugungen, sozialen Einstellungen und Werthaltungen sowie ihrer Philosophie des unterrichteten Faches (vgl. Bromme 2014).

2.2 Der Aufbau des verwendeten Fragebogens

Der Fragebogen selbst besteht aus 26 quantitativen und drei qualitativen Items, wobei die ersten 18 Items eine auf das interessierende Studienfach hin angepasste Version des „Fragebogen zum Studieninteresse (FSI)“ nach Krapp et al. (1993) darstellen. Diese Version – und in Folge der gesamte Fragebogen - bezeichnet das nachgefragte Studienfach bei seinem Namen und nicht lediglich als „mein Studium“. Damit soll einerseits stärker auf den Aspekt des Fachinteresses fokussiert werden, andererseits wird dadurch auch berücksichtigt, dass das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz durch inhaltliche Überschneidungen mit anderen Studienfächern einen hohen Anteil an Doppelstudentinnen und -studenten aufweist.

Der FSI hat sich zumindest im deutschen Sprachraum als Standardinstrument zur Erhebung des Studieninteresses etabliert (vgl. etwa Wild/Krapp 1996, Müller 2001, Grotlüschen 2010). Die Messung der Interessensausprägung über zunächst 27 Items wurde nach Faktorenanalyse und Rasch-Skalierung auf 18 Items reduziert. Diese bilden eine eindimensionale Skala. Die Konsistenz der revidierten Fassung ist hoch (Cronbachs $\alpha = .90$), die Retest-Reliabilität nach zwei Jahren beträgt .67. Die Prüfung anhand relevanter Variablen wie intrinsische motivationale Orientierung, Tätigkeitszentrierung, Flow-Erleben, Lernstrategien oder Studienleistung ergab eine ausreichende konvergente, diskriminante und kriteriumsbezogene Validität (vgl. Krapp et al. 1993, Rheinberg 2004, 52 f.)

Der FSI wurde auf Basis der Person-Gegenstands-Interaktionstheorie des Interesses entwickelt und erfasst drei als zentral erachtete Komponenten des Interesses:

- Gefühlsbezogene Valenzen (7 Items)
z.B.: „Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir nur selten Spaß“ (negative Polung)
- Wertbezogene Valenzen (7 Items)
z.B.: „Ich bin sicher, dass das Studium meine Persönlichkeit positiv beeinflusst.“
- Intrinsischer Charakter (4 Items)
z.B.: „Ich habe das Studium vor allem wegen der interessanten Studieninhalte gewählt“

Die Beantwortung erfolgt über eine vierstufige Likert-Skala (von 0 = „trifft gar nicht zu“ bis 3 = „trifft völlig zu“).

Dieselbe Antwortskala kommt auch bei den weiteren acht Items zum Einsatz, die den quantitativen Teil des Fragebogens abschließen. Diese erfassen das geschätzte Ausmaß der Interessensförderung durch verschiedene Instanzen, die in Pretests als relevant genannt wurden: eine Lehrerin bzw. ein Lehrer, das Elternhaus, eine andere persönlich bekannte Person, eine persönlich nicht bekannte Person, bestimmte Unterrichtsgegenstände, Medien, besondere Ereignisse oder anderes (mit der Bitte um Konkretisierung) – z. B. „Mein Interesse an Wirtschaftspädagogik wurde geweckt oder gefördert durch eine/n Lehrer/in.“

Die drei qualitativen Items dienen vor allem der Vorbereitung der folgenden Interviews. In ihnen wird die Nennung einer besonders relevanten Instanz (z. B. einer bestimmten Lehrerin), die Charakterisierung derselben sowie die Nennung besonderer Interessensaspekte im Studienfach nachgefragt.

2.3 Merkmale der Teilnehmenden

Der Fragebogen wurde von 143 Studierenden des Diplomstudiums Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz beantwortet. 101 Teilnehmende (70,6%) dieser nicht repräsentativen Gelegenheitsstichprobe waren weiblich. Ebenso viele besuchten die zentrale Einführungsvorlesung der Studieneingangs- und Orientierungsphase, die im Regelfall in den ersten beiden Semestern des Studiums absolviert wird. Die übrigen 42 Studierenden (29,4 %) bearbeiteten den Fragebogen im Rahmen von Übungen des zweiten Studienabschnittes. Dementsprechend befand sich ein Großteil der Teilnehmenden (85, d. s. 60%) in den ersten beiden Semestern ihres Studiums, wobei die bisherige Studiendauer bei einer Mindeststudienzeit von neun Semestern bis zum 14. Semester streute ($M = 3,2$, $SD = 2,8$). Eine breite Streuung von 18 bis 50 Jahren wies auch das Alter der Teilnehmenden auf ($M = 25$, $SD = 6,2$).

3 Ergebnisse

3.1 Die Ausprägung des Interesses

Der FSI ergab für die Gesamtstichprobe ($n = 143$) eine durchschnittliche Interessensausprägung von $M = 1,89$ ($SD = 0,45$). Eine Aufschlüsselung nach den zentralen Interessenskomponenten zeigt eine stärkere Ausprägung des intrinsischen Charakters vor allem im Vergleich zu den gefühlsbezogenen Valenzen.

Tabelle 1: Ausprägungen der Interessenskomponenten

Gefühlsbezogene Valenzen	Wertbezogene Valenzen	Intrinsischer Charakter
$M = 1,78$ ($SD = 0,53$)	$M = 1,94$ ($SD = 0,48$)	$M = 1,97$ ($SD = 0,53$)
$M_w = 1,80$ ($SD = 0,49$)	$M_w = 1,96$ ($SD = 0,47$)	$M_w = 2,05$ ($SD = 0,5$)
$M_m = 1,74$ ($SD = 0,61$)	$M_m = 1,9$ ($SD = 0,5$)	$M_m = 1,85$ ($SD = 0,56$)

Wie Tabelle 1 auch bereits mit zeigt, sind die Interessen der Untersuchungsteilnehmerinnen in allen Komponenten wie auch insgesamt ($M_w = 1,92$ ($SD = 0,42$); $M_m = 1,82$ ($SD = 0,49$)) ausgeprägter als die der -teilnehmer, wobei die Unterschiede – mit Ausnahme der Werte zum intrinsischen Charakter – gering und nicht signifikant sind.

Es lässt sich zudem feststellen, dass die Interessensausprägung mit zunehmender Anzahl der absolvierten Semester durchschnittlich leicht sinkt ($M_{\leq 2Sem} = 1,90$ ($SD = 0,43$); $M_{> 2Sem} = 1,87$

(SD = 0.47)), obwohl sie gegenläufig dazu mit zunehmendem Alter – das ja auch mit der Anzahl der besuchten Semester im Zusammenhang steht – merklich steigt. Die Interessensausprägung der Studierenden bis zum Altersmedian von 23 Jahren ist – allerdings nicht signifikant - geringer als die Ihrer älteren Kolleginnen und Kollegen ($M_{\leq 23J} = 1,83$ (SD = 0.44); $M_{>23J} = 1,95$ (SD = 0.44). Hochsignifikant ($p = ,0015$) wird der Unterschied, wenn man die Ausprägung der ältesten 10 Prozent der Studierenden mit der der restlichen Stichprobe vergleicht.

Dementsprechend wenig verwundern die Merkmale der in dieser Untersuchung besonders relevanten Gruppe der Hochinteressierten. Als solche wurden all jene Studierenden bestimmt, deren selbsteingeschätzte durchschnittliche Interessensausprägung über eine Standardabweichung über dem Durchschnittswert der Gesamtstichprobe liegt ($M > 2,334$, $n = 19$). Ihr Altersmedian liegt bei 28 Jahren (bei einer Streuung von 19 bis 48) gegenüber 23 Jahren in der Gesamtstichprobe. Dennoch besuchen sie zu 79% die Einführungsvorlesung und haben einen Durchschnittswert an absolvierten Semestern von $M = 2,9$ (gegenüber gesamt 70,6% und $M = 3,2$). Lediglich das höhere Interesse der weiblichen Studierenden schlägt hier nicht durch, der Anteil entspricht in etwa dem der Gesamtpopulation (68,4% gegenüber 70,6%).

3.2 Die Instanzen der Interessensförderung

Die Items 19-26 des verwendeten Fragebogens erfassen das geschätzte Ausmaß der Weckung und Förderung des Interesses durch verschiedene Instanzen (vgl. Tab. 2):

Tabelle 2: **Interessensfördernde Instanzen**

(L = Lehrerinnen und Lehrer, E= Elternhaus, pbP = persönlich bekannte Personen, pnbP = persönlich nicht bekannte Personen, M = Medien, bE = besondere Ereignisse, bU = bestimmte Unterrichtsgegenstände, A = Anderes)

	L	E	pbP	pnbP	M	bE	bU	A
Gesamtstichprobe	M = 1,6	M = 0,7	M = 1,2	M = 0,3	M = 0,8	M = 1,2	M = 1	M = 0,8
Hochinteressierte	M = 1,6	M = 0,5	M = 1,3	M = 0,3	M = 1,5	M = 1,6	M = 1,1	M = 0,9

Wie aus Tab. 2 ersichtlich, sind die Lehrerinnen und Lehrer die mit Abstand relevanteste Instanz der Interessensförderung, gefolgt von persönlich bekannten Personen (v. a. Freunde, Partner und Kollegen) und besonderen Ereignissen. Bei Item 27, das der Konkretisierung der Items 19-26 dient, werden dazu vor allem biographische Ereignisse in beruflichen Zusammenhängen genannt. Auch in der Kategorie „Anderes“ wird verstärkt auf berufliche Kontexte verwiesen. Zudem wird diese Kategorie auch genutzt, um auf die Bedeutung der eigenen Person in der Entwicklung des Interesses zu verweisen. Vergleichsweise wenig relevant sind das Elternhaus und vor allem persönlich nicht bekannte Personen.

Auffällig sind die Verschiebungen bei der Gruppe der Hochinteressierten. Hier gewinnen neben den besonderen Ereignissen vor allem die Medien an Bedeutung und erreichen beinahe den Ausprägungsgrad der Lehrerinnen und Lehrer. Offensichtlich wird in dieser Gruppe die Entwicklung des eigenen Interesses in Relation weniger stark mit anderen Personen assoziiert.

Die Relevanz der Lehrerinnen und Lehrer zeigt sich auch bei Item 28, in dem nachgefragt wird, was die in Item 27 genannte Instanz der Interessensförderung auszeichnet. Von 52 erfolgten Charakterisierungen betreffen alleine 37 Lehrerinnen und Lehrer, 5 besondere Ereignisse (3 davon aus der Gruppe der Hochinteressierten), 4 persönlich bekannte Personen, je 2 Elternhaus und Unterrichtsgegenstände sowie je 1 Medien und Anderes. Persönlich nicht bekannte Personen wurden nicht charakterisiert.

Den Lehrerinnen und Lehrern, die nach Selbsteinschätzung der Befragten ihr Interesse geweckt bzw. gefördert haben, wurden folgende Merkmale mehrfach zugesprochen:

Tabelle 3: **Charakterisierungen interessenfördernder Lehrerinnen und Lehrer**

Charakterisierung	Nennungen	Charakterisierung	Nennungen
haben und wecken Begeisterung für ihr Fach	16	gestalten interessanten und abwechslungsreichen Unterricht	7
haben hohe Fachkompetenz und Wissen	12	sind fair, transparent und haben klare Regeln	6
sind freundlich, offen und an den Schülern interessiert	9	haben Humor	4
sind kommunikativ, redegewandt und erklären verständlich	8	haben ein starkes Auftreten und Persönlichkeit	4
sind praxisorientiert und -erfahren	7		

Ähnliche Charakterisierungen finden sich auch bei den Beschreibungen anderer interessenfördernder Personen (Elternhaus, persönlich bekannte Personen). Allerdings liegt bei diesen der Fokus verstärkt auf der Beziehungsebene. Mehrfach genannt wurden hier Freundlichkeit, Humor und Begeisterung.

3.3 Aspekte des Interesses an Wirtschaftspädagogik

Item 29 erfragt, was die Studierenden an Wirtschaftspädagogik besonders interessiert. Diese offene Formulierung wurde gewählt, um einerseits das Spektrum der Interessensdifferenzierungen nicht vorab einzuschränken und andererseits in Vorbereitung der nachfolgenden Interviews die Individualität der Interessensbestimmung zu gewährleisten.

Dementsprechend breit stellt sich auch das Spektrum der genannten Interessensaspekte dar. Dennoch lassen sich erste Strukturen und Schwerpunkte zusammenfassen, die es in den Folgeinterviews weiter zu vertiefen und ausdifferenzieren gilt:

Tabelle 4: **Interessensaspekte**

Inhaltsorientierte Interessen	Nennungen	Tätigkeitsorientierte Interessen	Nennungen
Kombination unterschiedlicher Themenfelder (v. a. Wirtschaft und Pädagogik)	38	Unterrichtstätigkeit	38
Wirtschaftswissenschaftliche Inhalte	12	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen vermitteln (8) • Unterricht halten/gestalten (10) • sozial handeln (10) 	
Pädagogische, didaktische und psychologische Inhalte	12	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerprofessionalität entwickeln (4) 	
Erwachsenenbildung und Personalentwicklung	5	<ul style="list-style-type: none"> • Fachkenntnisse erweitern (4) • sinnerfüllten Beruf ausüben (2) 	
Inhalte der Wirtschaftspädagogik	2	breite berufliche Möglichkeiten/ Polyvalenz	13
Inhalts- und tätigkeitsorientierte Interessen		Berufliche Vorstellungen verwirklichen	4
Wirtschaftswissen vermitteln	8	Umgang mit Menschen (ohne Unterrichtsbezug)	3

Zunächst bietet sich eine Unterscheidung in inhalts- und tätigkeitsorientierte Interessen an. Von insgesamt 110 Charakterisierungen spezifischer Interessen an Wirtschaftspädagogik weisen lediglich 23 sowohl Inhalts- als auch Tätigkeitsaspekte etwa gleichgewichtet auf, entweder im Bezug aufeinander („Wirtschaftswissen vermitteln“) oder voneinander unabhängig in Mehrfachnennungen. Lediglich 2 Kategorien lassen sich weder dem einen noch dem anderen Bereich problemlos zuordnen: Das Theorie-Praxis-Verhältnis (1 Nennung), das diese Unterscheidung selbst thematisiert und die Persönlichkeitsbildung (4 Nennungen), die sowohl mit Inhalts- wie mit Tätigkeitsaspekten verknüpft wird.

Darüber hinaus zeigen sich zwei Schwerpunkte, die quer zu dieser Unterteilung stehen. Die Kombination von Wirtschaft und Pädagogik als konstitutives und interessebegründendes Merkmal des Studiums wird wie angesprochen als Möglichkeit der Zusammenführung von Inhalt und Tätigkeit charakterisiert. Zudem wird sie auf Inhaltsebene als synergetisches Zusammenspiel zweier unterschiedlicher Themenfelder und auf Tätigkeitsebene als Polyvalenz beschrieben, die die Breite des durch das Studiums eröffneten Berufsfeldes sichert (in Öster-

reich bleibt nach Abschluss des Studiums gut die Hälfte der Absolventen im Bereich der Wirtschaft und Verwaltung, etwas weniger werden Lehrerin oder Lehrer für kaufmännische Fächer in Berufsbildenden Höheren und Mittleren Schulen und ein kleiner Teil geht in Nischenfelder vorwiegend in den Bereichen Erwachsenenbildung, Beratung sowie Lehre und Forschung im Tertiärbereich – mit Schwankungen und Wechselbewegungen zwischen den Berufsfeldern (vgl. dazu etwa für den Studienstandort Graz Zehetner/Stock/Slepcevic-Zach 2016)). Das Zusammenspiel von Wirtschaft und Pädagogik bzw. Unterricht wird auch in der Gruppe der Hochinteressierten in besonderem Ausmaß betont.

Den zweiten Schwerpunkt bildet das Interesse an Unterrichtstätigkeit und ergänzend dazu an damit in Zusammenhang stehenden Inhalten. Auch hier zeigt etwa wieder die Untersuchung von Zehetner et al. (2016), dass insbesondere zu Studienbeginn die Lehrtätigkeit das dominierende Berufsziel (ca. 75%) insbesondere zu Studienbeginn ist. Die Attraktivität dieses Berufswunsches nimmt allerdings im Verlauf des Studiums und in der anschließenden zumindest zweijährigen verpflichtenden Berufspraxis kontinuierlich (auf unter 50%) ab.

4 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen im Wesentlichen den aktuellen Stand der Forschung zur Thematik der Interessensentwicklung.

Die Interessensausprägung liegt in einem Bereich, der auch in anderen Untersuchungen zum Studieninteresse erhoben wurde. So berichtet Rheinberg (2014, 52) einen aufsummierten Mittelwert bei Studierenden verschiedener Studienfächer ($n = 2.858$) von $M = 32,97$ ($SD = 8,70$) – das entspricht einem arithmetischen Mittel von $M = 1,83$ –, allerdings mit teils signifikanten Unterschieden zwischen den Fächern. Grotlischen (2010, 164) erhob für Studierende verschiedener erziehungswissenschaftlicher Studiengänge in Hamburg und Bremen ($n = 277$) einen Durchschnittswert von $M = 1,97$. Skorepa/Fuhrmann (2009) konnten bei Studienanfängerinnen und –anfängern an der Wirtschaftsuniversität Wien ($n = 1618$) mithilfe eines reduzierten FSI bei fünfteiliger Antwortskala einen mittleren durchschnittlichen Ausprägungsgrad von $M = 2,41$ feststellen.

Auch die Werte für die zentralen Interessenskomponenten entsprechen näherungsweise denen vergleichbarer Studien (vgl. Tab. 5). Die stärkere Ausprägung der wertbezogenen Valenzen und des intrinsischen Charakters gegenüber den gefühlsbezogenen Valenzen lässt sich wohl auch mit dem kognitionsorientierten Charakter des Interessensgegenstands Studium erklären.

Tabelle 5: **Vergleich der Ausprägungen der Interessenskomponenten Steger 2018 – Grotlüschen 2010**

	Gefühlsbezogene Valenzen	Wertbezogene Valenzen	Intrinsischer Charakter
Steger 2018	M = 1,78 (SD = 0.53)	M = 1,94 (SD = 0.48)	M = 1,97 (SD = 0,53)
Grotlüschen 2010	M = 1,86	M = 2,06	M = 2,0

Eine Abhängigkeit des Studieninteresses vom Geschlecht konnte etwa von Schiefele/Sierwald/Winteler (1988) nicht nachgewiesen werden, sehr wohl fanden sie einen u-förmigen Zusammenhang von Alter und Studieninteresse. Demnach ist dieses vor allem bei den jüngsten und ältesten Studierenden erhöht und sinkt dazwischen ab.

Der Rückgang des Interesses im Verlauf von Ausbildungsgängen ist vor allem für Schulausbildungen, unter bestimmten Bedingungen auch für berufliche Ausbildungsgänge und Studien dokumentiert (vgl. im Überblick etwa Holtgrewe 2008, 17f.). Allerdings handelt es sich dabei um komplexe und heterogene Verläufe, die wohl nach differenzierenden Längsschnittstudien verlangen.

Von besonderem Interesse für diese Untersuchung ist die Gruppe der Hochinteressierten mit ihren der Intuition widersprechenden Merkmalsausprägungen eines höheren Lebensalters bei gleichzeitig kürzerer bislang absolvierter Studiendauer. Bezieht man die Ergebnisse der Items zu interessefördernden Instanzen mit ein, so liegt die Vermutung nahe, dass in dieser Gruppe Studierende überproportional vertreten sind, die bereits im Beruf standen und auch auf Grund von Berufserfahrungen ihre Studienentscheidung sehr bewusst und interessegeleitet getroffen haben. Dieser Vermutung wird unter anderem in den Folgeinterviews nachzugehen sein.

Zur Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern für die Interessensentwicklung und den Merkmalen interessefördernder Lehrkräfte liegen kaum umfassende und systematische Studien vor, das ist das primäre Anliegen der in Kapitel 3.1. skizzierten Gesamtuntersuchung, zu der die hier vorgestellte Befragung Grundlagen erarbeiten will. Sehr wohl aber finden sich Einzelbefunde, die die Ergebnisse dieser Untersuchung in Inhalt und Relevanz bestätigen. So wird die erlebbare Begeisterung von Lehrenden für ihr Fach und ihr Interesse an ihren Schülern vielfach als höchst bedeutsam genannt (vgl. etwa Csikszentmihalyi/McCormack, 1986; Frenzel et al. 2009; Wild et al. 1997), ebenso ihre Fach- und soziale Kompetenz (vgl. etwa Lechte 2008, 132ff.). Zur Relevanz der Unterrichtsgestaltung in Bezug auf die Interessensentwicklung berichten im Überblick etwa Krapp (1998) und Ferdinand (2014, 45ff.).

Als ein wesentliches Detail dieser Untersuchung kann zudem vermerkt werden, dass in der Gruppe der Hochinteressierten neben den Lehrkräften noch andere interessefördernde Instanzen an Bedeutung gewinnen, die eingeschätzte Relevanz der Lehrkräfte aber – trotz bereits

höheren Lebensalters dieser Gruppe – nicht sinkt. Die Frage der Stabilität von Interesse, das durch Lehrende mit initiiert bzw. gefördert wurde, bildet einen weiteren Fokus der Folgeuntersuchungen zu dieser Befragung.

Schließlich erlauben auch die Ergebnisse zur Charakterisierung von Interessensaspekten am Studienfach Wirtschaftspädagogik, an bestehende Befunde und Konzepte der Interessensforschung anzuschließen. Als besonders fruchtbar erscheint dabei die vorgefundene Grobstruktur genannter Interessen aus

- einerseits strukturellen Aspekten in der Inhalts- und Tätigkeitsorientierung der Interessen. Es liegt nahe, sich diesen Aspekten theoretisch unter Rückgriff auf das Konzept struktureller Komponenten des Interessensgegenstandes (vgl. Krapp 1992) anzunähern – nämlich realer Objekte, Tätigkeiten und Themen, an denen das Interesse „andocken“ kann.
- und andererseits quer dazu liegenden Interessensschwerpunkten, wie in diesem Fall der Polyvalenz des Studiums und der Unterrichtstätigkeit, die die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt des Interesses inhaltlich bestimmen. Dazu könnte das Konzept differenzieller – sich in verschiedenen Bereichen ausspezifizierender - Interessen von Todt (1995) Erklärungshilfen anbieten.

Es ist ein zentrales Anliegen insbesondere der folgenden Interviews mit Studierenden, solchen Strukturmomenten stabiler individueller Interessen und ihrer Bedeutung für deren Entwicklung nachzugehen. Es liegt nahe, dabei auch die „subjektseitigen“ Strukturkomponenten des Interesses, gefühls- und wertbezogene Valenzen sowie intrinsischer Charakter, verstärkt mit einzubeziehen, um das Instrumentarium, mit dem man sich individuellen Interessenskonfigurationen nähert, weiter auszudifferenzieren.

Das erleichtert allerdings nicht das Hauptvorhaben der Gesamtuntersuchung, nämlich Einblick in die Merkmale von Lehrerinnen und Lehrern zu gewinnen, denen es gelingt, stabiles Interesse bei Lernenden zu wecken bzw. zu fördern. Auch die Ergebnisse dieser Untersuchung geben Hinweise darauf, dass wir es dabei wiederum mit komplexen individuellen Konfigurationen zu tun haben, an denen neben dem Wissen und Können der Lehrenden auch Persönlichkeitsdispositionen, Haltungen, Einstellungen und gegenstandsbezogene Reflexionen beteiligt sind (vgl. Kap. 4.2.).

Setzt man diese beiden Faktoren – Schülerinteresse sowie Lehrerverhalten und -persönlichkeit - nun in Beziehung zueinander, liegt die Vermutung nahe, dass es nicht lediglich um die Identifizierung interessensfördernder Merkmale gehen kann, sondern darüber hinaus auch um Fragen der Passung je individueller Ausprägungen zweier komplexer Phänomene.

Literatur

Bromme, R. (2014): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints, Bd. 7. Hrsg. v. D. H. Rost. Münster.

- Csikszentmihalyi, M./McCormack, J. (1986): The Influence of Teachers. In: Phi Delta Kappa, February 1986, 415-419.
- Csikszentmihalyi, M./Schiefele, U. (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), 207-221.
- Daniels, Z. (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. Münster.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), 223-238.
- Ferdinand, H. (2014): Entwicklung von Fachinteresse. Münster.
- Frenzel A. C. et al. (2009): Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. In: Journal of Educational Psychology, 101(3), 705-716.
- Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden.
- Herbart, J. F. (1835/1982): Pädagogische Schriften. Bd. 3. Stuttgart.
- Holtgrewe, H. (2008): Selbstbestimmtes Lernen. Studieninteressen und ihre Entwicklung während der Abschlussarbeit. Marburg.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main.
- Krapp, A. (1992a): Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38(5), 747-770.
- Krapp, A. (1992b): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen. Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster, 297-329.
- Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, 185-201.
- Krapp, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45(3), 387-406.
- Krapp, A. et al. (1993): Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI). In: Diagnostika 39 (4), 335-351.
- Krapp, A./Ryan R. M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft, 54-82.

- Kunter, M. (2011): Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In Kunter, M. et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, 259-275.
- Lechte M.-A. (2008): Sinnbezüge, Interesse und Physik. Eine empirische Untersuchung zum Erleben von Physik aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Opladen.
- Müller, F. (2001): Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Münster.
- Müller, F. (2006): Interesse und Lernen. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29(1), 48-62.
- Rheinberg, F. (2004): Motivationsdiagnostik. Göttingen.
- Rheinberg, F./Vollmeyer, R. (2008): Motivation. 8. aktual. Aufl. Stuttgart.
- Schiefele, U. (2008): Lernmotivation und Interesse. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 10: Pädagogische Psychologie. Göttingen, 38-49.
- Schiefele, U./Sierwald, W./Winteler A. (1988): Interesse, Leistung und Wissen: die Erfassung von Studieninteresse und seine Bedeutung für Studienleistung und fachbezogenes Wissen. In: Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 2 (1988) 3, 227-250.
- Skorepa, M./Fuhrmann, B. (2009): Studienziele und -interesse, Lernmotivation, Lernstrategien und Fähigkeitsselbstkonzept von Erstsemestrigen an der Wirtschaftsuniversität Wien. In: Stock, M. (Hrsg.): Entrepreneurship Europa als Bildungsraum Europäischer Qualifikationsrahmen. Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress. Festschrift für Dieter Mandl & Gerwald Mandl. Wien, 191-199.
- Todt, E. (1978): Das Interesse. Bern.
- Todt, E. (1995): Entwicklung des Interesses. In Hetzer, H (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 3. Aufl. Heidelberg, 213-264.
- Wild, K.-P./Krapp, A. (1996): Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K./Heid, H. (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Beiheft 13 zur ZBW. Stuttgart, 90-107.
- Wild, T. C. et al. (1997): Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: Effects on expectancy formation and task engagement. In: Personality and Social Psychology Bulletin, 23, 837-848.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research; Vol 1, No 1. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (24.05.2018).
- Zehetner, E./Stock, M./Slepcevic-Zach, P. (2016): Wipäd – und dann? Ergebnisse aus der aktuellen Abso-Befragung am Standort Graz In: wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft, Heft 3-15/16, 30-33.

ANHANG 1:

Fragebogen zu stabilen individuellen Interessen (Wirtschaftspädagogik)

Sie finden in Folge eine Reihe von Aussagen, die sich auf ihr Interesse an Wirtschaftspädagogik (im Folgenden kurz Wipäd) beziehen. Gehen Sie bitte die Aussagen der Reihe nach durch. Schätzen Sie bei jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft. Es gibt vier Abstufungen, von denen Sie die zutreffende Abstufung mit einem Kreuz kennzeichnen sollen:

⊖ bedeutet
trifft gar nicht zu

① bedeutet
trifft sehr begrenzt zu

② bedeutet
trifft weitgehend zu

③ bedeutet
trifft völlig zu

1.	Ich bin mir sicher, mit Wirtschaftspädagogik (Wipäd) das Fach gewählt zu haben, welches meinen persönlichen Neigungen entspricht.	⊖	①	②	③
2.	Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich wieder auf das Studium der Wipäd.	⊖	①	②	③
3.	Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich mich mit bestimmten Fragen der Wipäd, auch unabhängig von Prüfungsanforderungen, intensiver beschäftigen.	⊖	①	②	③
4.	Ich bin sicher, dass die Beschäftigung mit Wipäd meine Persönlichkeit positiv beeinflusst.	⊖	①	②	③
5.	Die Beschäftigung mit Inhalten der Wipäd hat für mich eigentlich recht wenig mit Selbstverwirklichung zu tun.	⊖	①	②	③
6.	Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus Wipäd ansprechen.	⊖	①	②	③
7.	Ich rede lieber über meine Hobbies als über Wirtschaftspädagogik.	⊖	①	②	③
8.	Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade Wipäd studieren zu können.	⊖	①	②	③
9.	Ich habe mein Studium der Wipäd vor allem wegen der interessanten Studieninhalte gewählt.	⊖	①	②	③
10.	Schon vor dem Studium hatte Wipäd für mich einen hohen Stellenwert.	⊖	①	②	③
11.	Im Vergleich zu anderen mir sehr wichtigen Dingen (z.B. Hobbies, soziale Beziehungen) messe ich meinem Studium der Wipäd eher eine geringe Bedeutung bei.	⊖	①	②	③
12.	Die Beschäftigung mit bestimmten Inhalten der Wirtschaftspädagogik wirkt sich positiv auf meine Stimmung aus.	⊖	①	②	③
13.	Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir Wipäd manchmal eher gleichgültig.	⊖	①	②	③
14.	Die Beschäftigung mit bestimmten Inhalten der Wipäd ist mir wichtiger als Zerstreuung, Freizeit und Unterhaltung.	⊖	①	②	③
15.	Es gibt viele Bereiche der Wipäd, die mich innerlich gleichgültig lassen.	⊖	①	②	③
16.	Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen der Wipäd gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten.	⊖	①	②	③

17.	Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten der Wipäd auseinandergesetzt (z.B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen).	①	①	②	③
18.	Über Inhalte der Wipäd zu reden, macht mir nur selten Spaß.	①	①	②	③
19.	Mein Interesse an Wipäd wurde geweckt oder gefördert durch eine/n Lehrer/in	①	①	②	③
20.	Mein Interesse an Wipäd wurde geweckt oder gefördert durch mein Elternhaus	①	①	②	③
21.	Mein Interesse an Wipäd wurde geweckt oder gefördert durch eine andere mir persönlich bekannte Person	①	①	②	③
22.	Mein Interesse an Wipäd wurde geweckt oder gefördert durch eine mir nicht persönlich bekannte Person	①	①	②	③
23.	Mein Interesse an Wipäd wurde geweckt oder gefördert durch Medien (Fernsehen, Internet, Bücher,...)	①	①	②	③
24.	Mein Interesse an Wipäd wurde geweckt oder gefördert durch besondere Ereignisse	①	①	②	③
25.	Mein Interesse an Wipäd wurde geweckt oder gefördert durch bestimmte Unterrichtsgegenstände	①	①	②	③
26.	Mein Interesse an Wipäd wurde geweckt oder gefördert durch anderes, nämlich _____.	①	①	②	③
27.	Zu Items 19-26: Bei Item Nummer ____ habe ich folgende(s/n) Person (Medium/Unterrichtsgegenstand/Ereignis/Anderes) gemeint (bei Lehrerinnen oder Lehrern auch Angabe von Name und Schule - alle Nennungen sind optional, werden ausschließlich für Anfragen für Folgeinterviews verwendet und nicht weitergegeben): _____				
28.	Zu Item 27: Genannte(r/s) Person (Medium/Unterrichtsgegenstand/Ereignis/Anderes) zeichnete Folgendes besonders aus (Stichworte, Mehrfachnennungen sind möglich):				
29.	An Wirtschaftspädagogik interessiert mich besonders (Mehrfachnennungen sind möglich):				

Folgende Daten erleichtern eine differenzierte Auswertung des Fragebogens. Füllen Sie bitte die folgenden Felder aus bzw. kreuzen Sie die zutreffende Alternative an.

Alter	Geschlecht	Kurzbezeichnung des Studiums und der Institution, an der studiert wird	absolvierte Semester
____ J.	<input type="radio"/> w <input type="radio"/> m	_____ - _____ -	____ (mit diesem Sem.)

Als nächster Schritt in dieser Untersuchung sind ca. halbstündige Interviews vorgesehen, in denen es um Charakteristika des jeweiligen Interesses an Wirtschaftspädagogik und um Merkmale von Personen geht, die dieses Interesse geweckt bzw. besonders gefördert haben. Die Teilnahme ist optional. Sie ermöglichen mit Ihrer Bereitschaft den Fortgang der Untersuchung. Ort und Zeitpunkt des Interviews richten sich nach Ihren Möglichkeiten, die Ergebnisse werden nur anonymisiert verwendet.

Ich bin bereit, an einem Interview zu meinem Interesse an Wirtschaftspädagogik teilzunehmen. Meine Kontaktdaten lauten (Email-Adresse oder Telefonnummer, Namensnennung ist nicht notwendig):

Zitieren dieses Beitrags

Steger, M. (2018): Woher kommt das Interesse von Studierenden an Wirtschaftspädagogik? In: *bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress*, 1-16. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/steger_wipaed-at_2018.pdf (13.09.2018).

Der Autor



Ass.-Prof. Dr. MARTIN STEGER

Johannes Kepler Universität Linz/
Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik

Altenberger Straße 69, 4040 Linz

martin.steger@jku.at

www.wipaed.jku.at