

# INTERESSE, LERNEN, LEISTUNG

NEUERE ANSÄTZE  
DER PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHEN  
INTERESSENFORSCHUNG

Herausgegeben von  
ANDREAS KRAPP  
UND MANFRED PRENZEL



ASCHENDORFF MÜNSTER

# ARBEITEN ZUR SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN PSYCHOLOGIE

Herausgegeben von Norbert Groeben, Ursula Piontkowski, Manfred Sader

Heft 26



AA 150628

© 1992 Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung GmbH & Co., Münster

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Funksendung, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Die Vergütungsansprüche des § 54, Abs. 2, UrhG, werden durch die Verwertungsgesellschaft Wort wahrgenommen.

Satzherstellung durch die Heftherausgeber

Gesamtherstellung: Druckhaus Aschendorff, Münster, 1992

ISBN 3-402-04596-6

## Vorwort

Der vorliegende Band präsentiert aktuelle Forschungsarbeiten über Interesse im Zusammenhang von Lernen und Leistung. Den Anlaß für die Vorbereitung dieses Readers gab die Sitzung einer Arbeitsgruppe zur Interessenforschung, die 1989 während einer Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in München stattfand.

Etliche Jahre vorher (1981) war - ebenfalls auf einer Tagung in München - schon einmal ein Versuch unternommen worden, die empirisch arbeitenden Pädagogen und Psychologen auf die Bedeutung von Interesse für Lernen und Leistung aufmerksam zu machen. Es war Hans Schiefele, der damals eine pädagogisch orientierte Interessenforschung forderte und die Entwicklung einer "Münchener Interessentheorie" anregte. Hans Schiefele setzte damit die Münchner Tradition der empirischen Interessenforschung fort, die ihre Wurzeln in den Arbeiten von Kerschensteiner, Lunk und anderen Wissenschaftlern der Münchner Universität hat. In dieser Tradition sehen sich die Herausgeber des vorliegenden Bandes. Wir freuen uns, eine Fülle von anregenden Forschungsarbeiten vorlegen zu können, die das Thema "Interesse, Lernen und Leistung" aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven untersuchen und einen Einblick in den aktuellen Stand der Forschung geben.

Der erste Dank richtet sich deshalb an Hans Schiefele, der uns das Interessenthema ans Herz gelegt hat. Wir danken den Autoren, die sich geduldig mit unseren Revisionsvorschlägen auseinandergesetzt haben. Unser Dank gilt dem Verlag und den Reihen-Herausgebern, insbesondere Herrn Prof. Norbert Groeben, die das Publikationsvorhaben gefördert haben. Wir danken Frau Hannelore Kleber und Frau Dipl.Psych. Inge Schreyer für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Vorbereitung des Buches. Unser besonderer Dank gilt schließlich Frau Dipl.Psych. Johanna Sauter, die mit Engagement und Interesse die Endredaktion übernommen und die Druckvorlagen erstellt hat.

München, im Sommer 1992

Andreas Krapp und Manfred Prenzel

-663310-

19 19187-26)

## Inhalt

1. Zur Aktualität der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung.....	1
<i>Manfred Prenzel / Andreas Krapp</i>	
2. Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung.....	9
<i>Andreas Krapp</i>	
Das Interessenkonstrukt in der neueren Interessen- forschung.....	11
Komponenten eines Modells zur Beschreibung und Erklärung des Einflusses von Interesse auf Lernen und Leistung.....	16
Forschungsansätze zur Untersuchung des Einflusses von Interesse auf Lernen und Leistung.....	20
Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Erklärung der Interesseneffekte.....	30
Zusammenfassung und Ausblick.....	40
3. Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption.....	53
<i>Benedykt Fink</i>	
Zur Kennzeichnung interessenorientierter Person- Gegenstands-Beziehungen im Kindesalter.....	54
Explorative Fallstudien.....	57
Ergebnisse.....	60
Zusammenfassung und Ausblick.....	81

4. Interesse und Qualität des Erlebens im Unterricht...	85
<i>Ulrich Schiefele</i>	
Einleitung.....	85
Motivation und Erleben.....	86
Bereichsspezifische und generelle motivationale Orientierungen.....	88
Die Qualität des Erlebens und ihre Messung.....	91
Eine Studie zum Zusammenhang zwischen Interesse, Leistungsmotiv und Erleben.....	97
Diskussion.....	112
5. Einige Lehrervariablen und ihre Beziehungen zum Interesse der Schüler.....	123
<i>Manfred Lehrke</i>	
Der Typ des Naturwissenschaftslehrers.....	123
Die Physikinteressenuntersuchung des IPN.....	125
Die Lehrervariablen.....	126
Ergebnisse.....	128
Zusammenfassung und Diskussion.....	134
6. Serious Play: Interest and Adolescent Talent Development.....	137
<i>Kevin Rathunde</i>	
Interest: The study of serious play.....	139
Method.....	144
Results.....	148
Discussion.....	156
Conclusions.....	161
7. Schulklima und Entwicklung allgemeiner Interessen.....	165
<i>Ferdinand Eder</i>	
Entwicklung und Veränderung allgemeiner Interessen.....	165
Schule als Bedingungsraum für Interessenentwicklung.....	169
Untersuchungsziele und Hypothesen.....	172
Untersuchungsdesign.....	176

Methodische Angaben.....	178
Ergebnisse.....	181
Diskussion.....	190
8. Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien- bzw. Berufswahl und -bewältigung. Eine Überprüfung des Modells von Holland.....	195
<i>Christian Bergmann</i>	
Einleitung und Problemstellung.....	195
Theoretische Grundlagen: Das Modell von Holland.....	198
Untersuchungshypothesen.....	203
Methode.....	203
Ergebnisse.....	207
Zusammenfassung und Diskussion.....	214
9. Die Bedeutung struktureller Konzepte für die Beschreibung von Effekten inhaltspezifischer Motivation.....	221
<i>Peter Nenniger</i>	
• Die Bedeutung struktureller Konzepte für eine Beschreibung von Effekten inhaltspezifischer Motivation.....	221
Ansätze zur Entwicklung einer Strukturperspektive in der Lehr-Lern-Forschung.....	222
Die Strukturperspektive in der Motivationsforschung.....	223
Möglichkeiten struktureller Theoriebildung für eine Beschreibung inhaltspezifisch motivierten Lernens.....	230
Strukturelle Analysen der Korrespondenz von Lehrbedingung, Motiventwicklung und Lernzuwachs.....	234
Ausblick.....	236
10. Explorative Studien zur Wirkungsweise von Interesse.....	239
<i>Manfred Prenzell/Renate Bauereiss/Christian Bogner</i>	
Selbstintentionale vs. instrumentelle Beschäftigungen mit Gegenständen - eine vergleichende Analyse.....	243
Die Bedeutung von Diskrepanz für Gegenstandsbezüge.....	249

11. Ist Schreiben ein Gegenstand von Interesse? .....	261
<i>Thomas Jechle/Alexander Winter</i>	
Relevante Aspekte aus der Interessenforschung.....	262
Interesse in der Schreibforschung.....	266
Welche Rolle könnte Schreiben im Rahmen der Interessenforschung spielen? .....	272
Fazit .....	276
12. Die Bedeutung von Lernstrategien zur Erklärung des Einflusses von Studieninteresse auf Lernleistungen.....	279
<i>Klaus-Peter Wild/ Andreas Krapp/ Adolf Winteler</i>	
Interessen und Studienerfolg .....	279
Interessen und Lernstrategien.....	283
Zusammenfassung und theoretische Einordnung der Befunde.....	290
13. Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands- Konzeption.....	297
<i>Andreas Krapp</i>	
Einleitung.....	297
Metatheoretische Prämissen .....	299
Grundzüge einer Person-Gegenstands-Konzeption des Interesses.....	304
Die Interessenhandlung .....	307
Das persönliche Interesse.....	316
Zusammenfassung der Konstruktmerkmale .....	324
14. Überlegungen zur Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung .....	331
<i>Manfred Prenzel</i>	
Der Blick in die Zukunft.....	331
Der pädagogisch-psychologische Anspruch.....	333

Eine Forschungsperspektive: Aufbau von Kompetenz über Interesse .....	338
Ausblick.....	347
Verzeichnis der Autoren.....	353
Sachregister.....	355
Autorenregister.....	361

Andreas Krapp

## Das Interessenkonstrukt Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person- Gegenstands-Konzeption

*Zusammenfassung:* Auf dem Hintergrund metatheoretischer Klärungen werden Grundzüge eines Interessenkonstrukts dargestellt. Es ist aus der Rahmenkonzeption einer "pädagogischen Theorie des Interesses" hervorgegangen, die hier in Anlehnung an die motivationale Theorie der Selbstbestimmung von Deci und Ryan um motivationspsychologische und persönlichkeitspsychologische Vorstellungen erweitert wird. Interesse wird als spezifische Person-Gegenstands-Relation definiert, die sowohl auf der Ebene konkreter Auseinandersetzungen einer Person mit "ihrem" Interessengegenstand (Interessenhandlung) als auch auf der Ebene habitueller oder dispositionaler Faktoren der Persönlichkeit (persönliche Interessen) analysiert werden kann.

### 1. Einleitung

Die Beiträge dieses Sammelbandes dokumentieren auf vielfältige Weise, wie die aktuelle pädagogisch-psychologische Interessenforschung wichtige, bislang vernachlässigte Themen aufgreift. Vielfältig sind nicht nur die Suchrichtungen und methodischen Zugänge sondern ebenso die theoretischen Verankerungen des Interessenkonstrukts. Während sich z.B. Prenzel, Bauereis & Berger; Jechle & Winter und Fink an der "Pädagogischen Theorie des Interesses" (H. Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten, 1983; Prenzel, Krapp & H. Schiefele, 1986; Prenzel, 1988) orientieren, interpretiert U. Schiefele das Interesse als (langfristige) "Orientierung" einer Person gegenüber einem Objektbereich, die durch spezielle "Valenzen" gekennzeichnet ist. Die Untersuchung von Lehrke stammt aus einem Forschungsansatz, der die theoretischen Konzepte und Modellvorstellungen von Todt (1978, 1985) aufgegriffen hat. Theoretische Grundlage der Arbeiten von Eder und Bergmann ist das Person-Umwelt-Modell von Holland (1985), das im Rahmen einer Berufswahltheorie entstanden ist. Rathunde schließlich spricht von

"serious play" und bezeichnet damit im Anschluß an John Dewey eine Art des interessenbestimmten Lernens, die eine hohe persönliche Wertschätzung gegenüber einem Lerngegenstand mit dem Gefühl des freudvollen Tuns auf optimale Weise verbindet.

Trotz der unverkennbaren Unterschiede gibt es Gemeinsamkeiten in den theoretischen Positionen. In allen Beiträgen wird Interesse als ein Konstrukt definiert, das die besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand (Inhalt, Thema, Fachgebiet, Objektbereich usw.) kennzeichnet. Damit wird zugleich zum Ausdruck gebracht, daß Interessen gegenstandsspezifisch sind. Darüber hinaus besteht Konsens, daß Interesse auf verschiedenen Ebenen der Abstraktion untersucht werden kann. Auf einer *verhaltensnahen* Ebene geht es um die Analyse von Interessenhandlungen und den Prozessen einer "interessierten" Auseinandersetzung mit einem Interessengegenstand (vgl. die Beiträge von Prenzel et al.). Auf einer *allgemeineren* Ebene geht es um die Analyse von individuellen Interessen im Sinne generalisierter Handlungsbereitschaften oder Merkmale der Person, die sich im Laufe der Entwicklung herausbilden und verändern (Beitrag von Fink), wobei die Einflüsse der Schule eine besondere Rolle spielen (vgl. Beiträge von Lehrke und Eder). Gleichzeitig spielen individuelle Interessen eine wichtige Rolle für die Erklärung von Bildungsentscheidungen (Beitrag von Bergmann) und für die Erklärung verschiedener Effekte im Kontext von Lernen und Entwicklung (vgl. die Beiträge von U. Schiefele, Rathunde und Nenniger).

Der Ertrag der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung bemißt sich langfristig nicht allein an der Vielfalt empirischer Forschungsergebnisse, sondern vor allem an der Qualität der zugehörigen wissenschaftlichen Theorien und deren Einfluß auf die pädagogisch-psychologische Praxis. Neben der produktiven Weiterführung empirischer Forschung darf deshalb die "Theoriearbeit", d.h. die Auseinandersetzung mit interessen-thematischen Konzepten, Hypothesen und Modellvorstellungen nicht vernachlässigt werden.

Im folgenden werden Grundzüge eines Konzepts vorgestellt, das sowohl die Interessenhandlung als auch das persönliche Interesse aus der Sicht einer *Person-Gegenstands-Theorie* betrachtet. Diese Überlegungen sind aus einer "Rahmenkonzeption für eine

pädagogische Interessentheorie" hervorgegangen (vgl. H. Schiefele et al., 1983; Prenzel, Krapp & H. Schiefele, 1986; H. Schiefele, 1986) und stehen in enger Verbindung zu speziellen theoretischen Analysen und Modellkonstruktionen, die ebenfalls auf der Grundlage dieser Rahmenkonzeption entstanden sind (z.B. Fink, 1989, 1991; Krapp & Fink, 1992; Prenzel & Heiland, 1986; Prenzel, 1988; U. Schiefele, 1990, 1991, 1992).

Ich werde zunächst die *metatheoretische Basis* dieser theoretischen Konzeption vorstellen und hier in Erweiterung der ursprünglichen Rahmenkonzeption persönlichkeits-theoretische Postulate neu aufnehmen. Es handelt sich um grundsätzliche Überlegungen zur Struktur und Entwicklung des "individuellen Selbst" bzw. der personalen Identität, die sich an der Theorie der Selbstbestimmung von Deci & Ryan (1991) orientieren. Im Anschluß daran erläutere ich die theoretischen Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des persönlichen Interesses. Dies geschieht auf dem Hintergrund früherer Beschreibungen in der "Rahmenkonzeption", die allerdings in manchen Bereichen revidiert und theoretisch neu verankert werden.

## 2. Metatheoretische Prämissen

Jede Theorie basiert auf (mehr oder weniger reflexiv getroffenen) metatheoretischen Vorentscheidungen. Eine auf pädagogisches Denken und Handeln abzielende Theorie, die sich z.B. an der Leitidee der "mündigen Person" orientiert (H. Schiefele, 1978), sollte ihre anthropologischen Vorannahmen über das der Theorie zugrunde gelegte Menschenbild (Subjektmodell; vgl. Groeben & Scheele, 1977) und die mit empirisch-wissenschaftlichen Aussagen nicht vollständig begründbaren Prämissen über die "Natur" der menschlichen Persönlichkeit offenlegen.

### 2.1 Grundlegende Feststellungen in der Rahmenkonzeption

In der ursprünglichen Rahmenkonzeption wurden zwei "grundlegende Feststellungen" getroffen, die als metatheoretische Postulate einen allgemeinen Orientierungsrahmen liefern. Die

erste Feststellung betrifft die wechselseitige Abhängigkeit von Mensch und Umwelt, die eine rein personzentrierte Interpretation des menschlichen Erlebens und Verhaltens als unzulänglich erscheinen läßt. Als Konsequenz aus diesem Postulat wurde Interesse als relationales Konstrukt konzipiert, als eine spezifische "Person-Gegenstands-Beziehung" (s.u. Abschnitt 3). Die zweite grundlegende Feststellung greift die von Groeben & Scheele (1977) sowie Groeben (1986) entwickelte Auffassung von einem reflexiv-epistemologischen Subjektmodell auf. Es wird unterstellt, daß der Mensch reflexive Handlungskompetenz besitzt, "d.h die Fähigkeit zu rationaler und intentionaler Steuerung seines Tuns" (H. Schiefele et al., 1983, S. 8). In der Pädagogischen Psychologie spricht man in diesem Zusammenhang auch vom Leitbild des "proaktiven Lerner" (Weidenmann & Krapp, 1986, S. 10). Die Beachtung dieses Postulats ist ein wichtiges Argument für die Bevorzugung handlungstheoretischer Konzepte und Modelle.

Es gibt keine Veranlassung, diese beiden grundlegenden metatheoretischen Prämissen aufzugeben. Sie bedürfen jedoch der Ergänzung und Erweiterung. Die handlungstheoretische Rekonstruktion des Interessengeschehens greift nämlich vor allem dann zu kurz, wenn es um längerfristige Entwicklungen geht und Aussagen darüber gemacht werden sollen, welche psychischen Mechanismen den pädagogisch bedeutsamen Prozeß der Persönlichkeitsgestaltung bestimmen. Da solche Probleme auf der Grundlage ganz unterschiedlicher persönlichkeits-theoretischer Modelle analysiert werden können, sollte bereits im Vorfeld der Theoriekonstruktion angegeben werden, welcher Denkrichtung der Vorzug gegeben wird.

## 2.2 Persönlichkeitstheoretische Prämissen

In Anlehnung an die "Theorie der Selbstbestimmung" von Deci & Ryan (1991) gehe ich davon aus, daß es in der Persönlichkeitsstruktur einer Person einen "inneren Kern" gibt, der die Identität einer Person repräsentiert. Dieses "*individuelle Selbst*" entwickelt sich im Laufe der Ontogenese und ist durch eine unverwechselbare Struktur an Fähigkeiten, Kenntnissen, Einstellungen und Zielvorstellungen gekennzeichnet. Es äußert sich nach Haußer (1983) in der Art und Weise, wie sich ein Individuum wahrnimmt (Selbst-

konzept), wie es seine Fähigkeiten und Einstellungen bewertet (Selbstwertgefühl) und wie es seine Möglichkeiten zur Bewältigung (Kontrolle) von Lebensaufgaben einschätzt (Kontrollüberzeugungen). Neben kognitiven Repräsentationen, also dem Wissen um die eigene Existenz, bestimmen auch emotional-motivationale Komponenten die Struktur des individuellen Selbst. "Self goes deeper than cognition - it is not a set of cognitive mechanisms and structures but rather a set of motivational processes" (Deci & Ryan, 1991, S. 238).

Das individuelle Selbst ist der ständigen Veränderung unterworfen, weil die Befriedigung individueller Bedürfnisse (s.u.) und die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der gegenständlichen und sozialen Umwelt immer wieder neue Anpassungen erfordern. Diese Ausdifferenzierung des individuellen Selbst führt im Falle einer gesunden Entwicklung nicht zur Zersplitterung, weil gleichzeitig eine Tendenz zur Integration der einzelnen Persönlichkeitskomponenten wirksam ist. Diese anthropologische Determinante menschlicher Entwicklung - Deci & Ryan sprechen von "synthetic tendency" - veranlaßt die Person, Dissonanzen und Widersprüchlichkeiten in Bezug auf das eigene Ich möglichst zu vermeiden und statt dessen ein in sich stimmiges Bild, eine "gute Gestalt", zu erzeugen und aufrecht zu erhalten. Dies hat zur Konsequenz, daß sich eine Person nicht mit allem, was sie denkt, tut und anstrebt innerlich voll und ganz identifizieren kann. Nur ein Teil der von einem Individuum verfolgten Ziele entspricht den Intentionen des individuellen Selbst; andere Ziele sind eher peripher und subjektiv ohne besondere Bedeutung. Wir postulieren deshalb eine Struktur der menschlichen Persönlichkeit, die neben dem Kernbereich des individuellen Selbst weitere Bereiche enthält, die in größerer oder geringerer Distanz zu diesem Zentralbereich stehen. Die Annahme, daß es in der Persönlichkeitsorganisation einen inneren Kernbereich gibt, der uns "wirklich betrifft" und uns "im Innersten berührt", entspricht nicht nur der alltäglichen Erfahrung, sondern gehört auch zu den Basisannahmen zahlreicher psychologischer Theorien. Dies wird z.B. mit folgenden Begriffen zum Ausdruck gebracht: Identitätsrelevanz, Ichnähe, persönliche Bedeutsamkeit oder Ego-Involvement. Nach Thomas (1989) beinhalten alle diese Begriffe eine Auffassung von *Zentralität*; dieser Begriff beschreibt das



Ausmaß des Selbstbezugs. "Prozesse und Attribute mit besonders engem Selbstbezug sind durch eine hohe subjektive Bedeutsamkeit, eine mit ihnen verbundene Bereitschaft zu intensiven emotionalen Reaktionen und mit aufsuchendem Verhalten und Verhaltensintentionen verbunden" (Thomas, 1989, S.43).

Welche psychologischen Mechanismen veranlassen das Individuum, den Kern seiner Persönlichkeit ständig zu verändern und zu erweitern? Sozialisationstheorien interpretieren diesen Vorgang als Anpassungsleistung, die sich aus der Notwendigkeit zur Bewältigung neuer Lebens- und Entwicklungsaufgaben ergibt, die ihrerseits über gesellschaftliche Normen vermittelt werden (Haußer, 1983). Für das einzelne Individuum ist es unmöglich, allen Anforderungen gleichermaßen gerecht zu werden. Es muß aus dem Insgesamt der gesellschaftlich vorgegebenen Ziele und Handlungsmöglichkeiten auswählen, Präferenzen und Prioritäten bestimmen und so seinen eigenen Weg gehen. Zur Beschreibung und Erklärung dieser selektiven Entscheidungen bevorzugt die moderne kognitive Psychologie handlungstheoretische Konzepte. Sie verweist auf kognitive Einschätzungen und Bewertungen von Handlungsalternativen, auf Erwartungen und ihre Gewichtung auf der Basis individueller "Bewertungsvoreingenommenheiten" und auf Prozesse der rationalen Überprüfung von Aufwand und Ertrag. Diese Faktoren und Prozesse sollen erklären, warum manche Ziele und Handlungsmöglichkeiten akzeptiert und andere abgelehnt werden (Heckhausen, 1989). Die handlungstheoretische Interpretation hat jedoch bei genauerer Betrachtung erhebliche Schwächen. Sie kann z.B. nicht erklären, warum viele Alltagshandlungen "unvernünftig" erscheinen oder rationalen Begründungen eindeutig widersprechen. Nicht selten wird wider besseres Wissen und entgegen expliziter Vorsätze gehandelt. Außerdem bleibt offen, welche motivationalen Bedingungen dafür sorgen, daß sich individuelle Bewertungspräferenzen herausbilden bzw. stabilisieren.

### 2.3 Das Postulat der grundlegenden Bedürfnisse

Nach Deci & Ryan muß eine umfassende (motivationale) Erklärung des Geschehens berücksichtigen, daß das Erleben und Verhalten des Menschen neben den bewußt-rationalen Faktoren

der Verhaltenssteuerung auf einer sehr unmittelbaren Weise von "grundlegenden psychologischen Bedürfnissen" beeinflusst werden. Diese Bedürfnisse zählen ebenso wie die primären biologischen Triebe zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen. Die Psychologie kann nur ihre Wirkungsweise feststellen und untersuchen; die Begründung ihrer Existenz ist mit psychologischen Kategorien nicht möglich. Folgt man der Theorie von Deci & Ryan, so sind insbesondere die folgenden drei "basic needs" zu beachten: Kompetenz (competence), Autonomie oder Selbstbestimmung (autonomy) und soziale Eingebundenheit (social relatedness)<sup>1</sup>.

Im Bedürfnis nach *Kompetenzerfahrung* äußert sich das Bestreben des Individuums, sich als handlungsfähig zu erleben. Es möchte den gegebenen und absehbaren Anforderungen gewachsen sein und wichtige Aufgaben und Probleme aus eigener Kraft bewältigen können. Im Hinblick auf künftige (vorhersagbare) Situationen, die u.U. eine gesteigerte Bewältigungskompetenz erfordern, impliziert das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung ein Vertrauen in die eigene Lern- und Entwicklungsfähigkeit. Das Erleben von Kompetenz besitzt nach White (1959) eine von Trieben oder Verstärkungsmechanismen unabhängige motivationale Dynamik. Er postuliert deshalb eine eigene motivationale Kategorie: die "Wirksamkeitsmotivation" (effectance motivation). Sie ist eng mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit (feeling of efficacy) verbunden. Das Grundprinzip dieses Postulats findet sich in zahlreichen Variationen auch in anderen Theorien (vgl. z.B. das Konzept der Selbstwirksamkeit oder self-efficacy bei Bandura, 1977).

Im *Bedürfnis nach Autonomie* (autonomy) äußert sich das Bestreben, sich als eigenständiges "Handlungszentrum" zu erleben. Das Individuum möchte die Ziele und Vorgehensweisen eigenentuns selbst bestimmen. Auf diesen Sachverhalt hat insbesondere de Charms (1968) hingewiesen. In idealtypischer Gegenüberstellung unterscheidet er zwei Handlungstypen, die sich v.a. darin unterscheiden, wo sie die Ursache ihres Tuns lokalisieren (locus of

<sup>1</sup> Daß nur drei Bedürfnisse genannt werden, muß nicht heißen, daß es keine weiteren gibt. Die Annahme von drei "basic needs" reicht jedoch aus, um wesentliche Sachverhalte im Lern- und Entwicklungsgeschehen theoretisch hinreichend genau darstellen und erklären zu können

causality). Origins ("Meister") fühlen sich als Initiatoren und Gestalter des Geschehens. Pawns ("Marionetten") fühlen sich dagegen gegängelt und von außen gelenkt.

Das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* (social relatedness) besagt, daß der Mensch ein starkes Bestreben nach befriedigenden Sozialkontakten hat und ohne das Gefühl der sozialen Geborgenheit nicht existieren kann. Insbesondere in frühen Entwicklungsstadien ist das Streben nach sozialer Anerkennung von Seiten der zentralen Bezugspersonen (Eltern, Erzieher) oder Mitgliedern relevanter Bezugsgruppen ein mächtiger Antrieb zur Erweiterung der individuellen Fähigkeiten und Einstellungen. Es erklärt zu einem erheblichen Ausmaß, warum sich das Individuum mit dem jeweils erreichten Entwicklungsstand nicht zufrieden gibt und - den beiden anderen grundlegenden Bedürfnissen zum Trotz - Dinge tut, die es eigentlich gar nicht will und wofür es bislang noch keine ausreichende Kompetenz entwickelt hat.

Das Postulat der grundlegenden Bedürfnisse ist für eine Interestheorie u.a. deshalb von Bedeutung, weil es zum einen die motivationale Dynamik einer interessenorientierten Handlung erklären hilft und Hinweise liefert, warum solche Handlungen als angenehm und subjektiv befriedigend erlebt werden. Zum anderen ergeben sich aus diesem Postulat Anhaltspunkte zur Erklärung der Entstehung (und Veränderung) von Interessen, die im Hinblick auf die pädagogische Praxis Anregungen zur Interessensförderung geben.

### 3. Grundzüge einer Person-Gegenstands-Konzeption des Interesses

Ausgangspunkt unserer Überlegungen zur Entwicklung eines für pädagogisch-psychologisches Denken und Handeln geeigneten Interessenkonstrukts ist die bereits erwähnte "grundlegende Feststellung", daß sich das Leben des Menschen als ein ständiger Austauschprozeß zwischen Individuum und Umwelt vollzieht. Er ist die Grundlage individueller, sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung. Diese Überzeugung findet man in unterschiedlicher Formulierung in vielen Theorien, z.B. in phänomenologischen Theorien der Persönlichkeit (Allport, 1970; Lersch, 1962), in

älteren und neueren Entwicklungstheorien (vgl. z.B. Piaget, 1976; Oerter, 1982, Valsiner 1989), den Tätigkeitstheorien der sowjetischen Schule (Leontjew, 1977; Tomaszewski, 1981), der Feldtheorie von Lewin (1963) oder in ökopyschologischen Theorien (Bronfenbrenner, 1978; Ittelson, Proshansky, Rivlin & Winkel, 1977).

Mit der Herausbildung des individuellen Selbst erfährt der Mensch seine Umwelt als erfahrbares Gegenüber, als eine mehr oder weniger vertraute Struktur von Objekten, Sachverhalten, und Ereignissen die für das eigene Wollen und Tun Bedeutung besitzen. Das Erkennen und Begreifen der Umwelt ist - ebenso wie das Erkennen und Begreifen der eigenen Identität - an die Verfügbarkeit von Wissen gebunden, das der Mensch im Rahmen der permanenten Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Erfordernissen des Lebens mehr oder weniger systematisch erwirbt. Es ist in Form kognitiver Repräsentationen gespeichert.

Wir gehen davon aus, daß das Individuum sich und seine Welt als strukturierte Gebilde erlebt. Die kognitiv repräsentierte Umwelt besteht aus mehr oder weniger stark voneinander abgegrenzten Teilbereichen, die jeweils für sich Bedeutung besitzen und vom Individuum auf Grund seines Weltwissens registriert, benannt und beschrieben werden können. Wir bezeichnen diese Sinn- und Bedeutungseinheiten als *Gegenstände*. Ein Gegenstand ist in dieser konstruktivistischen Interpretation ein subjektiv bestimmter Umweltausschnitt, den eine Person von anderen Umweltausschnitten unterscheidet und als strukturierte Einheit in ihrem Repräsentationssystem abbildet (vgl. Prenzel, Krapp & H. Schiefele, 1986, S. 166). Ähnlich wie Leontjew (1977, 18ff) rechnen wir zu den Gegenständen nicht nur Sachen sondern auch Lebewesen, allgemeine Zustände, Veränderungen, Ereignisse, Zusammenhänge - kurz: Sachverhalte in der Lebenswelt eines Menschen, über die Wissen erworben und ausgetauscht werden kann.

Aus der Sicht des Individuums hat der Gegenstand zweifachen Realitätscharakter. Er ist einerseits im Bewußtsein des Individuums als Wissen über diesen Gegenstand und die damit verbundenen Einschätzungen repräsentiert. Andererseits wird ihm selbstverständlich auch eine vom subjektiven Erleben unabhängige "objektive" Existenz zugesprochen, sei es in Form eines real existie-

renden konkreten Objekts, oder in Form eines symbolisch repräsentierten Sachverhalts, der über Mitteilungen und Gespräche anderen Personen zugänglich gemacht werden kann. Gegenstände bezeichnen somit Wissensbereiche über die Welt, wobei andere Personen und auch die Person selbst Bestandteil dieses "gegenstandsspezifischen Weltwissens" sein kann.

Die einer Person bekannten oder zugänglichen Gegenstände haben für sie unterschiedliche *Bedeutung* (persönliche Valenz; vgl. Pekrun, 1988, S. 79). Einige wenige werden als wichtig und wertvoll erlebt, während andere bedeutungsmäßig nicht besonders akzentuiert sind. Die bedeutungsmäßige Akzentuierung kann sich auf eine einmalige Situation beziehen; sie kann aber auch Ausdruck einer stabilen, individuellen Wertschätzung eines Gegenstandes sein.

Die erlebens- und verhaltenswirksame Interaktion einer Person mit den jeweiligen Bedeutungs- oder Sinneinheiten der Umwelt (den Gegenständen) bezeichnen wir als *Gegenstandsauseinandersetzung*. Der Begriff ist bewußt allgemein gehalten, um die konkrete, "handgreifliche" Beschäftigung mit einem Ding (z.B. Spielhandlung eines Kindes), ebenso einbeziehen zu können, wie die abstrakt-gedankliche Bearbeitung eines bestimmten Problems (z.B. Analyse einer fachwissenschaftlichen Frage), oder die nicht bewußt gesteuerte kognitive Beschäftigung mit einem Sachverhalt (z.B. Tagträumen). An den Interaktions- und Austauschprozessen zwischen Person und Umwelt, sind beide Seiten beteiligt - ein Sachverhalt, der häufig mit dem Begriff *Transaktion* gekennzeichnet wird (Weidenmann & Krapp, 1986; Fink, 1989). Unter der Voraussetzung, daß die Gegenstandsauseinandersetzung zielbezogen und planvoll geschieht, sprechen wir von *Interessenhandlung*.

In der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand stellt die Person eine unmittelbare Beziehung zu diesem Umweltausschnitt her. Intensität und Qualität dieser *Person-Gegenstands-Beziehung* können je nach subjektiver Bedeutung des Gegenstandes erheblich variieren. Durch die wiederholte Auseinandersetzung mit einem Gegenstand stabilisiert sich die Person-Gegenstands-Beziehung und verfestigt sich allmählich zu einer "habituellen" Handlungsbereitschaft, die man unter bestimmten Voraussetzungen als eine im Individuum verankerte Disposition interpretieren kann (zur

Unterscheidung von habituellen und dispositionalen Persönlichkeitskonstrukten vgl. Pekrun, 1988). Um diesen Sachverhalt begrifflich abbilden zu können, wurde in der Rahmenkonzeption der Begriff *Person-Gegenstands-Bezug* eingeführt. Er bezeichnet die relativ dauerhafte (stabile) und situationsübergreifende (generalisierte) Relation einer Person zu einem Gegenstand im Sinne eines habituellen oder dispositionalen Persönlichkeitsmerkmals.

Mit der bisher entwickelten Begrifflichkeit können wir nun in erster Annäherung das *Interessenkonzept* näher bestimmen: Interesse bezeichnet eine bedeutungsmäßig herausgehobene Person-Gegenstands-Relation, die sich durch eine Reihe von noch zu bestimmenden Merkmalen von anderen Person-Gegenstands-Relationen unterscheidet. Die interessenspezifische Person-Gegenstands-Relation kann sowohl auf der Ebene aktueller Auseinandersetzungen (Interessenhandlung bzw. Interesse als aktualisierter Zustand) als auch auf der Ebene habitueller oder dispositionaler Strukturen (persönliches oder individuelles Interesse) untersucht und theoretisch rekonstruiert werden.

Mit dieser allgemeinen Kennzeichnung ist lediglich die Basiskonzeption des theoretischen Konstrukts beschrieben. Eine genauere Explikation erfordert v.a. Aussagen über die Merkmale einer interessenspezifischen Person-Gegenstands-Relation. Wir wollen im folgenden zunächst einige Kennzeichen der Interessenhandlung herausarbeiten. Im Anschluß daran befassen wir uns mit den Merkmalen des persönlichen oder individuellen Interesses.

#### 4. Die Interessenhandlung

##### 4.1 Allgemeine Kennzeichnung

Die Interessenhandlung ist insofern ein Sonderfall der interessenorientierten Person-Gegenstands-Auseinandersetzung als der Ablauf des Geschehens der bewußt-planvollen Steuerung unterliegt. Das trifft z.B. auf alle Formen intentionalen Lernens zu. Wie jede andere Person-Gegenstands-Auseinandersetzung stellt die Interessenhandlung in einer konkreten Situation eine aktuelle Beziehung zwischen Person und Gegenstand her. Zur näheren

Kennzeichnung sind mindestens drei Komponenten zu beachten: die Person, der Gegenstand und die Situation bzw. der Kontext:

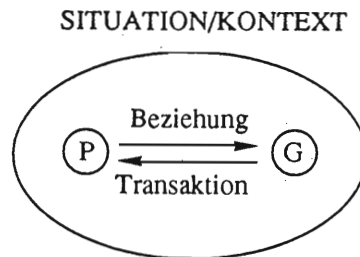


Abbildung 1: Interessenhandlung als aktuelle Beziehung zwischen Person und Gegenstand

Im Hinblick auf die *Person* ist die Interessenhandlung durch bestimmte Formen des Erlebens und Verhaltens gekennzeichnet. Diese Merkmale kann man entweder deskriptiv-phänomenologisch bestimmen oder auf der Basis theoretischer Vorstellungen über die regulativen Mechanismen der Handlungssteuerung. Der *Gegenstand* der Interessenhandlung ist zwar ein Sachverhalt, der "außerhalb" der Person existiert; für die Handlung ist jedoch die jeweilige *Gegenstandsauffassung* der Person entscheidend, d.h. die Vorstellungen, Kenntnisse und Einschätzungen bezüglich des "objektiven" Gegenstandes, so wie sie im Gedächtnissystem repräsentiert sind, und soweit sie im jeweiligen Kontext der Handlung von Bedeutung sind. Dies muß nicht heißen, daß der Gegenstand einer Interessenhandlung nur idiosynkratisch bestimmt werden kann und eine objektive Rekonstruktion nicht möglich ist. Da Interessengegenstände immer auch Sachverhalte sind, die im sozialen Kontext eine Rolle spielen und deren Wahrnehmung, Beschreibung und Bewertung durch gesellschaftliche Prozesse näher spezifiziert und begrenzt werden, besitzen sie zumindest in dem Sinn Objektivität, daß über ihre Bedeutung ein intersubjektiver Konsens herstellbar ist, der zugleich die Basis für die soziale Verständigung und Auseinandersetzung über diesen Gegenstand darstellt (vgl. Fink, 1989; Valsiner, 1992).

Zwei *Quellen der Handlungsverursachung* müssen unterschieden werden: allgemeine Präferenzen bzw. generalisierte Motive einer Person (z.B. persönliche Interessen; s.u.) und die besonderen Anreize des Gegenstands, bzw. der Situation, die einen Gegenstand als attraktiv ("interessant") erscheinen lassen. In der Regel sind beide Handlungsquellen gleichzeitig beteiligt, ihr Anteil kann jedoch erheblich variieren. Eine Interessenhandlung, die primär von "innen" veranlaßt ist und einem bereits vorhandenen (persönlichen) Interesse entspricht, bezeichnen wir als "*aktualisiertes Interesse*". Eine Interessenhandlung, die v.a. durch äußere gegenstands- bzw. situationspezifische Anreize ausgelöst wird, bezeichnen wir als "*situationales Interesse*" (vgl. meinen Beitrag zum Thema "Konzepte und Forschungsansätze" in diesem Band, S.13ff.). Für pädagogische Theorien des Lernens und der Lernmotivation ist der Gedanke wichtig, daß eine interessenorientierte Auseinandersetzung auch dort angeregt werden kann, wo ein persönliches Interesse (noch) nicht besteht und durch Unterricht erst "geweckt" werden soll (vgl. den abschließenden Beitrag von Prenzel in diesem Band). Durch entsprechende Gestaltung des Handlungskontextes (z.B. Ziele und Vorgehensweise im Unterricht) kann ein Gegenstand mit Anreizen versehen werden, um ein situationspezifisches Interesse anzuregen. In diesem Zusammenhang spielen vermutlich soziale Einflüsse eine große Rolle: Die Interaktionen mit Freunden (peers), Bewertungen des Interessengegenstandes durch signifikante Bezugspersonen und die Vorbildwirkung anerkannter "Modelle" (z.B. Lehrer).

Jedes aktive In-Beziehung-Treten einer Person mit dem Interessengegenstand, verändert die Person-Gegenstands-Relation und hinterläßt auf beiden Seiten Spuren. Einerseits wirkt die Person auf den Gegenstand ein, geht mit ihm um und verändert ihn - manchmal sogar in seinem objektiven Zustand, z.B. bei der Herstellung eines Werkes. Die Interessenhandlung führt zur "Vergegenständlichung" (Leontjew, 1977; Oerter, 1986). Andererseits sammelt die Person neue Erfahrungen und Kenntnisse und erweitert damit das Wissen über den Gegenstand, d.h. sie lernt und entwickelt sich.

#### 4.2 Merkmale der Interessenhandlung

##### a) Bestimmungsmerkmale in der Rahmenkonzeption

Zur näheren Charakterisierung einer interessenorientierten Handlung nennt die Rahmenkonzeption drei Merkmalskategorien: (1) kognitive Ausprägung, (2) emotionale Tönung und (3) Wertaspekte. Bezüglich der *kognitiven* Ausprägung wird unterstellt, daß eine Interessenhandlung auf relativ differenzierte (komplexe) kognitive Schemata im Bereich des Interessengegenstands zurückgreifen kann und zugleich zu einer Erhöhung der kognitiven Komplexität führt. Die *emotionale Tönung* wird als insgesamt anregend und angenehm beschrieben: "Der Handlungsprozeß bzw. die Handlungsausführung ist (zumindest in der Summe) von positiven Gefühlen begleitet" (H. Schiefele et al., 1983, S. 14). Dazu gehören emotionale Qualitäten wie Freude, angenehme Spannung oder das Gefühl des "Ganz-in-der-Sache-Aufgehens" im Sinne des Flow-Erlebens (Csikszentmihalyi, 1975/1985, 1990). Bezüglich des *Wertaspekts* verweist die Rahmenkonzeption neben dem Gesichtspunkt der Präferenz, d.h., daß die Beschäftigung mit dem Interessengegenstand unter sonst gleichen Bedingungen anderen Beschäftigungen vorgezogen wird, v.a. auf das Merkmal der Selbstintentionalität. Dieser Begriff besagt in der ursprünglichen Fassung, daß die Interessenhandlung für sich einen eigenständigen Wert darstellt. Die der Handlung zugrunde liegende Intention dient keinem anderen, außerhalb der Person-Gegenstands-Beziehung liegendem Zweck. Selbstintentionalität bezeichnet somit "die Negation von Instrumentalität" (H. Schiefele et al., 1983, S. 15). Prenzel (1988) hat diesen Gesichtspunkt konzeptuell noch verschärft: Die Intentionen einer Interessenhandlung richten sich auf "die Handlung selbst bzw. das mit dem Vollzug der Handlung konstituierte Handlungsergebnis" (S. 119).

Die Kennzeichnung des Interessenhandelns auf der Basis dieser so definierten Bestimmungsmerkmale war der Ausgangspunkt zahlreicher empirischer Untersuchungen und theoretisch-kritischer Analysen (vg. Krapp, 1989, 1992). Das Ergebnis dieser Auseinandersetzungen hat z.B. Prenzel (1988) veranlaßt, ein Modell über die Wirkungsweise von Interesse zu erstellen, das die theoretischen Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung z.T.

neu definiert. Im folgenden erläutern wir Vorschläge zur Auswahl und Charakterisierung der Bestimmungsmerkmale einer Interessenhandlung, die sowohl dem aktuellen Diskussionsstand entsprechen als auch den oben neu eingeführten metatheoretischen Prämissen gerecht werden.

##### b) Vorschläge zur Revision der Bestimmungsmerkmale

Zu erinnern ist zunächst an die generelle Feststellung, daß Interessen *gegenstandsspezifisch* sind. Das gilt auch für eine einzelne Interessenhandlung: Sie repräsentiert eine zeitlich begrenzte und durch den situativen Kontext beeinflusste Auseinandersetzung einer Person mit einem Teilbereich des Interessengegenstandes. Der für die einzelne Handlung relevante Interessengegenstand ist notwendigerweise spezifisch. Er wird einerseits durch die handlungsleitenden Intentionen der Person, andererseits durch die situativ gegebenen Handlungsmöglichkeiten konstituiert.

Die Aussage in der ursprünglichen Rahmenkonzeption, daß eine Interessenhandlung in *kognitiver Hinsicht* durch eine vergleichsweise differenzierte Struktur im Bereich des gegenstandsspezifischen Wissens gekennzeichnet ist und jede Interessenhandlung eine weitere Ausdifferenzierung dieser Struktur bewirken kann, läßt sich sowohl theoretisch als auch empirisch gut begründen. Für die definitorische Bestimmung ist dieses Merkmal jedoch nicht unbedingt erforderlich. Es genügt die Feststellung, daß das Individuum ein Vorwissen über den Interessengegenstand hat. Zur deskriptiven Kennzeichnung einer interessenbestimmten Handlung benötigt man keine weitergehenden Aussagen z.B. über zurückliegende oder künftig zu erwartende kognitive Effekte. Solche Aussagen sind Bestandteil eines funktionalen (explanativen) Modells über die Auswirkung von Interessen. Dort haben die kognitiven Merkmale als Effekte den theoretischen Status einer abhängigen Variablen, (s.o. S. 17 ff.).

Die *emotionale Kennzeichnung* der Interessenhandlung beschränkt sich in der ursprünglichen Fassung der Rahmenkonzeption auf relativ globale Kategorien. Prenzel (1988) hat den Versuch unternommen, sie auf dem Hintergrund psychologischer Theorien genauer zu bestimmen. In seinem Modell zur Wirkungs-

weise von Interesse unterscheidet er drei Arten von emotionalen Komponenten (S. 156ff): (1) Spannungserleben im Sinne eines angenehmen Erregungsgrades; (2) emotionale Tönung als inhaltspezifisches Gefühlserlebnis, das durch ein "empathisches Miterleben von emotionalen und stimmungsmäßigen Gehalten bestimmter Gegenstandsausschnitte" (S. 157) gekennzeichnet ist; (3) Kompetenzgefühle im Sinne der Theorie von Deci & Ryan (1985, 1991). Nach U. Schiefele (1990, S. 309) ist der "Zustand des Interessiertseins" durch folgende Erlebnisqualitäten gekennzeichnet: erhöhte Aktivierung, positive Gefühle (Anregung, Freude), erhöhte intrinsische Motivation und erhöhte Konzentration. Faßt man die bisherigen Überlegungen und Befunde zur Beschreibung der emotionalen Qualitäten einer Interessenhandlung zusammen, so ergeben sich folgende Bestimmungsmerkmale:

- a) Eine insgesamt positiv erlebte Gefühlslage vor, während und nach der interessenorientierten Tätigkeit. Die Interessenhandlung ist mit positiven emotionalen Valenzen assoziiert.
- b) Ein optimales Aktivierungs- und Erregungsniveau, das sich in der introspektiven Analyse als angenehmes Spannungserleben zeigt.
- c) Kompetenzgefühle, die sich aus einer positiven Einschätzung der eigenen Fähigkeit in bezug auf die gegenstandsspezifischen Handlungsanforderungen ergeben und - damit eng verbunden - die Erfahrung der optimalen Passung von Fähigkeits- und Anforderungsniveau. Unter besonders günstigen Voraussetzungen stellt sich *Flow*-Erleben ein, das Gefühl des völligen Aufgehens in eine Tätigkeit (Csikszentmihalyi, 1975/1985). Flow ist der Extremfall optimaler Erfahrung (optimal experience; vgl. Csikszentmihalyi, 1990).
- d) Selbstbestimmungsgefühle: Das Individuum fühlt sich frei von äußeren und inneren Zwängen. Es hat das Gefühl das zu tun, was es selbst gerne tun möchte. Dieser Aspekt steht in enger Verbindung zum Merkmal der Selbstintentionalität (s.u.).
- e) Interessenorientierte Handlungen, die soziale Interaktionen erfordern, sind darüber hinaus mit positiven (emotionalen) Einschätzungen der sozialen Situation verbunden. Die Intentionen der Handlungen harmonisieren mit den einschlägigen

sozialen Orientierungen. Die Inhalte und Ergebnisse der Handlungen sind mit den Vorstellungen und Erwartungen relevanter Bezugspersonen kompatibel.

Diese Auflistung emotionaler Kennzeichen einer Interessenhandlung ist rein deskriptiv und enthält keine Angaben darüber, wie diese Phänomene zustandekommen, wie sie miteinander zusammenhängen und welche Rolle sie im Prozeß der Handlungssteuerung spielen. Dies wäre Gegenstand eines Handlungsregulationsmodells, wie es ansatzweise von Prenzel (1988) entwickelt wurde. Eine interessante theoretische Perspektive könnte sich in diesem Zusammenhang durch die Verknüpfung der deskriptivphänomenologischen Beschreibungskriterien mit dem Postulat der grundlegenden Bedürfnisse ergeben. Mir erscheint z.B. die These sehr plausibel, daß eine Interessenhandlung v.a. deshalb positiv erlebt und bewertet wird, weil die grundlegenden Bedürfnisse Kompetenzerfahrung, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit befriedigt werden. Auf dem Hintergrund dieser Hypothese ist die Liste der emotionalen Bestimmungsmerkmale mehr als eine beliebige, additive Sammlung von Beschreibungskriterien sondern spiegelt die aus dieser Hypothese ableitbaren funktionalen Beziehungen wider.

Die bisherige Explikation des *Wertaspekts* einer Interessenhandlung stützt sich v.a. auf das "zentrale Merkmal" der Selbstintentionalität und verweist damit auf den *intrinsischen* Charakter einer Interessenhandlung. Die in früheren Publikationen vorgeschlagene Verschärfung dieses Konzepts schließt jede Form von Instrumentalität aus und reduziert den Sachverhalt der intrinsisch motivationalen Orientierung auf den Aspekt der "tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreize" (Rheinberg, 1988). Das führt jedoch zu einer unnötigen Verengung des Interessenkonzepts. Auf diese Weise werden alle Tätigkeiten ausgeklammert, deren Intentionen über den freudvollen "Tätigkeitsvollzug" hinausreichen. In Bildung und Erziehung geht es aber gerade um solche Formen der Auseinandersetzung. Alle intentionalen Lernhandlungen haben z.B. das Ziel, generalisierungsfähige Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die auch außerhalb der Lernsituationen anwendbar sind. Und es kann kein Zweifel daran bestehen, daß solche Handlungen unter bestimmten Voraussetzungen durchaus

den Kriterien einer interessenorientierten Auseinandersetzung entsprechen.

Will man diesen Widerspruch verhindern, muß man den Sachverhalt der intrinsischen Orientierung theoretisch anders rekonstruieren. Ich sehe zwei Möglichkeiten. Die erste folgt aus den Überlegungen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan und verbindet die Frage der intrinsischen Motivation mit der Frage, nach dem "Ort" der erlebten Handlungsverursachung. Die zweite betrachtet das Problem aus der Perspektive älterer und neuerer Zieltheorien der Motivation und verbindet die Frage der intrinsischen Motivation mit Überlegungen zur Gegenstandskonzeption.

Ob eine Handlung intrinsisch motiviert ist oder nicht, hängt nach Deci & Ryan (1991) u.a. davon ab, wo die Person die Ursache des Handelns lokalisiert. Liegt die wahrgenommene Handlungsveranlassung eindeutig und uneingeschränkt in der eigenen Person, so daß eine völlige Übereinstimmung zwischen eigenem Handlungswunsch und "sachlich" gefordertem Handlungsziel besteht, dann ist die höchste Stufe selbstbestimmten Handelns und zugleich der Zustand intrinsischer Motivation erreicht. "Intrinsic motivation is the prototypic form of self-determination: with a full sense of choice, with the experience of doing what one wants, and without the feeling of coercion or compulsion, one spontaneously engages in an activity that interests one" (Deci & Ryan, 1991, S. 253). Das Kriterium der Selbstbestimmung reicht jedoch nicht aus, um den intrinsischen Charakter einer Handlung hinreichend genau zu festzustellen, denn auch extrinsisch motivierte Handlungen können einer selbstbestimmten Handlungsteuerung unterliegen. Entscheidend ist, ob und wie stark sich das Individuum mit dem Handlungsziel identifiziert. Intrinsisch ist eine Tätigkeit dann, wenn das aktuelle Handlungsziel mit den momentan bedeutsamen individuellen Wünschen, Erwartungen, Werten und Kompetenzeinschätzungen in Einklang steht. Ob diese Übereinstimmung nur kurzfristig besteht oder auch längerfristig gilt, spielt für den intrinsischen Charakter einer Handlung keine Rolle. Es ist auch ohne Bedeutung, ob das Handlungsergebnis einen Nutzen außerhalb des aktuellen Tätigkeitsvollzugs erbringt, solange diese ideellen und/oder materiellen Vergünstigungen (Lob, Bezahlung, usw.), nicht als Kontrolle

aufgefaßt werden, die das Gefühl absolut autonomen Handelns beeinträchtigen. Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen läßt sich das Kriterium Selbstintentionalität in Bezug auf eine Interessenhandlung so bestimmen, daß sich die Person mit den aktuellen Zielen (Intentionen) des Handlungsgeschehens vollständig identifiziert und die möglichen Instrumentalitäten nicht als Einschränkung der Handlungsautonomie erlebt werden.

Damit ist die intrinsische Komponente für eine der beiden Komponenten der (zweistelligen) Person-Gegenstands-Relation näher bestimmt, nämlich für die Person. Was aber bedeutet "intrinsisch" im Hinblick auf den Gegenstand? Wir greifen hier einen Gedanken auf, der sich in vielen phänomenologischen Interessentheorien findet und gegenwärtig in den sogenannten Zieltheorien bzw. Theorien der motivationalen Orientierung unter dem Stichwort des "Aufgaben- oder Sachbezugs" wieder verstärkt diskutiert wird (Lepper, 1988). In diesen Überlegungen gilt z.B. eine Lernhandlung als intrinsisch, wenn sie primär oder ausschließlich "um der Sache willen" ausgeführt wird und nicht wegen sachfremder, außerhalb des Lernstoffs liegender Folgen (z.B. Noten). Im Hinblick auf die Gegenstandsseite kann man die intrinsische Komponente also in der Weise näher bestimmen, daß man den *Aufgaben- oder Sachbezug* überprüft. Auf dem Hintergrund unserer Gegenstandskonzeption ist der Sachbezug gegeben, wenn sich die aktuellen Auseinandersetzungen einer Interessenhandlung auf Sachverhalte beziehen, die aus der Sicht des Individuums zum Gegenstandsbereich seines Interesses gehören. Die interessenthematische Handlung benötigt keine Anreize, die außerhalb des Ziel- und Handlungsbereichs des jeweiligen Interessengegenstandes liegen. Da wir davon ausgehen, daß höher entwickelte Interessen komplexe Strukturen besitzen und die subjektive Wahrnehmung eines Interessengegenstandes ganz unterschiedliche Wissensbestände, Tätigkeitsformen und Themenbereiche umfaßt, kann das Ergebnis einer einzelnen Interessenhandlung für viele verschiedene Sachverhalte außerhalb des aktuellen Tätigkeitsvollzugs Bedeutung besitzen. Sehr oft ist das Handlungsergebnis ein wichtiger Zwischenschritt für künftige Handlungs- oder Lernziele im Gegenstandsbereich des Interesses und besitzt insofern eine *gegenstandsimmmanente Instrumentalität*. Das trifft z.B. auf einen hochinteressierten Studenten eines inge-

neurwissenschaftlichen Faches zu, der sich selbstbestimmt und engagiert mit einem Teilgebiet seines Studienfachs (z.B. Mathematik) auseinandersetzt, weil ihn der Stoff als solcher interessiert und weil das Lernergebnis eine wichtige Voraussetzung für seine spätere Berufstätigkeit als Ingenieur darstellt, die ebenfalls seinem persönlichen Interesse entspricht.

Die unter dem Stichwort Wertbezug diskutierte intrinsische Komponente einer Interessenhandlung läßt sich nach dem bisher Gesagten auf zweifache Weise näher charakterisieren. Im Hinblick auf das *Erleben der Person* zeichnet sich die Interessenhandlung dadurch aus, daß die für das Handeln maßgeblichen Intentionen mit den aktuellen Zielen und Wünschen der handelnden Person weitgehend übereinstimmen (Selbstintentionalität). Die Person hat das Gefühl, ausschließlich das zu tun, was sie selbst für richtig hält und aus eigenen Stücken tun will. Im Hinblick auf den *Gegenstand* der interessenorientierten Handlung bezeichnet die intrinsische Komponente den Sachverhalt, daß Intentionen, Tätigkeiten und Themen der Handlung weitgehend vom Bedeutungshorizont der subjektiven Gegenstandsauffassung bestimmt werden. Es geht primär oder ausschließlich um die "Sache", die durch den Interessengegenstand definiert ist (Sachbezug). Beide Interpretationen schließen nicht aus, daß Interessenhandlungen eine über den Handlungsvollzug hinausgehende Funktion und damit eine gewisse Instrumentalität besitzen können. Interessenkompatible Instrumentalitäten bleiben auf den Bedeutungshorizont der (subjektiven) Gegenstandsauffassung beschränkt und werden nicht als Beeinträchtigung der autonomen Handlungssteuerung erlebt.

## 5. Das persönliche Interesse

Der Begriff "persönliches Interesse" oder "individuelles Interesse" bringt zum Ausdruck, daß wir das Interesse der Person nicht mehr unter dem Gesichtspunkt des konkreten Handlungsablaufs betrachten, sondern unter dem Gesichtspunkt einer generalisierten "habituellen" Tendenz oder einer persönlichkeitspezifischen Disposition. (Zur Unterscheidung von habituellen und dispositionalen Konstrukten vgl. Pekrun, 1988). Beide Sichtweisen widersprechen sich nicht, sondern ergänzen sich. Im Hinblick auf

pädagogische Belange lassen sich aus theoretischen Aussagen zur Interessenhandlung Hinweise ableiten, wie das Lernen optimiert und auf welche Weise eine interessenorientierte Auseinandersetzung im Unterricht erreicht und aufrecht erhalten werden kann. Aussagen zum persönlichen Interesse liefern dagegen Anhaltspunkte zur Beschreibung und Erklärung von Persönlichkeitsstrukturen, die das Lernverhalten von Schülern und Studenten in verschiedenen Lernsituationen vorhersagen lassen und erklären, wie individuelle Leistungsunterschiede zustande kommen. Außerdem geben sie Anhaltspunkte zur psychologischen Beschreibung dessen, was einen selbstbestimmt agierenden Lerner auszeichnet und wie man das pädagogische Leitziel der "mündigen Person" theoretisch präzisieren kann (H. Schiefele, 1978).

Bei der Explikation unserer Vorstellungen zum Konstrukt des persönlichen Interesses müssen wir im Auge behalten, daß wir uns darunter eine in der Persönlichkeitsstruktur (relativ) dauerhaft verankerte (spezifische) Relation zwischen einer Person und einem Gegenstand vorstellen. Deshalb ist zunächst zu erläutern, was den Gegenstand eines persönlichen Interesses auszeichnet. Im Anschluß daran befassen wir uns mit den Bestimmungsmerkmalen des persönlichen Interesses.

### 5.1 Der Gegenstand des persönlichen Interesses

Während der Gegenstand der *Interessenhandlung* spezifisch ist und relativ verhaltensnah rekonstruiert werden muß, kann der Gegenstand des persönlichen Interesses nur auf einer generalisierten, abstrakten Ebene beschrieben werden. Aufgrund der oben erläuterten Grundannahmen zur Person-Gegenstands-Konzeption des Interesses können wir festhalten, daß es sich bei Interessengegenständen um Sinneinheiten in der Struktur des Weltwissens einer Person handelt, die bedeutungsmäßig herausgehoben sind.

Welche (kognitiven) Inhalte eine Person jeweils einem Interessengegenstand zuordnet, läßt sich mit detaillierter Beschreibungsabsicht nur in Einzelfallanalysen hinreichend genau bestimmen und auf dieser Ebene streng genommen nur idiosynkratisch rekonstruieren. Doch auch hier gilt, was oben zur "objektiven" Realität des Gegenstandes einer Interessenhandlung gesagt wurde.



Da Interessengegenstände in der Regel sozial vermittelte Sachverhalte sind und die Bedeutung dieser Gegenstände im sozialen Kontext entwickelt und ständig neu "erarbeitet" werden, ist jeder Interessengegenstand zugleich ein Stück gesellschaftlicher Realität (Valsiner, 1992). Außerdem steht das Individuum in Kontakt mit anderen Individuen, die ähnliche oder vergleichbare Interessen besitzen, sich über ihre Interessen verständigen und sie bewerten. Wo das Interesse auf die unmittelbare Kooperation mit anderen angewiesen ist (z.B. Sportinteressen, Interesse an schulischen Fächern), wird der Bedeutungshorizont eines Interessengebietes entscheidend durch die soziale Gruppe sowie durch Traditionen, Normen und Gewohnheiten definiert.

Der Gegenstand eines persönlichen Interesses kann auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen beschrieben werden. Je allgemeiner die Charakterisierung ausfällt, d.h. je abstrakter der Gegenstand beschrieben wird, desto leichter ist eine intersubjektive und in diesem Sinn "objektive" Verständigung über Interessen möglich. Allerdings sinkt damit zugleich der Präzisionsgrad der Gegenstandsbeschreibung. Dieses Dilemma ist ein Kernproblem der psychologischen Interessenforschung.

Das individuelle Interesse an Musik, Skifahren, Physik oder Theateraufführungen ist bezüglich der jeweiligen Gegenstandsauffassungen von Person zu Person mit Sicherheit verschieden, wenn man die Feinstruktur der Gegenstandskonzeption betrachtet. Doch bereits auf einer mittleren Ebene der Abstraktion gibt es Annäherungen und durchaus vergleichbare Interessengegenstände. So werden vermutlich viele Musikliebhaber darin übereinstimmen, daß sich ihr Interesse v.a. auf einen Teilbereich der Musik konzentriert (z.B. klassische Musik) und auch die bevorzugten Auseinandersetzungsformen durchaus vergleichbar sind (z.B. Hören von Musik, Konzertbesuche). Und noch leichter wird man intersubjektive Übereinstimmung erzielen, wenn man sich mit einer sehr globalen Charakterisierung von präferierten Themen und Auseinandersetzungen zufrieden gibt (z.B. Skifahren im Sinne eines Freizeitvergnügens).

Unabhängig vom Gegenstandsbereich und weitgehend unabhängig vom jeweiligen Abstraktionsniveau der Gegenstandsbeschreibung gibt es drei allgemeine strukturelle Komponenten, die für die deskriptive Analyse fast aller Interessengegenstände verwendet werden können (vgl. Fink, 1991; Krapp & Fink, 1992):

(1) *Reale Objekte*: Gemeint sind konkrete Dinge, auf die sich das Interesse richtet oder die für die Ausübung eines Interesses

erforderlich sind, z.B. Schallplatten oder Musikinstrumente für das Musikinteresse, oder Skiausrüstung und Schnee für das Interesse am Skifahren. Solche Dinge ergeben in empirischen Analysen oft Anhaltspunkte zur Erfassung und Beschreibung individueller Interessen. Sie dienen als sog. "Referenzobjekte", um in qualitativen Analysen möglichst konkret über den Gegenstandsbereich und die Realisierungsformen eines bestimmten Interesses sprechen zu können (Prenzel, 1988; vgl. Beiträge von Fink sowie Prenzel et al. in diesem Band).

(2) *Tätigkeiten und Auseinandersetzungsformen*: Zum Gegenstand eines Interesses gehört auch das Wissen und die Kompetenz zur Bewältigung interessenthematischer Aufgaben. Das Hören von Musik, das Spielen eines Instruments, das Reden und Diskutieren über ein Thema, das Schreiben über einen Sachverhalt oder das Herstellen eines Werkes sind Beispiele für interessenbezogene Tätigkeitsformen, die mit ganz bestimmten Interessengebieten verbunden sind. Im Gegenstandsbereich mancher Interessen haben Tätigkeiten eine prominente Bedeutung, weil sie gewissermaßen den Kernbestand des Interesses ausmachen (z.B. sportliche Interessen).

(3) *Themen*: Je nach Schwerpunkt der individuellen Interessaussprägung und Art der vorausgegangenen Auseinandersetzungen mit dem Interessengegenstand untergliedert die Person den Gegenstandsbereich des Interesses in Problem- oder Themengebiete, die zugleich kognitive Substrukturen der umfassenden Gegenstandsauffassung darstellen. Themen sind gewissermaßen Dimensionen der gegenstandsspezifischen Wissensorganisation.

## 5.2 Merkmale des persönlichen Interesses

### a) Bestimmungsmerkmale in der Rahmenkonzeption

Auch das habituelle oder dispositionale Interesse wird in der Rahmenkonzeption mit kognitiven, emotionalen und wertbezogenen Merkmalen näher beschrieben. In *kognitiver* Hinsicht wird ein relativ hochentwickeltes Wissen im Themengebiet des Interesses angenommen: "Die Person verfügt über ein gegenstandsspezifisch besonders differenziertes und integriertes Begriffssystem und über ein umfangreiches Repertoire an Handlungs-

schemata" (Prenzel, 1988, S. 122). Im *emotionalen* Bereich wird ebenso wie bei der Charakterisierung der Interessenhandlung eine günstige emotionale Gesamteinschätzung unterstellt: "Die zahlreichen emotional positiven Erfahrungen im Umgang mit dem Interessengegenstand haben ihren Niederschlag gefunden in der emotional positiven Tönung der Gegenstandsauffassungen" (H. Schiefele et al., 1983, S. 17). Der besondere *Wertbezug* der Interessen wird schließlich darin gesehen, daß sie in der individuellen Wertehierarchie einen "herausgehobenen Platz" einnehmen (H. Schiefele et al., 1983, S. 17). Darüber hinaus wird unterstellt, daß Interessen für die Selbsteinschätzung und Selbstbewertung einer Person wichtig sind.

*b) Vorschläge zur Revision der Bestimmungsmerkmale*

Was die *kognitiven* Merkmale betrifft, so gilt hier das gleiche, was für die kognitiven Definitionsmerkmale der Interessenhandlung gesagt und vorgeschlagen wurde: Man sollte den theoretisch durchaus wichtigen Sachverhalt der kognitiven Differenzierung nicht als Definitionskriterium des Interessenkonstrukts verwenden. Der Sachverhalt der kognitiven Ausprägung oder der interessenspezifischen Wissensstruktur sollte vielmehr in einem funktionalen Modell als Effekt, bzw. als abhängige Variable thematisiert werden.

Das schließt nicht aus, daß man in einem noch zu entwickelnden Modell der interessenspezifischen Handlungssteuerung dispositionale kognitive Faktoren vorsieht. Ein solcher Faktor könnte die Einschätzung der Handlungskompetenz sein, die als generalisierte "Einschätzung" der eigenen Fähigkeit zur Bewältigung gegenstandsspezifischer Probleme repräsentiert ist. Für den Bereich der Interessen einer Person kann man in Anlehnung an das theoretische Konzept der Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*; vgl. Bandura 1977; Schunk, 1991) mit vergleichsweise günstigen Selbstwirksamkeits-Erwartungen rechnen, da die Person nur dort ein Interesse entwickelt und beibehält, wo das grundlegende Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung hinreichend befriedigt wird. Diese Tendenz wird zusätzlich dadurch unterstützt, daß der Interessierte selbständig für eine optimale Passung von Fähigkeitsniveau und Anforderungen in der "Zone der nächsten Entwicklung" (Leontjew, 1977) sorgt.

Daran schließt sich eine weitere Hypothese an. Um eine optimale Passung von Kompetenz und Anspruch im Rahmen künftiger Auseinandersetzungen mit dem Interessengegenstand zu erreichen, ist die Person auf Kenntnisse über "erlernbare" Sachverhalte angewiesen. Sie braucht ein metakognitives Wissen über noch nicht Gewußtes und noch nicht Gekonntes. Prenzel (1988, S. 159ff) spricht in diesem Zusammenhang von einem Wissen über "immanente Gegenstandsauseinandersetzungen", das das Gebiet der bereits ausgeführten interessenthematischen Handlungen überschreitet. Es ist zu vermuten, daß sich die Wissensstruktur im Gegenstandsbereich persönlicher Interessen durch vergleichsweise differenzierte Kenntnisse über künftige Lern- und Entwicklungschancen auszeichnet, die bei der Planung und Durchführung (künftiger) Interessenhandlungen eine wichtige Rolle spielen.

*Emotionale Kriterien:* Die Aussage der Rahmenkonzeption, daß der Interessengegenstand auf der positiven (angenehmen) Seite des Gefühlsspektrums "emotional akzentuiert" ist, verweist auf die phänomenologisch erschlossene Tatsache, daß reale Interessenhandlungen in der Erinnerung mit überwiegend positiven Gefühlen assoziiert sind. Man kann auch sagen, die kognitiven Repräsentationen des Interessengegenstandes einschließlich des Wissens über Handlungsmöglichkeiten in diesem Gegenstandsbereich sind emotional positiv besetzt. Die positive emotionale Tönung bezieht sich nicht nur auf zurückliegende, sondern ebenso auf künftige Gegenstandsauseinandersetzungen: die Person "erwartet", daß eine interessenorientierte Beschäftigung angenehme Erlebnisqualitäten hervorrufen wird.

Den Sachverhalt der emotionalen Akzenturierung kann man in Anlehnung an Pekrun (1988) als *gefühlsbezogene Valenz* bezeichnen. "Von gefühlsbezogener Valenz spricht man, wenn ein Sachverhalt mit vorausgehenden, begleitenden oder nachfolgenden Gefühlen gekoppelt ist" (U. Schiefele, 1990, S.308). Typisch für Interessen sind Gefühle der Anregung und Freude (U. Schiefele (1990, S.309). Wir wollen an dieser Stelle nicht auf das Problem eingehen, wie die postulierte "emotionale Akzentuierung" oder die gefühlsbezogenen Valenzen gedächtnismäßig gespeichert sind. Für die Beschreibung des Interessenkonstrukts reicht der Hinweis, daß die (positive) emotionale Tönung von der Person als

psychische Realität erlebt wird, über die sie auch Auskunft geben kann.

Die Auffassung in der Rahmenkonzeption, daß Interessen im Hinblick auf den *Wertbezug* etwas Hochwertiges darstellen und ihre subjektive Bedeutung aus der Wertehierarchie der Person abgeleitet werden kann, wurde zu Recht kritisiert (Rheinberg, 1981; Prenzel, 1988). Diese Annahme beruht auf der keineswegs gesicherten Hypothese, daß die Wertvorstellungen einer Person klar geordnet und hierarchisch strukturiert sind. Und selbst wenn eine solche hierarchische Ordnung bestehen würde, kann die Hocharrangigkeit durch sehr verschiedene Motive bedingt sein, und es gibt keinen plausiblen Grund für die Annahme, daß hier die Interessen einer Person in jedem Fall eine prominente Rolle spielen. Man muß deshalb den theoretisch wichtigen Sachverhalt der subjektiven Bedeutsamkeit theoretisch anders begründen.

In phänomenologischen Analysen und Überlegungen (vgl. z.B. Allport, 1970; Dewey, 1913; Lersch, 1962; Lunk, 1926/27), aber auch in neueren Theorien (z.B. Barak, 1981; Todt, 1978; Renninger, 1992) wird regelmäßig darauf verwiesen, daß die individuellen Interessen mit dem Selbstkonzept oder der Identität einer Person in Verbindung stehen. Über Art und Richtung der Interessen definiert sich die Person und zeigt nach außen, für wen sie sich hält. Dieser Gesichtspunkt eignete sich nach unserer Auffassung zur theoretischen Verankerung des Wertaspekts wesentlich besser als der Hinweis auf die hypothetische Wertordnung einer Person. Die wertmäßige Akzentuierung eines Interessengegenstandes, seine *wertbezogene Valenz* (U. Schiefele, 1990, 1992) resultiert demnach aus der erlebten persönlichen Relevanz. Die Person ordnet dem Handlungs- und Gegenstandsbereich seines Interesses mit habitueller Regelmäßigkeit eine persönliche oder sogar "überpersönliche" Wertigkeit zu. Sie fühlt sich davon subjektiv betroffen (persönliche Valenz). Insofern steht das Interesse direkt oder indirekt in Verbindung zum Selbstkonzept und zur eigenen Identität.

Die wertbezogene Valenz des persönlichen Interesses kann ebenfalls mit dem oben neu gefaßten Begriff der Selbstintentionalität gekennzeichnet werden. *Selbstintentionalität* bedeutet in diesem Zusammenhang, daß die mit dem Interessengegenstand verbundenen Handlungsziele (Intentionen) mit den im Selbstkonzept

enthaltenen Einstellungen, Erwartungen und Werten kompatibel sind. Die interessenthematischen Intentionen stehen in enger Verbindung zum individuellen Selbst der Person. Oder anders gewendet: Eine Person identifiziert sich mit den Intentionen, Handlungsmöglichkeiten und Wissensbeständen ihres Interessengebietes. Mit dieser Auffassung entfernen wir uns theoretisch nicht von der Rahmenkonzeption. Auch dort wird festgestellt, daß Interessen identitätsrelevant sind (H. Schiefele et al., 1983, S. 18).

### 5.3 Zur Entwicklung persönlicher Interessen

Wie kommt es dazu, daß sich eine Person mit einem Gegenstand identifiziert und allmählich zum Kriterium der eigenen Identität macht? Und wie ist es möglich, daß fremde, von außen an das Individuum herangetragene Forderungen und Anregungen zu persönlichen Interessen werden? Voraussetzung für den Beginn einer Interessenentwicklung ist ein erster Kontakt mit dem Interessengegenstand, der auf ganz unterschiedliche Weise zustandekommen kann. Eine wichtige Rolle spielen zufällig auftretende oder gezielt hervorgerufene Anreize aus der Umwelt, die das Individuum neugierig machen und explorative Tendenzen hervorrufen (Krapp, in Druck; Fink, in Druck). Die ersten Kontakte können auch durch fremdbestimmte Forderungen zustandekommen. Die Auseinandersetzungen mit dem u.U. neuen Gegenstand rufen Erlebnisweisen hervor und führen zu Erfahrungen, die das Individuum veranlassen, sich zu einem späteren Zeitpunkt von selbst, ohne äußere Anreize und ohne extern gesteuerte Handlungsveranlassung, erneut mit dem Gegenstand zu befassen (vgl. Prenzel, 1988). Dies wird v.a. dann der Fall sein, wenn die grundlegenden Bedürfnisse auf optimale Weise befriedigt werden konnten. Unter bestimmten Voraussetzungen kann sich aus solchen Auseinandersetzungen eine subjektiv bedeutungsvolle Beziehung entwickeln und einen Internalisierungsprozeß in Gang setzen, an dessen Ende die Person ein "echtes" dispositionales Interesse erworben hat. Nach Deci & Ryan (1991) lassen sich in idealtypischer Vereinfachung drei Stufen der Internalisierung unterscheiden. Sie sind zugleich durch qualitativ unterschiedliche Formen der selbstbestimmten Handlungsregulation gekennzeichnet:

Auf der untersten Stufe (*Introjektion*) realisiert das Individuum eine von außen angeregte oder geforderte Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Es akzeptiert die damit verbundenen Anstrengungen und Handlungsziele, weil deren Ergebnis als sachlich notwendige Voraussetzung für die Verwirklichung eigener Wünsche angesehen wird. Auf dieser Stufe der Handlungsregulation sind die Wertbezüge weitgehend instrumentell und besitzen für sich genommen keinen hinreichenden (intrinsischen) motivationalen Anreiz.

Auf der zweiten Stufe kommt es zur *Identifikation*. Der Gegenstand und die darauf gerichteten Handlungsziele werden unabhängig von ihrer instrumentellen Funktion als wertvoll erachtet. Während das Handeln auf der Stufe der Introjektion nur durch Pflichtgefühle oder reine Nützlichkeitsabwägungen bestimmt wird, ist der erlebte Freiheitsgrad auf der Stufe der Identifikation wesentlich höher. Die Person hat das Gefühl, etwas zu tun, was momentan für sie persönlich wichtig ist. Allerdings wird häufig der Fall auftreten, daß eine solche Wertschätzung nur kurzfristig anhält oder sich die Person für vielerlei Sachen gleichzeitig interessiert, die miteinander nichts zu tun haben und sich gegenseitig vielleicht sogar ausschließen.

Erst wenn der Gegenstand und die gegenstandsspezifischen Handlungsziele dauerhaft und konsistent (konfliktfrei) in die subjektive Wert- und Überzeugungsstruktur einer Person integriert sind und so dem individuellen Selbst zugerechnet werden können, ist nach Deci & Ryan die dritte und höchste Stufe der Eingliederung in die Struktur des individuellen Selbst erreicht. Auf dieser Stufe der *Integration* mag es von Fall zu Fall sogar vorkommen, daß bereits der Tätigkeitsvollzug als solcher ein erstrebenswertes Ziel darstellt und eine hinreichende motivationale Dynamik liefert. Ein ursprünglich extrinsischer motivationaler Anreiz ist dann zu einem intrinsischen Handlungsanreiz geworden. Die Endstufe der Interessenentwicklung ist erreicht.

## 6. Zusammenfassung der Konstruktmerkmale

Interesse ist nach der hier vorgestellten Person-Gegenstands-Konzeption ein relationales Konstrukt. Es kann auf zwei Analyse-

ebenen untersucht und theoretisch verankert werden: auf der Ebene des aktuellen Geschehens im Erleben und Verhalten einer Person (*Interessenhandlung*) und auf der Ebene habitueller oder dispositionaler Persönlichkeitsmerkmale (*persönliches* oder *individuelles Interesse*).

In der Interessenhandlung stellt die Person eine Beziehung zu einem Gegenstand her. Sie setzt sich mit ihm auseinander, sie "ist interessiert". Durch die Interessenhandlung erweitert und verändert sich das gegenstandsspezifische Wissen. Die Person lernt und entwickelt sich. Auch der Gegenstand kann sich in seiner "objektiven" Struktur verändern. Der Verlauf der Handlung, d.h. die Art der Gegenstandsauseinandersetzungen wird in der Summe als subjektiv angenehm erlebt. Zu den positiven emotionalen Erlebnisqualitäten gehören optimales Aktivierungs- oder Erregungsniveau, Kompetenzgefühle, Gefühle der Autonomie und Selbstbestimmung und positive Einschätzungen der sozialen Faktoren des Handelns. Eine besonders ausgeprägte Form der positiven Befindlichkeit während der Interessenhandlung ist das Flow-Erleben.

Ein weiteres wichtiges Bestimmungsmerkmal ist die *intrinsische* motivationale Orientierung. Sie äußert sich auf zweifache Weise. Im Hinblick auf den "Ort" der Handlungssteuerung erlebt sich die Person als selbstbestimmt und insofern "intrinsisch" motiviert. Die Interessenhandlung ist *selbstintentional*, d.h. die Person identifiziert sich mit den Zielen und Anforderung der aktuellen Handlung. Es besteht kein Widerspruch zu den persönlichen Zielen, Wünschen und Werten der Person. Die motivationale "Dynamik" des Handelns kommt nicht von außen sondern von innen. Bezüglich des Gegenstandsbereichs ist die Interessenhandlung insofern "intrinsisch" als sich die Intentionen auf die Inhalte, Themen und Probleme des Interessengegenstandes beziehen. Es geht um die Sache, nicht um sachfremde Instrumentalitäten (*Inhalts- oder Sachbezug*). Das schließt weiterreichende Ziele nicht aus. Soweit die Interessenhandlung instrumentelle Funktion für entfernter liegende Ziele besitzt, werden sie jedoch dem Bereich der persönlichen Interessen zugerechnet und nicht als Beeinträchtigung der Handlungsautonomie erlebt.

Interesse ist in der Regel kein einmaliges, situationsspezifisches Ereignis, sondern eine übersituative (generalisierte) und zeitlich relativ stabile Person-Gegenstands-Relation, die theoretisch als

habituelle oder dispositionale Verhaltenstendenz rekonstruiert werden kann. Wir bezeichnen sie als *persönliches Interesse*. Ebenso wie die Interessenhandlung ist das persönliche Interesse auf einen bestimmten Gegenstand gerichtet; es ist gegenstandsspezifisch. Die Wahrnehmung des Interessengegenstandes, die Gegenstandsauffassung, entsteht im sozialen Kontext und wird durch soziale Einflüsse gelenkt. Auf diese Weise ist eine intersubjektive ("objektive") Verständigung, Bewertung und Auseinandersetzung möglich. Zur allgemeinen Struktur eines Interessengegenstandes zählen reale Objekte (Referenzobjekte), Tätigkeiten (Auseinandersetzungsförmen) und Themen (Dimensionen der Wissensorganisation).

Das persönliche Interesse ist u.a. durch (kognitive) Repräsentationen im Gedächtnissystem gekennzeichnet, z.B. durch gegenstandsspezifisches deklaratives und prozedurales Wissen, das sich in vorausgegangenen Auseinandersetzungen mit dem Interessengegenstand herausgebildet hat. Zur deskriptiven Kennzeichnung von persönlichen Interessen kann man auch auf kognitiv repräsentierte dispositionale Faktoren der Handlungssteuerung verweisen, z.B. auf generalisierte Einschätzungen der Handlungskompetenz oder auf metakognitives Wissen über künftige Lern- und Entwicklungschancen.

Ein wichtiger Merkmalsbereich des persönlichen Interesses sind die *geföhlsbezogenen Valenzen*. Sie äußern sich in positiven Erinnerungen an zurückliegende Erlebniszustände und positiven Erwartungen bezüglich künftiger Erlebnisse im Kontext interesselhematischer Auseinandersetzungen. Ein weiteres zentrales Bestimmungsmerkmal ist die herausgehobene subjektive Bedeutung, die *wertbezogene Valenz*. Dieser Wertbezug ergibt sich nach unserer Auffassung dadurch, daß sich das Individuum momentan oder dauerhaft mit dem Gegenstand des Interesses und den damit verbundenen Handlungszielen (Intentionen) und Tätigkeiten identifiziert. Interessen stimmen mit den Wertorientierungen und Zielen des individuellen Selbst überein. Sie entsprechen dem Kriterium der "Selbst-Intentionalität". Im Laufe der Entwicklung erhalten persönliche Interessen ein immer stärkeres Gewicht für die Wahrnehmung und Darstellung der Identität einer Person. Für eine Person-Gegenstands-Theorie des Interesses geben diese Konstruktmerkmale Anhaltspunkte für die theoretische Einord-

nung und die Operationalisierung interesselhematischer Sachverhalte.

Für Forschungsansätze mit anderer theoretischer Orientierung sind sie vielleicht ein Anlaß zu kritischer Auseinandersetzung.

### Literatur

- Allport, G.W. (1970). Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit (Original erschienen 1961: Pattern and growth in personality). Meisenheim: Hain.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barak, A. (1981). Vocational interests: A cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 1-14.
- Bronfenbrenner U. (1978). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety. The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis* (Original erschienen 1975: *Beyond boredom and anxiety*). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper & Row.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38: Perspectives on Motivation* (S. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Riverside Press.
- Fink, B. (1989). *Das konkrete Ding als Interessengegenstand*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Fink, B. (1991). Interest development as structural change in person-object relationships. In L. Oppenheimer & J. Valsiner (Hrsg.), *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives* (S.175-204). New York: Springer.
- Fink, B. (in Druck). Interest and exploration. Exploratory action in the context of interest genesis. In H. Keller & K. Schneider (Hrsg.), *Curiosity and exploration: Theoretical perspectives, research fields, and applications*. New York: Springer.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke Verlag.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopf.
- Haußer, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. New York: Harper & Row (UTB).
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer Verlag.

- Holland, J.L. (1985). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ittelson, W.H.; Proshansky, H.M.; Rivlin, L.G. & Winkel, G.H. (1977). Einführung in die Umweltpsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krapp, A. (1989). Neue Ansätze einer pädagogisch orientierten Interessensforschung. *Empirische Pädagogik*, 3, 233-255.
- Krapp, A. (1992). Interesse: ein neu entdecktes Forschungsgebiet der empirischen Pädagogik. In K.H. Ingenkamp, R.S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970 bis 1990*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krapp (in Druck). Interest and curiosity. Considerations about interest in a theory of exploratory action. In H. Keller & K. Schneider (Eds.), *Curiosity and exploration: Theoretical perspectives, research fields, and applications*. New York: Springer.
- Krapp, A. & Fink, B. (1992). The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 397-429). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krapp, A., Renninger, A. & Hidi, S. (1992). Interest, learning and development. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (S. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leontjew A.N., (1977). Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.
- Lepper, M.R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289-309.
- Lersch, P. (1962). *Aufbau der Person*. München: Barth.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.
- Lunk, G. (1926/1927). *Das Interesse*. (2 Bände). Leipzig: Klinkhardt.
- Oerter, R. (1982). Interaktion als Individuum-Umwelt-Bezug. In Lantermann, E.D. (Hrsg.), *Wechselwirkungen. Psychologische Analysen der Mensch-Umwelt-Beziehung* (S. 101-127). Göttingen: Hogrefe.
- Oerter, R. (1986). Developmental task through the life span: A new approach to an old concept. In P.B. Baltes, D.L. Featherman & R.M. Lerner (Eds.), *Lifespan development and behavior* (Vol. 7, pp. 233-269). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Prenzel, M. & Heiland, A. (1986). Studien zur Wirkungsweise von Interesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 385-393.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 163-173.
- Renninger, K.A. (1992). Individual interest and development: Implications for theory and practice. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role*

- of interest in learning and development (S. 361-395). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rheinberg, F. (1981). Interesse als Teilmotivation einer Lernmotivationspsychologie? In H. Kasten & W. Einsiedler (Hrsg.), *Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie*, Gelbe Reihe 1 (S. 50-61). Neubiberg: Universität der Bundeswehr.
- Rheinberg, F. (1988). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen* (2. Aufl.). München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1986). Interesse - Neue Antworten auf ein altes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 153-162.
- Schiefele, H., Prenzel, M., Krapp, A., Heiland, A. & Kasten, H. (1983). Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. *Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie*, Gelbe Reihe Nr. 6. Neubiberg: Universität der Bundeswehr.
- Schiefele, U. (1990). Thematisches Interesse, Variablen des Leseprozesses und Textverstehen. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 37, 304-332.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26 (2 & 3) 299-323.
- Schiefele, U. (1992). Topic interest and levels of text comprehension. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 151-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Thomas, M. (1989). *Zentralität und Selbstkonzept*. Bern: Huber.
- Todt, E. (1978). *Das Interesse*. Bern: Huber.
- Todt, E. (1985). Elements of a theory of science interests. In M. Lehrke, L. Hoffmann & P. L. Gardner (Eds.), *Interests in science and technology* (S. 59-69). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Tomaszewski, Z. (Hrsg.). (1981). *Zur Psychologie der Tätigkeit*. Berlin: Volkseigener Verlag.
- Valsiner, J. (1989). *Child development*. Göttingen: Hogrefe.
- Valsiner, J. (1992). Interest: A Meta-Theoretical Perspective. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (S. 27-41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weidenmann, B. & Krapp, A. (Hrsg.). (1986). *Pädagogische Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.