

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-

10 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

Literatur

- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M. & Terry, J. D. (1991). Theory into practice: How do we link in. In A. Anglin (Ed.), *Instructional Technology: Past, presence and future* (S. 88-101). Denver, Co: Libraries Unlimited.
- Bransford, J. D., Goldman, S. R. & Vye, N. J. (1991). Making a difference in people's ability to think: Reflections on a decade of work and some hopes for the future. In R. J. Sternberg & L. Okagaki (Eds.), *Influences on children* (in press).
- Collins, A. Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology? *Educational Technology*, 31 (5), 7-12.
- Gerhardt, V. (1977). "Interesse" - Terminus technicus des neuzeitlichen Denkens. Exemplarische Überlegungen zur Begriffsgeschichte in Frankreich. In P. Massing & P. Reichel (Hrsg.), *Interesse und Gesellschaft* (S. 36-52). München: Piper.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Lepper, M. R. & Greene, D. (Eds.). (1978). *The hidden costs of reward*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Lunk, G. (1926). *Das Interesse*. Bd.1: Historisch-kritischer Teil. Leipzig: Klinkhardt.
- Lunk, G. (1927). *Das Interesse*. Bd. 2: Philosophisch-pädagogischer Teil. Leipzig: Klinkhardt.
- Renninger, K.A., Hidi, S. & Krapp, A. (Eds.). (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20.
- Rheinberg, F. (1988). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, H. (1974). *Lernmotivation und Motivlernen*. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Andreas Krapp

Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung

Zusammenfassung: Dieser Beitrag gibt eine Übersicht über theoretische und empirische Forschungsansätze der neueren pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Die Darstellung orientiert sich an einer Rahmenkonzeption, die einerseits die relationale Struktur unterschiedlicher Interessenkonstrukte verdeutlicht und andererseits die untersuchten Variablen und Beziehungen in einen systematischen Zusammenhang einordnet. Berichtet wird aus fünf Forschungsfeldern, in denen der Einfluß von Interessenfaktoren auf die kognitiven Ergebnisse des Lernens (Art der Wissensstruktur) oder der Zusammenhang von Interesse und bewerteter Leistung (Zensuren) empirisch untersucht wurde. Außerdem wird auf Forschungsgegebnisse hingewiesen, die die beobachteten Lerneffekte erklären können.

Die Frage nach der Bedeutung von Interessen für schulisches Lernen ist ein altes Thema der Pädagogischen Psychologie. Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelte Herbart (1806/1965) eine auf spekulativ-psychologischen Überlegungen basierende Interessentheorie, die großen Einfluß auf die späteren Diskussionen hatte. Als sich zu Beginn dieses Jahrhunderts eine eigenständige empirisch-pädagogische Forschung etablierte, haben sich namhafte Vertreter unserer Disziplin mit dem Thema Interesse, Lernen und Leistung auseinandergesetzt (vgl. z.B. Baldwin, 1906/1907; Claparède, 1909/1911; Dewey, 1913; James, 1912; Lunk, 1926, 1927; Kerschensteiner, 1926; Nagy, 1912; Rubinstein, 1935; Thorndike, 1935a,b). Der frühen Interessenforschung gelang es allerdings nicht, den vielfältigen und z.T. widersprüchlichen alltagssprachlichen Interessenbegriff durch wissenschaftliche Kategorien zu ersetzen. In der Psychologie des Lehrens und Lernens verzichtete man deshalb immer häufiger auf den Interessenbegriff und verwendete statt dessen andere, nämlich motivationale bzw. emotionale Konzepte, um einzelne Aspekte des Lerngeschehens präziser erfassen zu können. Verstärkt wurde diese Tendenz durch die Verbreitung der kritisch-rationalen Wissenschaftsauffassung in den empirischen Disziplinen, die auf opera-

tionalen Definitionen beruhende Präzisierungen der untersuchten Phänomene forderte.

Was in älteren interessenthematischen Erörterungen Teilkomponenten des ganzheitlich interpretierten Lerngeschehens darstellte, wurde später Gegenstand eigener psychologischer Forschungsansätze und führte zur Entwicklung spezieller psychologischer Theorien, z.B. über "Aufmerksamkeit" (vgl. Eysenck, 1982), "Emotion" (Izard, 1977/1981), "Neugier" (Berlyne, 1960/1974), "Einstellung" (Evans, 1971; Gardner, 1975), "Leistungsmotivation" (Atkinson & Raynor, 1974; Heckhausen, 1980; Heckhausen & Rheinberg, 1980) oder "intrinsische Motivation" (Day, 1981; Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985)¹.

Trotz dieser Entwicklungen behielt das Interessenkonzept in der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie eine gewisse Bedeutung. Vor allem in Theorien und Untersuchungen zur Erklärung bzw. Vorhersage des Schul- und Studienerfolgs verwendete man fachbezogene Interessen als wichtige nicht-kognitive Prädiktorvariablen (Lavin, 1965; Evans, 1971; Trost, 1975). Seit Mitte der achtziger Jahre ist ein deutlicher Aufschwung der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung zu verzeichnen. Dazu hat sicher die Erkenntnis beigetragen, daß die in der Psychologie vorherrschenden Motivationstheorien aus pädagogischer Sicht erhebliche Mängel aufweisen. Sie befassen sich häufig nur mit leistungsthematischem Verhalten und rekonstruieren die Prozesse der Motivierung zu einseitig als rational-reflexives Kalkül (H. Schiefele, 1978; Ulich, 1979; Prenzel, 1981). Die Inhalts- oder Gegenstandsspezifität motivierten Lernverhaltens wird nicht hinreichend thematisiert. Deshalb ist es kein Zufall, wenn immer häufiger auf das Interessenkonzept zurückgegriffen wird, um pädagogisch bedeutsame Aspekte des Lernens und der Leistung

¹ Der ursprünglich sehr viel weiter gefaßte (psychologische) Interessenbegriff wurde im Laufe der Zeit auf die Bedeutung des Berufsinteresses reduziert und hatte somit nur noch marginale Bedeutung für die Beschreibung und Erklärung von Lernprozessen. In der Berufsinteressenforschung wurden u.a. Tests entwickelt, die sowohl für die wissenschaftliche Untersuchung von Eignungsprofilen als auch für die praktische Diagnostik im Rahmen berufsrelevanter Entscheidungen eingesetzt werden (Fryer, 1931; Allehoff, 1985; Holland, 1985; Walsh & Osipow, 1986).

oder gegenstandsspezifische Formen der Lernmotivation zu untersuchen.

Unterstützt wird dieser Trend durch die zunehmende Kritik an einer lediglich kognitiven Interpretation des Lernens in der neueren Wissenspsychologie und die fehlende konzeptuelle Verknüpfung von kognitiven und inhaltlich-motivationalen Variablen (Mandl & Huber, 1983; Sorrentino & Higgins, 1986; Roth, 1989; Clark & Fiske, 1982; Snow & Farr, 1987). Die unzureichende Thematisierung der inhaltlichen Komponente der Motivation wird besonders stark dort vermißt, wo es um gegenstandsspezifische motivationale Anreize geht, z.B. beim Lesen (Hidi, 1990; Groeben & Vorderer, 1998; Schiefele & Stocker, 1990). Inzwischen gibt es zahlreiche neue Forschungsansätze und empirische Studien, die entweder den Einfluß von Interessen auf das Lernen oder - mit anderer Suchrichtung - die Entstehung und Veränderung von Interessen analysieren (Krapp, 1989, 1991; Renninger, Hidi & Krapp, 1992; Todt, 1978, 1990a; vgl. Beiträge von Eder und Fink in diesem Band).

Der folgende Text befaßt sich mit der ersten Blickrichtung, d.h. mit Forschungsansätzen, die Interesse als unabhängige Variable und deren Auswirkung auf Lernen und Leistung untersuchen. Im ersten Abschnitt gehen wir kurz auf die derzeit vorherrschenden Verwendungen des Interessenkonzepts ein. Im zweiten Abschnitt erläutern wir ein Variablenmodell zur Beschreibung des Einflusses auf das Lerngeschehen und die daraus resultierenden Leistungsunterschiede. Der dritte Abschnitt gibt eine Übersicht über neuere Forschungsansätze und einschlägige Befunde. Der letzte Abschnitt verweist auf einige bislang ungelöste Probleme der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung.

1. Das Interessenkonstrukt in der neueren Interessenforschung

In der aktuellen Diskussion lassen sich zwei Forschungslinien unterscheiden, die den Interessenbegriff in unterschiedlicher Konzeptualisierung verwenden. Vertreter des ersten Ansatzes betrachten Interesse als persönlichkeitspezifisches Merkmal des Lerners, z.B. als relativ stabile Präferenz für einen bestimmten Lerngegenstand. Vertreter der zweiten Richtung sehen im Inter-

esse dagegen einen einmaligen, situationsspezifischen, motivationalen Zustand, der aus den besonderen Anreizbedingungen einer Lernsituation (Interessantheit) resultiert. Im Anschluß an eine Unterscheidung von Hidi & Baird (1988) bezeichnen wir die beiden Konzepte als *individuelles* oder persönliches Interesse und *situationales* Interesse oder Interessantheit.

a) Individuelles oder persönliches Interesse

Das individuelle Interesse wird in der Regel als motivationale Disposition interpretiert, z.B. als wesenszugartige Vorliebe für ein bestimmtes Wissens- oder Handlungsgebiet. In empirischen Untersuchungen und theoretischen Modellen zur Erklärung und Vorhersage von Schulerfolg werden fachbezogene Interessen oft als Prädiktoren verwendet, weil man annimmt, daß sie langfristig Bestand haben und das Lernen nachhaltig beeinflussen. Die einzelnen interessenorientierten Handlungen gelten als aktuelle Realisierungen einer generellen Persönlichkeitseigenschaft oder einer zeitüberdauernden Einstellung gegenüber einem Objektbereich. Dispositionelle Lerninteressen haben den gleichen theoretischen Stellenwert wie Berufsinteressen. Wegen ihrer generellen, situationsübergreifenden Wirksamkeit werden sie z.B. von Todt (1978, 1990a) als *allgemeine Interessen* bezeichnet.

Ein anderer theoretischer Zugang ergibt sich aus handlungstheoretischen Überlegungen. Die interessenorientierte Auseinandersetzung kann als Spezialfall zielorientierter Handlung interpretiert werden. Individuelle Interessen repräsentieren aus dieser Sicht persönlichkeitspezifische Wertvorstellungen und Handlungsbereitschaften. Sie beeinflussen das Handeln insbesondere in solchen Situationen, in denen das Individuum über seine Zeit frei verfügen kann. Auf der Grundlage handlungstheoretischer Rahmenvorstellungen geht die *Person-Gegenstands-Theorie* des Interesses (Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986; Prenzel, 1988; vgl. meinen Beitrag "Das Interessenkonstrukt" in diesem Band) davon aus, daß sich im Laufe der Entwicklung bestimmte Vorlieben für Handlungs- oder Wissensbereiche herausbilden. Der in einem Interesse konkretisierte "Person-Gegenstands-Bezug" äußert sich u.a. in der Tendenz, sich wiederholt, freudvoll und ohne äußere Veranlassung mit einem Interessengegenstand auseinanderzu-

setzen. Die Art des Interesses wird durch die Effekte vorausgegangener interessenorientierter Handlungen geprägt. Es entwickeln sich generalisierte motivationale Einschätzungen bezüglich des Interessengegenstandes. Außerdem erwirbt das Individuum eine sich zunehmend ausdifferenzierende Wissensstruktur über diesen Gegenstand (deklaratives Wissen) und die mit ihm realisierbaren Handlungsmöglichkeiten (prozedurales Wissen). Interessen haben eine herausgehobene subjektive Bedeutung und bilden einen wesentlichen Teil des Selbstkonzepts. Die meisten Konzepte über individuelle Interessen postulieren einen engen Zusammenhang zwischen der inhaltlichen Ausrichtung der Interessen und den Wertorientierungen einer Person (vgl. Groeben & Vorderer, 1988). Außerdem richten sich Interessen immer auf bestimmte Objekte, Ideen oder Handlungsmöglichkeiten, sie sind "gegenstandsspezifisch".

In empirischen Untersuchungen werden individuelle Interessen auf unterschiedliche Weise operationalisiert, z.B. mit Hilfe von Tests (Todt, 1978), Fragebögen (Winteler & Sierwald, 1987), Interviews (Lankes, 1984), Ratingskalen zur subjektiven Einschätzung der erwarteten Erlebnisqualität bei künftigen Auseinandersetzungen mit dem Interessengegenstand (Schiefele, 1990, 1991; Schiefele & Krapp, 1991), oder durch die systematische Analyse der von einem Individuum bevorzugten Objekte, Tätigkeiten und Handlungsweisen (Fink, 1991; Renninger, 1989, 1990; Fink & Forster, 1990).

Obwohl individuelle Interessen in der Regel als habituelle oder dispositionale Konstrukte aufgefaßt werden, besteht die Möglichkeit, sie auch im *aktualisierten Zustand*, d.h. als Interessenhandlung zu untersuchen. Die Beziehung zwischen aktualisiertem und dispositionalem Interesse ist strukturell vergleichbar mit der Beziehung zwischen Zustands- und Eigenschaftsangst oder zwischen Motivation und Motiv.

b) Situationales Interesse/Interessantheit

In verschiedenen Forschungsansätzen, insbesondere im Bereich des Textlernens, ist man der Frage nachgegangen, wie die "Interessantheit" von Lernmaterialien erhöht werden kann. Dahinter steht die Vermutung, daß durch didaktisch geschickte Aufbereitung des

Lehrstoffs eine günstige Lernmotivation erzeugt werden kann, die zu einer aktuellen Steigerung der Aufmerksamkeit und somit zu einer Verbesserung der kognitiven Verarbeitungsprozesse führt. Man geht davon aus, daß gewisse, im Lerngegenstand lokalisierte Reizbedingungen "interessierte" Zuwendung auslösen. Es gibt bestimmte Themen, die mit hoher Regelmäßigkeit Beachtung finden, z.B. persönliche Erlebnisse des Autors oder Darstellungen von Gewalt (vgl. Schank, 1979). Das gleiche gilt für neuartige, überraschende Informationen, oder Textpassagen mit erzählendem Charakter, die eine Identifikation mit einer Leitfigur ermöglichen (Anderson, et al. 1987). Alle diese Faktoren gelten als interesseauslösende Bedingungen, die nicht in der Person, sondern im Text verankert sind. Hidi & Baird (1988) sprechen deshalb von "text-based-interest".

Das situationale Interesse ist nicht vom Vorhandensein einer dispositionalen Präferenz für einen bestimmten Gegenstand abhängig. Interessantheit als objektivierbarer Sachverhalt einer Situation oder eines (Lern-) Gegenstandes bewirkt auf Seiten des Individuums einen Zustand der intensivierten Zuwendung, den wir mit Rücksicht auf die bereits eingeführte Terminologie bei Hidi (1990) als "*situationales Interesse*" bezeichnen wollen. Ein durch äußere Faktoren hervorgerufener Zustand der "interessierten Aufmerksamkeit" hat gewisse Ähnlichkeiten mit dem Phänomen der spezifischen Neugier, die nach der Theorie von Berlyne (1960/1974) ebenfalls durch situationsspezifische Reizbedingungen (collative variables) hervorgerufen wird. Nach Hidi & Anderson (1992) kann man jedoch die beiden Konzepte nicht einfach gleichsetzen, weil situationale Interessen auch durch andere Faktoren als kollative Variablen ausgelöst werden. Darüber hinaus stehen situationale Interessen häufig am Anfang einer längerfristigen Entwicklung, aus der inhaltsspezifische (individuelle) Interessen hervorgehen können (Krapp, in Druck).

- c) Varianten des Interessenkonzepts als Komponenten eines übergeordneten Interessenkonstrukts

Individuelles oder persönliches Interesse auf der einen Seite und situationales Interesse bzw. Interessantheit auf der anderen sind keine in sich abgeschlossenen, voneinander klar abtrennbaren

Konzepte, sondern repräsentieren wichtige Komponenten eines übergeordneten Interessenkonstrukts, dessen relationale Struktur in Abbildung 1 dargestellt ist. Diese relationale Struktur verbindet *dispositionale Merkmale* eines Individuums (individuelle oder persönliche Interessen), mit interesseauslösenden *Bedingungen der Lernumgebung* bzw. des Lerngegenstandes (Interessantheit) und aktuellen *psychischen Zuständen* während einer interessenorientierten Handlung (aktualisiertes oder situationales Interesse).

Der in einer konkreten Situation aktuell erlebte Zustand des interessenorientierten Engagements mit einem Gegenstand äußert sich in spezifischen Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand des Interesses. Auslösende Faktoren sind in der Regel sowohl individuelle als auch situationsspezifische Bedingungen.

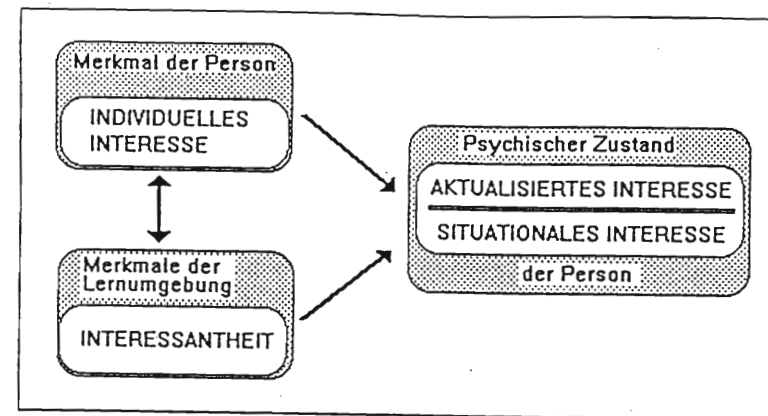


Abbildung 1: Die relationale Struktur der Bedeutungsvarianten des Interessenkonstrukts

Die Bedeutung der situativen Anreizqualität hängt u.a. vom Entwicklungsniveau des Interesses ab. Bei schwach ausgeprägtem Interesse oder in der Anfangsphase der Interessenentstehung spielen die Anregungsqualitäten der Lernumgebung eine wichtige Rolle. Sie veranlassen das Individuum, sich dem Interessengegenstand zuzuwenden, neue Aspekte zu entdecken und sich über längere Zeit mit ihm zu beschäftigen. Bei hoch entwickeltem Interesse sind die situativen Auslösebedingungen von unter-

geordneter Bedeutung oder völlig irrelevant. Der Hochinteressierte verändert ggf. die vorgegebenen Umweltbedingungen oder sucht eine andere Situation auf, die seinen Neigungen eher entspricht.

Der v.a. in der englischsprachigen Literatur verwendete Begriff des *situationalen Interesses* (situational interest) ist für solche Fälle des Interessiertseins gedacht, bei denen die Anreizbedingungen der Lernumgebung bzw. des Lerngegenstandes eine ausschlaggebende Rolle spielen (Hidi & Anderson, 1992). Der Begriff des *aktualisierten Interesses* bezeichnet dagegen jene Fälle der Interessenrealisierung, die primär aus einem in der Person verankerten (dispositionalen) Interesse resultieren.

Aus prinzipiellen theoretischen Erwägungen sollte man von Interesse nur dann sprechen, wenn ein Inhalt, bzw. ein Gegenstand des Interesses näher bestimmt ist, der für das Individuum einen persönlichen Wert besitzt. *Gegenstandsspezifität* und *Wertbezug* sind entscheidende Definitionskriterien des Interessenkonstrukts. Nur so ist eine Abgrenzung von benachbarten theoretischen Konzepten (z.B. Aufmerksamkeit, Aktivierung, Neugier, intrinsische Motivation) zu erreichen. Über eine Klassifikation von Interessengegenständen können Interessen inhaltlich weiter differenziert werden. Kritisch ist anzumerken, daß es in der Pädagogischen Psychologie bislang kaum Ansätze zur theoretischen Fundierung des Interessenkonzepts im Rahmen einer Theorie des Lernens und/oder der Persönlichkeitsentwicklung gibt. Hierzu gibt es zwar Anregungen, z.B. wie Interesse aus der Perspektive einer motivationalen Theorie der Selbstbestimmung interpretiert werden könnte (Deci & Ryan, 1991; Deci, 1992), aber die Umsetzung solcher Ideen in ein empirisch überprüfbares theoretisches Modell steht noch aus, (vgl. meinen Beitrag "Das Interessenkonstrukt" in diesem Band).

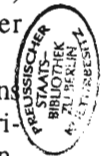
2. Komponenten eines Modells zur Beschreibung und Erklärung des Einflusses von Interesse auf Lernen und Leistung

Interessen sind neben zahlreichen anderen Faktoren wichtige Bedingungsvariablen des Lernens und der Leistung, deren Wirkung auf unterschiedlichen Ebenen analysiert und im Hinblick auf bestimmte Effekte empirisch näher untersucht werden kann.

Abbildung 2 zeigt, wie der Zusammenhang von Interesse, Lernen und Leistung theoretisch strukturiert werden kann. Die Komponenten dieses Modells beziehen sich nur auf die mit dem Interesse direkt verbundenen Variablen. Andere Einflußgrößen auf das Lerngeschehen und Rückkoppelungsprozesse sind hier nicht berücksichtigt². Interesse wird als *Bedingungsvariable* oder als unabhängige Variable definiert. Für theoretische Analysen und in empirischen Untersuchungen muß das Interessenkonstrukt jeweils näher spezifiziert werden. Im Schema sind die gegenwärtig in der empirischen Forschung am häufigsten verwendeten Spezifizierungen eingetragen, nämlich (1) individuelles (oder persönliches) Interesse als ein in der Person des Lerners lokalisierter Faktor und (2) situationales Interesse bzw. Interessantheit als (hypothetische) Lernbedingung, die aus der besonderen Gestaltung der Lernsituation bzw. des Lernmaterials resultiert.

Die Auswirkung des Interesses auf die Ergebnisse des Lernens werden als *Effekte* bezeichnet. Sie bilden die abhängigen Variablen. Das Modell unterscheidet zwei Arten von Interesseneffekten, die ihrerseits in einer funktionalen bzw. kausalen Abhängigkeitsbeziehung stehen. Die erste Kategorie beschreibt Interesseneffekte im Bereich subjekt-interner kognitiver Strukturen (Art der Wissensrepräsentation). Die zweite Kategorie bezieht sich auf Beurteilungen der erbrachten Leistung in einem bestimmten Lerngebiet auf der Grundlage objektiver Verfahren (Tests) oder subjektiver Einschätzungen (Lehrerurteile, Noten). Leistungsbeurteilungen können, müssen aber nicht in jedem Fall mit den Einschätzungen der Wissensrepräsentation in einem bestimmten Lerngebiet korrelieren. Diskrepanzen sind zu erwarten, wenn für die Beurteilung der Lernleistung durch den Lehrer andere Kriterien und Gewichtungen verwendet werden als diejenigen, die der Lerner bei der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand für relevant gehalten hat. Außerdem ist bekannt, daß schulische Leistungsbeurteilungen oft durch sachfremde Faktoren verfälscht werden (Ingenkamp, 1971).

² Ein in der Grundstruktur vergleichbares Modell hat Schiefele (1991) vorgeschlagen. Allgemeinere Modelle zur Erklärung und Vorhersage des Schulerfolgs finden sich z.B. bei Haertel, Walberg & Weinstein (1983), Sauer & Gattringer (1985), Krapp (1984), Kühn (1983).

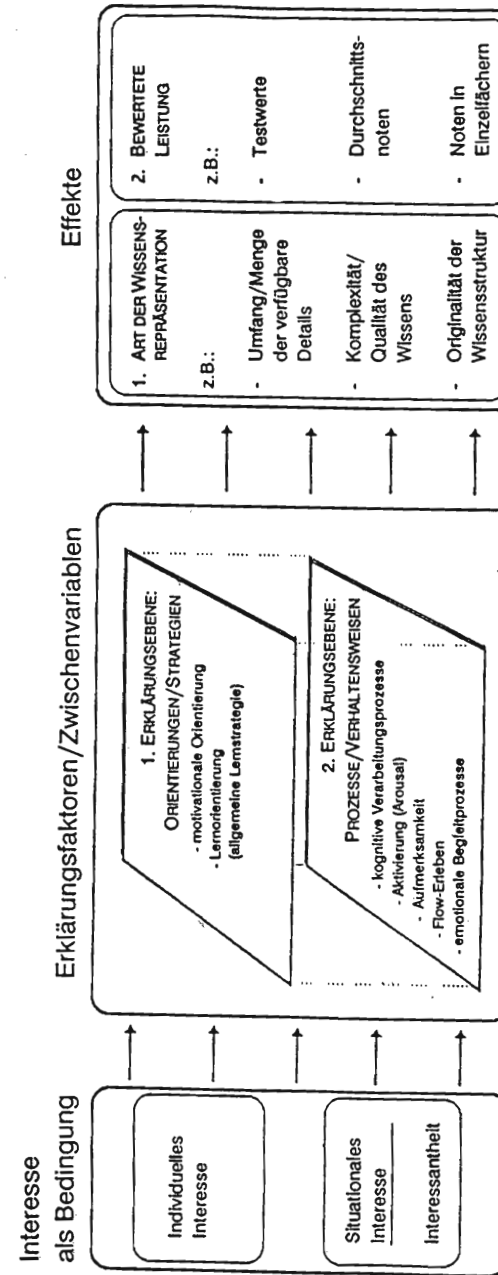


Gleichgültig, ob man die Auswirkung des Interesses auf das Lernen durch die Veränderung kognitiver Wissensstrukturen oder durch Indikatoren der erbrachten Leistung erfaßt, bleibt die Frage, wie diese Effekte zustande kommen. Für eine erste Unterteilung prinzipiell möglicher Erklärungsversuche werden zwei "Erklärungsebenen" unterschieden: (1) allgemeine (lernrelevante) Orientierungen und Strategien und (2) psychische Prozesse und auf das Lernen bezogene Verhaltensweisen. Dies entspricht im wesentlichen der Unterscheidung zwischen einem "Komponenten-Modell", das zur Erklärung von Lern- und Leistungsunterschieden übergeordnete Faktoren oder allgemeine Verhaltensdimensionen heranzieht und einem "Prozeßmodell", welches den Lernverlauf an Hand der Wirkungsweise spezifischer Prozeßvariablen zu verdeutlichen versucht (Thomas & Rohwer, 1986).

Auf der ersten Erklärungsebene werden die Interesseneffekte auf allgemeine Steuerungsmechanismen der Lernhandlung zurückgeführt. Man geht davon aus, daß ein Lerner über eine große Zahl lernwirksamer Verhaltensweisen (z.B. Lerntechniken) verfügt, die in übergeordnete Verhaltensschemata und Strategien integriert sind. Je nach Art der wahrgenommenen Anforderung und in Abhängigkeit von der motivationalen Ausgangslage bedient sich der Lerner anderer Muster der Lernsteuerung. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Orientierung, um deutlich zu machen, daß der Lerner seine Handlungen auf einem mittleren Niveau der Verhaltensorganisation plant und überwacht, indem er für bestimmte Situationstypen bestimmte Handlungsschemata bzw. Strategien aufruft und realisiert. Für die Erklärung der Interesseneffekte kommen auf dieser Analyseebene u.a. motivationale und kognitive Orientierungen in Frage. In beiden Fällen gilt, daß das Individuum über solche Orientierungen bereits verfügt und die darin eingebetteten Techniken kennt und eingeübt hat. Sie werden durch das Interesse nicht erst erworben, sondern lediglich als Subroutinen in einem durch das Interesse gesteuerten Handlungsprogramm aufgerufen.

Im konkreten Handlungsvollzug bestimmen die motivationalen und kognitiven Orientierungen den Ablauf der "Lernarbeit", die bewußt eingesetzten Techniken zur Erarbeitung eines Lernstoffs und die nicht bewußt gesteuerten psychischen Prozesse während des Lernens. *Psychische Prozesse* und die auf das Lernen bezoge-

Abbildung 2: Ein Variablenmodell zur Beschreibung und Erklärung des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung



nen *Verhaltensweisen* bilden eine zweite Ebene der Erklärung. In Abbildung 2 sind einige Prozeßvariablen exemplarisch aufgeführt. Es handelt sich um Bedingungsfaktoren, die in neueren Publikationen zur Wirkungsweise von Interesse Beachtung gefunden haben (s. Abschnitt 4). Dabei ist zu berücksichtigen, daß sich diese Faktoren nicht gegenseitig ausschließen, sondern z.T. ähnliche Phänomene theoretisch und empirisch lediglich etwas anders darstellen und einordnen.

3. Forschungsansätze zur Untersuchung des Einflusses von Interesse auf Lernen und Leistung

Der Einfluß des Interesses auf den Prozeß und die Ergebnisse des Lernens (Effekte) kann auf sehr unterschiedliche Weise untersucht werden, je nachdem welches Interessenkonzept zugrunde gelegt und welcher Aspekt des Lernens analysiert wird. In jedem Fall ist Interesse die unabhängige Variable. Abhängige Variable ist entweder der Lernerfolg oder eine hypothetische Bedingungsvariable, die die Wirkungsweise des Interesses im Lernprozeß bzw. der Lernhandlung erklären soll. Die z. Zt. einflußreichsten Forschungsansätze lassen sich nach dem in Abbildung 3 dargestellten Klassifikationsschema fünf "Forschungsfeldern" zuordnen. Jedes Feld beschreibt einen Ausschnitt der möglichen Relationen (Abhängigkeiten) zwischen den Variablengruppen in Abbildung 2. Die Reihenfolge der abhängigen Variablen ist vertauscht. Sie entspricht nicht der funktionalen Logik sondern repräsentiert die zeitliche Reihenfolge der empirisch untersuchten Forschungsfragen in diesem Gebiet. Die in unterschiedlichen Feldern einzuordnenden Forschungs- und Diskussionslinien sind weitgehend unabhängig voneinander entstanden. Ein Austausch ihrer Ideen, Methoden und Befunde kommt erst allmählich in Gang (Hidi, 1990; Nenniger, 1989; Renninger et al., 1992). Im folgenden geben wir zunächst einen Überblick über typische Untersuchungsrichtungen, Fragestellungen und Befunde, die den Zusammenhang von Interesse/ Interessantheit mit verschiedenen Lernerfolgskriterien thematisieren (Felder 1 bis 4). In Anschluß daran berichten wir in einem eigenen Abschnitt von Forschungsansätzen zur Erklärung der Interesseneffekte.

	Effekte: Lernerfolgskriterien		Erklärungsfaktoren: Orientierungen, Strategien, Prozesse, Verhaltensweisen
	bewertete Leistung (z.B. Noten)	Art der Wissens- repräsentation (kognit. Struktur)	
Individuelles Interesse	Feld 1	Feld 2	Feld 5
Interessantheit	Feld 3	Feld 4	

Abbildung 3: Fünf Forschungsfelder zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung

3.1 Korrelationsstudien zur Überprüfung des Zusammenhangs von Interesse und Schul- bzw. Studienerfolg (Forschungsfeld 1)

Diese Forschungsrichtung steht in enger Beziehung zur Prognoseforschung und zur Praxis der Schullaufbahnberatung bzw. der Auswahl von Studenten für bestimmte Studiengänge. Sie resultiert aus der plausiblen Annahme, daß man künftige Leistungen durch eine Kombination von kognitiven Merkmalen (Intelligenz) und nicht-kognitiven Faktoren (z.B. Motivation, Interesse) optimal vorhersagen kann (Lavin, 1965; Trost, 1975). Empirische Studien haben das Ziel, die Vorhersage des Schul- oder Studienerfolgs zu evaluieren und ggf. zu verbessern. Die enge theoretische und praktische Verbindung dieser Forschungsrichtung mit dem Problem der prognostischen Entscheidung macht verständlich, warum hier Interessen stets als Persönlichkeitsmerkmale interpretiert werden: Nur dispositionale Konstrukte eignen sich für eine längerfristige Vorhersage. Beobachtungen über die Ausprägung einmalig induzierter Zustände des Interessiertseins (situationales Interesse) sind dafür nicht geeignet.

Die meisten empirischen Untersuchungen zum Einfluß des Interesses auf das Leistungsverhalten verwenden Korrelationsmethoden oder andere Techniken univariater Varianzaufklärung. Vereinzelt findet man auch multivariate Analysen und kausalanalytische Verfahren (vgl. Bergmann, in diesem Band). Individuelle

Interessen werden durch Tests oder Selbstaussagen über die Vorlieben für bestimmte Lerngebiete (Schulfächer, curriculare Inhalte) erfaßt. Die überwiegende Zahl der Studien wurde in den Klassenstufen 6 bis 12 des allgemeinbildenden Schulwesens durchgeführt. Daneben gibt es auch einzelne Arbeiten mit College- bzw. Universitätsstudenten. Super (1960), Fishman & Pasanella (1960), Lavin (1965) und Trost (1975) haben die Befunde aus älteren Untersuchungen zusammengefaßt. Eine meta-analytische Aufbereitung neuerer Forschungsergebnisse findet sich bei Schiefele, Krapp & Winteler (1992).

Sowohl ältere als auch neuere Studien kommen zu dem Ergebnis, daß individuelle Interessen neben kognitiven Faktoren eine eigenständige prognostische Valenz besitzen. Über alle Schularten, Jahrgangsstufen und Schulfächer hinweg liegt die beste (durchschnittliche) Schätzung der Interesse-Leistungs-Korrelation bei $r=.30$. Die Höhe der Korrelation variiert in Abhängigkeit von verschiedenen Moderatorvariablen. Der Zusammenhang von Interesse und Leistung ist z.B. abhängig vom *Geschlecht*. Bei Jungen findet man in der Regel höhere Korrelationen als bei Mädchen. Darüber hinaus haben sich Alter bzw. Klassenstufe als moderierende Variable erwiesen: In höheren *Klassenstufen* (nach der Pubertät) findet man in der Regel höhere Korrelationen als in niedrigeren Klassen. Dieser Trend zeigt sich sowohl in aggregierten Querschnitts- als auch in Längsschnittdaten. Er ist möglicherweise damit zu erklären, daß individuelle Interessen in der Zeit vor der Pubertät einen anderen Stellenwert haben als in späteren Lebensphasen. Aus Studien zur Entwicklung des Berufsinteresses ist bekannt, daß die eigenen Interessen während der Pubertät einer kritischen Prüfung unterzogen und manchmal vollkommen verändert werden (Barak, 1981; Gottfredson, 1981; Schiefele & Krapp, 1990). Offensichtlich erhalten die Interessen im Jugendalter eine zunehmend wichtigere Bedeutung für das eigene Selbstbild (Identität) (vgl. Todt, 1978).

Entgegen der häufig vertretenen Auffassung, wonach der Zusammenhang von Interesse und Schulleistung in den "harten" Fächern (Mathematik, Naturwissenschaften) stärker ausgeprägt sei als in den "weichen" Fächern (Sprachen, Sozialwissenschaften; vgl. Lehrke, 1988), konnten wir in der bereits erwähnten Metaanalyse keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen *Schulfächern*

feststellen. Lediglich im Sprachunterricht (v.a. Lektüre) sinken die Korrelationskoeffizienten deutlich ab. Dieser Befund könnte aber auch mit der unzureichenden Reliabilität der entsprechenden Prognose- und Kriteriumswerte erklärt werden.

Korrelationsuntersuchungen geben Hinweise auf generelle Zusammenhänge von Interesse und Leistung. Insgesamt bestätigen sie die leistungssteigernde Wirkung von Interessen. Der theoretische Wert dieser Studien ist jedoch durch eine Reihe von Unzulänglichkeiten eingeschränkt. Zwei Sachverhalte erscheinen besonders gravierend. Zum einen beruhen die empirischen Indikatoren des Interesses nur selten auf fundierten theoretischen Überlegungen; entsprechend vage sind die Operationalisierungsverfahren. Zum anderen besagen Korrelationen nichts über die Wirkungsweise von Interessen. Sie machen keine Aussagen über die kausale Richtung der beobachteten Zusammenhänge und können nicht erklären, durch welche Prozeßvariablen die Interesteneffekte zustandekommen.

3.2 *Der Zusammenhang von individuellem Interesse und Wissensstruktur (Forschungsfeld 2)*

Die meisten empirischen Forschungsarbeiten in diesem Feld beziehen sich auf das Lesen und Lernen von Texten. Im Rahmen von Untersuchungen über das Leseverhalten und die kognitiven Verarbeitungsprozesse während des Lesens werden (thematische) Interessen häufig als zusätzliche Bedingungsvariablen einbezogen um nachzuweisen, daß das Textverstehen nicht allein von kognitiven Einflußfaktoren wie z.B. Vorwissen oder allgemeiner Lesefähigkeit abhängt, sondern ebenso von inhaltlich-motivationalen Bedingungen (Groeben & Vorderer, 1988)

Textspezifische (thematische) Interessen werden auf unterschiedlichem Niveau und mit verschiedenen Verfahrensweisen operationalisiert. Manche Autoren interpretieren Interesse als allgemeine (positive) Einstellung gegenüber einem bestimmten Themengebiet. In den meisten Erhebungen wird Interesse jedoch als thematische Präferenz aufgefaßt. Die Versuchspersonen müssen z.B. aus einer begrenzten Anzahl gleich schwieriger Texte solche auswählen, deren Inhalt sie am meisten interessiert. Oder sie werden gebeten, Themen nach ihrer subjektiven Beliebtheit einzu-

schätzen (zur Methodik der Erfassung von Leseinteressen vgl. zusammenfassend Groeben & Vorderer, 1988, S. 17ff).

Im Gegensatz zu den Korrelationsstudien des ersten Forschungsfeldes wird der Lernerfolg nicht als Gesamtleistung in einem Themengebiet (z.B. Schulfach) bestimmt, sondern als themenspezifische Ausprägung der kognitiven Wissensstruktur. In empirischen Untersuchungen werden sowohl quantitative als auch qualitative Indikatoren des "Textverstehens" herangezogen, z.B. Zahl der richtig erkannten oder richtig reproduzierten Wörter bzw. Textpassagen, Vollständigkeit und sachliche Adäquatheit der Antworten auf Fragen über den Textinhalt, Fähigkeit des Lesers, Querbezüge zu anderen Themengebieten herzustellen oder das Erkennen der zentralen Aussagen eines Textes.

Die empirischen Befunde aus diesem Forschungsfeld wurden zuletzt von Schiefele & Winteler (1988), Schiefele (1988a) und Hidi (1990) zusammengefaßt. Insgesamt ergibt sich ein eindeutiger Trend: Unabhängig vom Alter der Versuchsperson, der Art der Interessenmessung, dem Umfang, Inhalt und Schwierigkeitsgrad des Textes haben thematische Interessen einen deutlichen Einfluß auf das Textverstehen. Dieser Interesseneffekt bleibt auch dann nachweisbar, wenn die für den Leseprozeß wichtigen kognitiven Faktoren wie z.B. Intelligenz, Vorwissen oder Lesefähigkeit kontrolliert bzw. konstant gehalten werden.

Bemerkenswert ist die Tatsache, daß sich diese Art von individuellen Interessen stärker auf qualitativ-strukturelle Kriterien als auf einfache quantitative Kriterien des Lernerfolgs auswirken. Die kognitive Repräsentation des Gelesenen, d.h. die durch das Lesen erworbene Wissensstruktur, entspricht in stärkerem Ausmaß der objektiv-sachlichen Inhaltsstruktur des Textes. Studenten mit hohem Interesse für ihr Studienfach bauen z.B. eine qualitativ höherwertige assoziative Struktur im begrifflichen Umfeld ihres Studienfaches auf (Schiefele, Winteler & Krapp, 1988). Außerdem achtet der Leser stärker auf die Kernaussagen des Textes (Schiefele, 1990, 1991). Er ist eher in der Lage, gedankliche Relationen zwischen verschiedenen Textteilen herzustellen oder Beziehungen zu anderen Bereichen seines "Weltwissens" zu erkennen (Fransson, 1977). Man kann diesen Effekt auch als erhöhte Transferleistung interpretieren. Ergebnisse aus Forschungsansätzen, die sich nicht direkt auf das Interessenkonzept beziehen, bestätigen

diesen Befund. So wurde z.B. nachgewiesen, daß intrinsisch motivierte Studenten beim Lernen eines Textes deutlich höhere Werte für konzeptuelles Verstehen aufweisen als extrinsisch motivierte (Benware & Deci, 1984).

Einzelne Befunde legen den Schluß nahe, daß der Einfluß individueller Interessen auf das Lesen und Lernen von Texten durch personale und/oder situationale Faktoren (Moderatorvariablen) verstärkt oder abgeschwächt wird. Relativ häufig wurde in diesem Zusammenhang der Einfluß des *Geschlechts* untersucht. Asher & Markell (1974) und Walker, Noland & Greenshield (1979) konnten z.B. nachweisen, daß die Interesseneffekte bei Jungen stärker ausfallen als bei Mädchen. Es ist jedoch unwahrscheinlich, daß dieser Befund generelle Gültigkeit besitzt. Vermutlich ist mit Wechselwirkungen höherer Ordnung zu rechnen, bei denen neben dem Geschlecht der Versuchspersonen der jeweilige Inhalt des Lesestoffs eine wichtige Rolle spielt (vgl. z.B. Groff, 1962; Johnson & Jacobson, 1968; Klein, 1979; Baldwin, Peleg-Bruckner & McClintock, 1985).

3.3 Der Einfluß situationaler Interessen (Interessantheit) auf schulische Leistung (Forschungsfeld 3)

Ein wesentlicher Teil der inter- und intraindividuellen Leistungsunterschiede in der Schule geht nach allgemeiner pädagogischer Überzeugung auf das Konto der Unterrichtsgestaltung. Wenn es gelingt, den Lernstoff interessant zu gestalten, sollte der Lernerfolg für alle am größten sein. Dies ist eine plausible didaktische Überzeugung; ob sie tatsächlich zutrifft, ist empirisch nicht hinreichend erwiesen. Zwar gibt es erprobte didaktische Maßnahmen, deren höhere Lernwirksamkeit man darauf zurückführt, daß sie stärker auf die Interessen der Schüler eingehen, z.B. schülerorientierter Unterricht (Einsiedler & Härle 1976), die Projektmethode (Frey 1982) oder selbstgesteuertes Lernen (Neber 1989; Neber, Wagner & Einsiedler, 1978). Auch wenn die positive Wirkung dieser Unterrichtsmethoden nachweisbar ist, bleibt doch die Frage offen, inwieweit die Effekte auf die interessante Gestaltung des Unterrichts zurückgeführt werden können.

Ein möglicher empirischer Zugang könnte sich auf direkte Einschätzungen von Interessantheit und Schulerfolg stützen. Aber auch solche Untersuchungen sind selten. Hinweise finden sich in einer Arbeit von Todt & Händl-Mattes (1990). Im Rahmen einer Erhebung mit ca. 1.700 Schülern der Klassenstufen 6 bis 10 wurde u.a. gefragt, wie interessant sie den Unterricht in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Gesellschaftslehre und Biologie erlebt haben. Die Korrelationen mit den betreffenden Fachnoten variieren zwischen .08 und .59. Eine Abhängigkeit der Korrelation von der Klassenstufe ist nicht erkennbar. Faßt man die Korrelationen getrennt für Jungen und Mädchen über die Klassenstufen fachweise zusammen, ergibt sich folgendes Bild: Die gemittelten Korrelationen variieren zwischen .22 und .42, wobei die Beziehung zwischen erlebter Interessantheit und erbrachter Leistung bei Jungen in fast allen Fächern höher ausfällt als bei Mädchen. In den sprachlichen Fächern liegen die Korrelationen deutlich niedriger als in Mathematik, Gesellschaftslehre und Biologie.

Kritisch ist anzumerken, daß die nachträgliche Einschätzung der Interessantheit möglicherweise von der erzielten Leistung bestimmt wird und die kausale Beziehung in die andere Richtung verläuft. Eine hohe Interessantheits-Leistungs-Korrelation könnte auch dadurch zustande kommen, daß der angebotene Lehrstoff in stärkerem Maß mit den situationsübergreifenden individuellen Interessen der Schüler in Verbindung steht. In diesem Fall würden fehlende oder vorhandene Interessen (z.B. für ein in der Schule behandeltes Gebiet) sowohl den Lernerfolg als auch die nachträgliche Interessantheitseinschätzung des Unterrichts bestimmen, und zwar unabhängig von dessen didaktischer Gestaltung. Falls diese Interpretation zutrifft, muß damit gerechnet werden, daß die interessante Aufbereitung eines Lehrstoffs ihre leistungssteigernde Wirkung verfehlt, wenn sie nicht auf bereits vorhandene individuelle Interessen trifft, oder wenn es nicht gelingt, durch den Unterricht entsprechende individuelle Interessen zu wecken. Tatsächlich gibt es nach Löwe (1991) empirische Belege, die diese Vermutung unterstützen - eine Vermutung übrigens, die bereits Dewey (1913) ausführlich begründet hat.

Tabelle 1: Mittlere Korrelationen zwischen erlebter Interessantheit eines Unterrichtsfachs und erzielter Fachnote (Daten zusammengefaßt aus Todt & Händl-Mattes, 1990)

	Gesamt	Jungen	Mädchen
Deutsch	.22	.22	.22
Englisch	.29	.33	.25
Mathematik	.38	.40	.36
Gesellschaftslehre	.39	.40	.37
Biologie	.40	.42	.38

Im Zusammenhang mit dem vielfach bestätigten Rückgang der Interessen an naturwissenschaftlichen Fächern in der Sekundarstufe I, von dem insbesondere die Fächer Physik und Chemie betroffen sind, hat man Programme zur Verbesserung des Unterrichts entwickelt. Durch eine Revision des Curriculums sollte die Interessantheit gesteigert und auf diese Weise das Interesse an diesen Fächern stabilisiert und die Leistung verbessert werden. Bekannt sind z.B. die Nuffield-Kurse in England oder die PSSC-Physikkurse, die die Attraktivität des Lehrstoffs in diesem Gebiet zu steigern versuchten, indem sie die Selbsttätigkeit der Schüler unterstützen und an deren aktuellen Interessenlagen anknüpfen. Wie Lehrke (1988, S. 63ff) zusammenfassend berichtet, erzielten diese Programme kaum Wirkungen in der erhofften Richtung. Die Versuche, naturwissenschaftlichen Unterricht allgemein interessant zu machen, führten bisweilen sogar zu negativen Effekten (z.B. Kempa & Dube, 1974; Mulcare, 1976; vgl. Lehrke, 1988, S. 63ff). Ähnliche Befunde finden sich bei Kelly (1987), die speziell den Technik-Unterricht für Mädchen interessanter gestalten wollte. In einer Interventionsstudie im Fach Biologie mit Schülern der 7. Klassenstufe konnte Löwe (1991) ebenfalls keine Wirkungen im Sinne der erhofften Verbesserung nachweisen: Die Schüler verhielten sich so, als "sei nichts geschehen". Es sieht so aus, als könnten "fehlende schülerrelevante Bezüge zu einer Thematik" durch methodisch-didaktische Anstrengungen kurzfristig nicht ausgeglichen werden.

3.4 *Der Einfluß situationaler Faktoren (Interessantheit) auf das Textverstehen (Forschungsfeld 4)*

Auch in diesem Forschungsfeld wird Interesse nicht als primär individuelle Disposition aufgefaßt, sondern als emotionaler oder motivationaler Zustand (state), der aus den situationalen Anreigungsbedingungen hervorgeht. Im Gegensatz zu den Untersuchungen des dritten Forschungsfeldes wird das Lerngeschehen zumeist in einer experimentell kontrollierten Situation untersucht. Durch entsprechende Gestaltung des Lesetextes werden die interesseauslösenden Bedingungen systematisch variiert. Die Interessantheit wird - wie oben erwähnt - als Eigenschaft eines Textes bzw. eines Textteiles (z.B. Satz) interpretiert. Es handelt sich nach Auffassung der in diesem Feld arbeitenden Wissenschaftler um objektive Stimulusmerkmale, die quasi automatisch und deshalb generell bei allen Lesern eine erhöhte ("interessierte") Aufmerksamkeit auslösen.

Dieser Forschungsansatz ist als Seitenlinie der Leseforschung aus einer kritischen Einschätzung der vorherrschenden kognitiven Interpretationen des Leselemprozesses entstanden. Für erzählende Texte konnte z.B. nachgewiesen werden, daß das inhaltliche Interesse nicht nur die Bereitschaft bestimmt, einen Text zu lesen bzw. die Lektüre fortzusetzen, sondern auch das Ausmaß des Textverstehens und den Umfang der in Erinnerung behaltenen Information beeinflusst (Brewer, 1983; Belloni & Jongasma, 1978; Stein, 1983; vgl. Hidi & Baird, 1986, 1988). Allerdings ist hier zu berücksichtigen, daß in Texten mit erzählendem Charakter die für das Verstehen einer Handlung wichtigen Textteile gleichzeitig die interessantesten sind, so daß die Interessantheit eines Textteils nicht isoliert von der inhaltlichen Wichtigkeit beurteilt werden kann (Hidi, 1990). Weiterführende Studien versuchten deshalb den Einfluß der Faktoren Interessantheit und Wichtigkeit auf das Textverstehen getrennt zu analysieren.

Bei Sachtexten zeigte sich, daß die Interessantheit eines Textteils für das Verstehen und Behalten der darin enthaltenen Information ebenso wichtig ist, wie seine sachlogische Bedeutung bzw. Wichtigkeit (vgl. Bernstein, 1955; Baird & Hidi, 1984; Hidi & Baird, 1986, 1988; Hidi, Baird & Hildyard, 1982). Dieser Befund gewinnt eine besondere Bedeutung durch die Tatsache, daß in

Sachtexten Wichtigkeit und Interessantheit häufig nicht korrelieren. Lehrbücher enthalten zuweilen anekdotische Bestandteile, die den Leser motivieren und anregen sollen, aber für das Verständnis des eigentlichen Sachgebietes kaum etwas beitragen. In mehreren Untersuchungen konnte gezeigt werden, daß sich Schüler nach dem Lesen eines solchermaßen "gemischten" Textes mit höherer Wahrscheinlichkeit an interessante aber irrelevante Details erinnern als an bedeutungsmäßig zentrale aber weniger "auffällige" Sinneinheiten. Interessant aufgemachte Textstellen wirken nach Garner und Mitarbeitern als "seductive details", die den Leser von der Auseinandersetzung mit wichtigen Textstellen abhalten und auf diese Weise den Lernprozeß eher behindern als fördern (Garner, Gillingham & White, 1989; Garner, Brown, Sanders & Menke, 1992). Daß dieser negative Effekt keinesfalls auf jüngere Leser beschränkt ist, sondern auch auf Erwachsene zutrifft, haben kürzlich Wade & Adams (1992) in Untersuchungen mit Collegestudenten gezeigt (vgl. auch Wade & Adams, 1991).

Eine weitere Thematik innerhalb dieses Forschungsgebietes ist die relative Bedeutung der Interessantheitsfaktoren im Vergleich zu anderen textspezifischen Merkmalen (z.B. Verständlichkeit, Schwierigkeit) oder individuellen Lernvoraussetzungen der Leser (z.B. Intelligenz, allgemeine Lesefähigkeit, textspezifisches Vorwissen). Arbeiten von Anderson und Mitarbeitern (Anderson, Mason & Shirey, 1984; Anderson Shirey, Wilson & Fidding, 1987; Shirey & Reynolds, 1988) belegen, daß die Interessantheit eines Textes für das Textverstehen und die Behaltensleistung wesentlich bedeutsamer ist als etwa die Verständlichkeit des Textes, die in der traditionellen Leseforschung so viel Beachtung gefunden hat. In vielen Untersuchungen blieb die Wirkung der Interessenvariablen auch dann empirisch nachweisbar, wenn individuelle Faktoren wie z.B. Intelligenz oder Lesefähigkeit kontrolliert wurden (Anderson et al., 1984; Bernstein, 1955; Entin & Klare, 1985; Cecil, 1984). Befunde von Belloni & Jongasma (1978) deuten darauf hin, daß bei leseschwachen Schülern die Interessenkomponente noch wichtiger ist als bei Schülern mit hochentwickelter Lesefähigkeit.

4. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Erklärung der Interesseneffekte (Forschungsfeld 5)

In den bisher vorgestellten Forschungsansätzen ergibt sich insofern eine einheitliche Befundlage, als in fast allen Untersuchungen ein positiver Interesseneffekt nachgewiesen werden konnte. Individuelle Interessen ebenso wie die durch äußere Anregungsbedingungen hervorgerufenen situationalen Interessen bewirken eine höhere Lernleistung. Positive Interesseneffekte zeigen sich sowohl auf der Ebene kognitiver Strukturen (Wissensrepräsentation) als auch auf der Ebene traditioneller Leistungskriterien. Es bleibt die Frage, wie diese Effekte zustandekommen. Im folgenden berichten wir von empirischen Befunden, die Hinweise für mögliche Erklärungen liefern. Dabei orientieren wir uns an den im Variablenmodell (Abbildung 2) unterschiedenen Erklärungsebenen. Wichtig ist der Hinweis, daß sich die Bedeutung der untersuchten Erklärungsvariablen z.T. erheblich überschneidet und die einzelnen Konzepte keinesfalls als voneinander unabhängige Variablen interpretiert werden können.

4.1 Erste Erklärungsebene: Orientierungen und Strategien

Empirische Befunde gibt es sowohl für den Bereich der motivationalen Orientierungen als auch für Lernorientierungen im Sinne allgemeiner Lernstrategien.

a) Motivationale Orientierung

Die Art der motivationalen Steuerung des Lerngeschehens hängt nicht allein von persönlichkeitspezifischen Motiven ab, sondern ebenso von den Anforderungen der Situation, den individuellen Zielvorstellungen des Individuums und anderen Faktoren (Nolen, 1988). Ein geeignetes (handlungstheoretisches) Konzept zur Kennzeichnung dieser wechselseitigen Abhängigkeiten ist die motivationale Orientierung. Bekannt ist die Unterscheidung zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer Motivation* (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Lepper, 1988; Malone, 1981; vgl. Ames & Ames, 1985). Mit etwas anderer theoretischer Blickrichtung unter

scheidet Nicholls (1984, 1988) zwischen *task orientation*, *ego orientation* und *work avoidance*. Dweck und Mitarbeiter (Dweck, 1985; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988) differenzieren zwischen zwei Leistungszielen (achievement goals), die ihrerseits mit zwei motivationalen Orientierungen verbunden sind: "*Learning goals*" sind unabhängig von der Bewertung durch Außenstehende und führen zu einer "*mastery orientation*", die auf die Weiterentwicklung eigener Kompetenz gerichtet ist. Studenten, die sich in erster Linie an "*performance goals*" orientieren, suchen dagegen die Anerkennung von außen. Im Extremfall sehen sie ihr Ziel erreicht, wenn die in der Prüfung geforderte Kompetenz lediglich vorgetäuscht werden kann.

In einem Übersichtsreferat stellt Lepper (1988) fest, daß alle diese Konzepte zwei zentrale Komponenten für eine günstige, pädagogisch besonders erwünschte motivationale Orientierung postulieren: *Erstens* die Bereitschaft, sich mit einer Sache "um ihrer selbst willen" auseinanderzusetzen und *zweitens* die innere Gewißheit, selbst der Initiator und Verantwortliche der Lernaktivität zu sein. Schüler und Studenten, die mit einer solchen Orientierung lernen, setzen sich intensiv mit dem Lernstoff auseinander und suchen eigenständige Wege der Wissenserarbeitung. Auf diese Weise erwerben sie vergleichsweise differenzierte und dauerhafte kognitive Strukturen im betreffenden Wissensgebiet. Lernen aus Interesse ist vermutlich sehr eng mit solchen Komponenten lernwirksamer motivationaler Orientierungen verbunden. Schiefele & Csikszentmihalyi (in Druck) vermuten, daß Interessen u.a. dazu führen, daß Individuen eine bereichsspezifische intrinsische motivationale Orientierung entwickeln. Sie wirkt sich nicht generell, sondern lediglich im entsprechenden Interessengebiet aus (vgl. Beitrag von Schiefele in diesem Band).

In eigenen Untersuchungen mit Studenten verschiedener Fachrichtungen konnte diese Zusammenhangsvermutung empirisch bestätigt werden. Studenten, die sich stark mit den Inhalten ihres Studienfachs identifizieren und ein ausgeprägtes Studieninteresse besitzen, erzielen hohe Werte auf Skalen, die die intrinsische und/oder Autonomie-Orientierung messen (Krapp & Winteler, 1991).

b) Lernorientierung/allgemeine Lernstrategie

Die wirksame Verwendung angemessener Lernstrategien ist eine entscheidende Bedingung des Lernens (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983; Sternberg & Powell, 1983). Insbesondere bei anspruchsvollen Lernaufgaben (z.B. im Studium) wird die Qualität der Leistung in erheblichem Umfang von der Art der verwendeten Lernstrategie bestimmt (Nenniger, 1990; Marton & Säljö, 1976a,b; Weinstein & Mayer, 1986; vgl. zusammenfassend Mandl & Friedrich, 1992; Weinstein, Goetz & Alexander, 1988; Schmeck, 1988a).

In der Literatur über Lernstrategien unterscheidet man zwischen konkreten Lerntechniken (*skills/tactics*), die durch Übung erworben werden und dann zum allgemein verfügbaren Handlungsrepertoire eines Individuums gehören, und den übergeordneten (allgemeinen) Strategien, die eine Sequenz von Teilprozeduren oder Teilfertigkeiten beinhalten und für die Bearbeitung einer speziellen Lernaufgabe eine Art "Bewältigungsprogramm" enthalten. Eine für unseren Zusammenhang wichtige Klassifikation von Lernstrategien berücksichtigt die Intensität der "Lernarbeit" (Verarbeitungstiefe). Entwistle und Kollegen (z.B. Entwistle & Ramsden, 1983) sowie Schmeck (1988b,c) unterscheiden in Anlehnung an Marton & Säljö (1976a,b) "*deep-processing-strategies*" (Tiefenverarbeitungsstrategien) und "*surface-level-strategies*" (oberflächliche Verarbeitungsstrategien). Im ersten Fall versucht der Lerner einen Sachverhalt in seiner tieferen Bedeutung zu begreifen, indem er ihn aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, Beziehungen zu anderen Wissensgebieten herstellt, Probleme identifiziert und selbständige Problemlösungen ausfindig macht. Im zweiten Fall begnügt er sich mit dem Auswendiglernen des Prüfungsstoffs und dem Einprägen von Faktenwissen. Er bevorzugt generell solche Aspekte des Lernstoffs, die ohne größere Mühe gespeichert werden können. Die tiefere, problemorientierte Auseinandersetzung mit dem Stoff wird auf ein Minimum reduziert.

Der Einsatz von Lernstrategien hängt nicht nur von ihrer Kenntnis bzw. prinzipiellen Verfügbarkeit ab, sondern von einer Reihe zusätzlicher Faktoren, z.B. dem Wissen um ihre Wirkungsweise (Paris & Cross, 1983; Nolen, 1988), der Einschätzung der

eigenen aufgabenbezogenen Lernvoraussetzungen, den Erwartungen bezüglich der Wirksamkeit eigener Aktivität (*self efficacy*) und nicht zuletzt den in der Lernsituation angesprochenen Motiven einer Person (Brown, 1988; Pokay & Blumenfeld, 1990).

Nach unserer Vorstellung können Interessen über zwei Pfade mit den Lernstrategien in Verbindung gebracht werden. Ein Pfad führt über die motivationale Orientierung. Nolen (1988) hat nachgewiesen, daß eine solche Beziehung tatsächlich besteht. Der zweite Pfad führt direkt vom Interessenkonstrukt zu den Lernstrategien. Auch für diese direkte Beziehung gibt es empirische Belege. Pintrich & de Groot (1990) fanden bei Schülern der 7. Klasse, daß das Interesse für den Inhalt des Schulunterrichts starken Einfluß auf die Verwendung bestimmter Lernstrategien und das Ausmaß selbstgesteuerten Lernens hat. Auch Pokay & Blumenfeld (1990) fanden signifikante Beziehungen zwischen einer interessenorientierten Wertschätzung des Schulfachs und der Tendenz zur Verwendung anspruchsvoller Lernstrategien. Besonders deutlich zeigt sich dieser Zusammenhang bei Studenten. Harper & Kember (1989) geben eine Übersicht über empirische Studien, die auf der Basis der "Approaches to Study Inventory" von Entwistle & Ramsden (1983) die Beziehung zwischen motivationalen, kognitiven und lernstrategischen Faktoren des Studiums systematisch untersucht haben. Fast alle Studien kommen zu dem Ergebnis, daß Studenten mit einem ausgeprägten Interesse für die Inhalte ihres Studiums bevorzugt Tiefenverarbeitungsstrategien verwenden. Ihr Zugang zum Studium entspricht dem "deep approach" des Lernens nach Marton & Säljö (1976a,b), bzw. der *Meaning Orientation* von Entwistle (1988) oder dem Faktor *Deep Processing* bei Schmeck (1988c).

4.2 Zweite Erklärungsebene: Psychische Prozesse und Verhaltensweisen

Im folgenden wird in Anlehnung an die in Abbildung 2 vorgenommene Differenzierung von einigen Forschungsansätzen, und theoretischen Zugängen berichtet, die die Interesseneffekte mit Prozeßvariablen oder bestimmten Handlungsweisen erklären.

a) Lerntechniken und kognitive Verarbeitungsprozesse

Aus lerntheoretischen und kognitionspsychologischen Theorien wurden zahlreiche Maßnahmen und Techniken abgeleitet, die den Wissenserwerb im Studium erleichtern sollen (vgl. zusammenfassend Schmeck, 1988a; Weinstein et al., 1988). Als besonders wirksam gelten die sog. *Elaborationen* (Anderson & Reder, 1979; vgl. Mandl, Friedrich & Hron, 1986; Rickheit & Strohner, 1985). Mit Hilfe von Elaborationen erweitert der Lerner z.B. beim Lesen eines Textes den verfügbaren Informationshintergrund, indem er bildhafte Vorstellungen erzeugt, sich an einschlägige persönliche Erfahrungen erinnert, selbständig Fragen stellt oder Probleme ausfindig macht und dafür Lösungsvorschläge erarbeitet. Weitere lernwirksame Verarbeitungsprozesse betreffen die *Organisation des Lernstoffs*, z.B. die Untergliederung eines größeren Informationsblocks in bewältigbare Teileinheiten oder die Anwendung sog. Makrooperatoren durch Zusammenfassung (clustering), Selektion, Erweiterung, Weglassen oder Neuformulierung von Informationseinheiten (van Dijk, 1980; Bredenkamp & Wippich, 1977).

Erfahrene Lerner (Studenten) kennen diese Techniken, aber setzen sie nur unter bestimmten Voraussetzungen ein. In den bereits erwähnten Untersuchungen zur Studienorientierung (z.B. Entwistle, 1988) zeigte sich z.B. eine enge Verbindung zwischen motivationaler Orientierung und den tatsächlich praktizierten Maßnahmen zur Steuerung des eigenen Lernfortschritts. Diese Befunde liefern einen indirekten empirischen Beleg für die Relevanz dieser Variablen zur Erklärung der Interesseneffekte. Untersuchungen, die den Zusammenhang von Interesse und Art der praktizierten Lerntechniken direkt untersuchen, finden in der Regel ebenfalls signifikante Abhängigkeiten. In eigenen Untersuchungen zeigte sich, daß hoch interessierte Studenten beim Lesen eines Textes im Vergleich zu weniger interessierten häufiger elaborative Techniken und spezielle Lesestrategien einsetzen (z.B. bildhafte Vorstellungen erzeugen, das Gelesene mit eigenen Worten zusammenfassen, Querbezüge zu anderen Wissensbeständen herstellen; vgl. Krapp, Sauter & Schreyer, 1990; Schiefele, 1990, 1991; Schiefele & Krapp, 1991). Auch Nenniger (1990, 1992) kam zu dem Ergebnis, daß die an den Studieninhalten interessierten Studenten mit höherer Wahrscheinlichkeit Studententech-

niken einsetzen, die zu einer tieferen Verarbeitung des Lernstoffs führen.

b) Aufmerksamkeit

Eine häufig diskutierte Erklärungsvariable ist Aufmerksamkeit. Man geht davon aus, daß die Kapazität unseres Informationsverarbeitungssystems beschränkt ist und die Intensität des Lernens durch den Grad der Aufmerksamkeitszuwendung bestimmt wird (Csikszentmihalyi, 1988; Garner et al., 1989). Unter sonst gleichen Bedingungen richtet sich die Aufmerksamkeit in einer Lernsituation bevorzugt auf solche Reize und Handlungsmöglichkeiten, die den individuellen Interessen entsprechen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen haben Anderson et al. (1987) sowie Shirey & Reynolds (1988) die Hypothese aufgestellt, daß ein Leser für die interessanten Teile eines Textes mehr Aufmerksamkeit aufwendet und entsprechend mehr Zeit benötigt. Darüber hinaus sollte es einem Leser relativ schwer fallen, sich von einer interessanten Leseaufgabe innerlich zu lösen. In Experimenten, bei denen die Lesezeit von Sätzen untersucht wurde, die vorher nach dem Grad ihrer Interessanz eingestuft worden waren, konnten diese Hypothesen allerdings nicht bestätigt werden. Shirey & Reynolds (1988) fanden sogar einen gegenteiligen Effekt: Versuchspersonen benötigten für das Lesen interessanter Sätze weniger Zeit als für das Lesen uninteressanter Sätze. Bei interessanten Textstellen fiel auch die Reaktionszeit für den Wechsel der Tätigkeit (kurzfristige Bearbeitung einer Zusatzaufgabe) kürzer aus. Die Autoren ziehen daraus den Schluß, daß Aufmerksamkeit als erklärende Variable des Interesseneffekts ausscheidet.

Nach Hidi (1990) ist diese Schlußfolgerung nicht gerechtfertigt. Sie bezweifelt die Ausgangshypothese der Autoren, wonach erhöhte Aufmerksamkeit zu einer verlängerten Bearbeitungszeit führt. In Anlehnung an die Theorie von Kahnemann (1973) ist vielmehr davon auszugehen, daß interessenorientierte Handlungen einer unwillkürlichen, spontanen Aufmerksamkeit unterliegen, die eine geringere kognitive Kapazität und ein geringeres Maß an bewußter Kontrolle erfordert. Deshalb ist zu erwarten, daß interessengesteuerte Formen des Lernens anstrengungsloser, rascher und effektiver ablaufen. In diese Richtung

weisen auch verschiedene empirische Befunde, z.B. von Graesser & Riha (1984), Nell (1988), McLaren & Hidi (1988). Eine damit kompatible theoretische Position vertreten Iran-Nejad & Chissom (1988) sowie Iran-Nejad & Cecil (1992). Sie unterscheiden zwei Arten von Kontrollfaktoren. *Aktive Kontrollfaktoren* werden vom Individuum bewußt-willentlich in Gang gesetzt; *dynamische Kontrollfaktoren* resultieren aus affektiven Zuständen wie Freude, Angst oder Aufregung und wirken quasi-automatisch (vgl. auch Eysenck, 1982). Das interessengesteuerte Lernen (interest triggered learning) unterliegt nach Auffassung dieser Autoren eher der dynamischen als der aktiven Kontrolle durch den Lerner und erfordert daher einen geringeren Steuerungsaufwand.

c) Aktivierung (arousal)

Eine Reihe von Theorien, die sich mit den dynamischen Komponenten kognitiver Prozesse befassen, verwenden das Konzept des "optimalen Aktivierungsgrades" (optimal arousal) als grundlegenden Erklärungsfaktor. Dieses ursprünglich rein physiologisch definierte Konzept hat inzwischen zahlreiche Differenzierungen und Erweiterungen erfahren, so daß eine einheitliche Begriffsbestimmung nicht möglich ist (vgl. Eysenck, 1982). Auch eine Abgrenzung zu Theorien der Aufmerksamkeit ist nicht möglich. Hier gibt es erhebliche konzeptuelle Überschneidungen.

Die Grundidee der Arousal-Theorien läßt sich in Anlehnung an Berlyne (1960/1974) folgendermaßen beschreiben. Die Funktionstüchtigkeit eines wachen Organismus fordert ein Mindestmaß an zentralnervöser Erregung (Aktivierung). Die Bandbreite des Aktivierungsgrades reicht von schlafähnlichen Zuständen bis zur explosionsartigen Erregungszufuhr in Paniksituationen. Für die Bewältigung bestimmter Aufgaben (z.B. Lesen eines Textes) ist ein mittlerer Aktivierungsgrad optimal. Dieser subjektiv als angenehm erlebte "Aktivierungstonus" wird durch das sog. "Anregungspotential" gesteuert. Die Höhe des Anregungspotentials hängt sowohl von äußeren Reizbedingungen (kollative Variablen) als auch von internen Anregebungsbedingungen (Bedürfniszustände, Motive, Interessen) ab. Das Individuum kann das Anregungspotential und damit den Aktivierungsgrad je nach Bedarf steuern, indem es zusätzliche Anregungen aufsucht (diversive Neugier) oder den Erregungsgrad einer Situation dadurch reduziert, daß es

die unbekannteren Sachverhalte erforscht und dadurch eine erregungsreduzierende Klärung herbeiführt (spezifische Neugier).

Eysenck (1982) hat die wichtigsten Befunde und Theorien der neueren Arousal-Forschung zusammengefaßt. Er kommt zu dem Ergebnis, daß es mindestens zwei verschiedene Aktivierungssysteme gibt, deren Wirkungen sich teilweise überschneiden und kompensatorisch ergänzen. Das erste, relativ autonom arbeitende System bestimmt den primären Grad an Aktivierung. Broadbent (1971) spricht vom *lower arousal system*. Je nach Art der Aufgabenstellung und sonstigen situativen Bedingungen erlebt die handelnde Person dieses primäre Aktivierungsniveau als mehr oder weniger angemessen. Im Falle einer nicht-optimalen Aktivierung wird das zweite System aufgerufen. Dieses *upper arousal system* (Broadbent, 1971) versucht die ungünstigen Wirkungen der unzureichenden bzw. überhöhten Primäraktivierung zu kompensieren, beispielsweise durch eine bewußte Verstärkung der Aufmerksamkeitszuwendung (effort response).

In eigenen Untersuchungen zur Auswirkung thematischer Interessen auf das Textverstehen wurde mit Hilfe der "Activation-Deactivation Adjective Check-List" (AD-ACL) von Thayer (1985, 1986) auch die Art der Aktivierung während des Textlesens retrospektiv erfaßt. Erwartungsgemäß erzielten Hochinteressierte höhere Werte auf der Aktivierungsdimension A (Schiefele, 1990; Krapp et al., 1990). Diese Überlegungen und Befunde deuten darauf hin, daß interessengesteuerte Formen des Lernens mit einem günstigeren Aktivierungsniveau verbunden sind.

Um den Bedürfnissen einer kognitiven Interpretation des menschlichen Verhaltens besser gerecht zu werden, verwenden neuere Theorien zum Themenbereich Aktivierung, Neugier und Exploration z.T. handlungstheoretische Konzepte zur Erklärung der (optimalen) Aktivierung. Groeben & Vorder haben z.B. eine "epistemologisch-soziale Erweiterung" der Neugiertheorie von Berlyne vorgeschlagen, um die wechselseitigen Einflüsse von dispositionalen Leseinteressen, sozialen Hintergrundfaktoren und Stimuluseigenschaften eines Textes bei der Entstehung der Lesemotivation besser beschreiben und erklären zu können.

d) Flow-Erleben

In der Theorie von Csikszentmihalyi (1975/1985, 1988, 1990) bezeichnet das Flow-Erleben einen besonderen Erlebniszustand, der insbesondere bei intrinsisch motivierten Handlungen beobachtet werden kann. Im Zustand des Flow-Erlebens ist eine Person voll auf eine Aufgabe konzentriert, sie geht ganz in der Handlung auf und läßt sich von äußeren und inneren Störreizen kaum beeinflussen. Die Zeit "vergeht wie im Flug" und die Person hat das sichere Gefühl, den Anforderungen der Situation voll gewachsen zu sein und das Geschehen jederzeit im Hinblick auf die Handlungsziele optimal kontrollieren zu können (Csikszentmihalyi, 1979, S. 260 ff). Nach Csikszentmihalyi entsteht Flow vornehmlich dann, wenn die Handlungsziele selbständig bestimmt werden und die situativen Anforderungen in einer optimalen Relation zur subjektiv wahrgenommenen Fähigkeitsstruktur stehen: Die Person fühlt sich weder unterfordert noch überfordert. Sind die Anforderungen zu niedrig, entsteht Langeweile; sind sie zu hoch, entsteht bei geringer Abweichung Unruhe und bei stärkerer Abweichung Angst.

Möglicherweise ist das Flow-Erleben ein besonders typisches Ereignis für solche Fälle des Handelns, wo die (intrinsische) motivationale Orientierung zu einem optimalen Aktivierungsniveau führt und mit einer für das Lerngeschehen günstigen kognitiven Steuerung (Aufmerksamkeit) zusammentrifft. Untersuchungsbefunde stützen diese Vermutung. In Korrelationsstudien mit Schülern und Studenten finden sich regelmäßig signifikante Beziehungen zwischen Meßwerten des schulfach- oder studienfachspezifischen Interesses und Aussagen über Intensität und Häufigkeit von Flow-Erlebnissen während des Lernens (Schiefele & Csikszentmihalyi, in Druck; Schiefele, 1992 b; Winteler, 1990). Auch in den genannten quasiexperimentellen Studien zum Textverstehen berichten hochinteressierte Studenten vergleichsweise häufig von Flow-Erlebnissen (Schiefele, 1990a; Krapp et al., 1990).

e) Emotionale Begleitprozesse

In Verbindung mit den bereits genannten Prozeßvariablen treten emotionale Zustände unterschiedlicher Intensität und

Färbung auf. Emotionale Begleitprozesse des Interessenhandelns werden häufig positiv erlebt und zumindest in der Summe als angenehm eingestuft (Prenzel, 1988, vgl. die Beiträge von Schiefele und Rathunde in diesem Band). Bereits Dewey (1913) hat das Erleben von Freude, die aus dem Handeln hervorgeht und es begleitet, als wesentliches Charakteristikum des Interesses beschrieben. Damit stimmt die Beobachtung überein, daß intrinsisch motiviertes Handeln als freudvoll beschrieben wird. "Es macht Spaß" sich intensiv mit einer Sache auseinanderzusetzen (Deci & Ryan, 1985; Csikszentmihalyi, 1975/1985). In der Theorie von Izard (1981) wird Interesse sogar als eine "fundamentale Emotion" bezeichnet.

Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton (1989, S. 100) unterscheiden zwei Formen emotionaler Begleitprozesse, die auch bei der Interpretation der Wirkungsweise des Interesses berücksichtigt werden könnten: "Hedonistischer Genuß" (pleasure) ist die Konsumierung eines angenehmen Gefühlszustandes ohne Rücksicht auf seine Folgen und ohne Bezug zu den Werten und Zielen einer Person. "Freude" (enjoyment) resultiert dagegen aus einer inneren Bewertung des eigenen Tuns auf dem Hintergrund persönlicher Zielvorstellungen. Es gibt bislang keine empirischen Ansätze, die eine solche Unterscheidung berücksichtigen. Aber man bemüht sich derzeit generell um eine genauere Aufklärung emotionaler Bedingungen und Folgen des Lernens (Pekrun, 1990; Abele & Becker, 1991).

Empirische Befunde bestätigen die Alltagsvermutung, daß die Qualität der subjektiven Erlebnisse während der Lerntätigkeit eine wichtige Rolle spielt (Brophy, 1983; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Matsumoto & Sanders, 1988). Insbesondere kreative Leistungen und Lernaufgaben, die eine tiefe Einarbeitung in komplexe Zusammenhänge erfordern, sind auf das Vorhandensein einer günstigen emotionalen Lage des Lerners angewiesen (Csikszentmihalyi, 1988; Greene & Noice, 1988; Larson, 1990; vgl. Abele, 1991, S. 316). Untersuchungsbefunde von Isen und Mitarbeitern deuten darauf hin, daß man im Zustand positiver emotionaler Gestimmtheit dazu tendiert, ungewöhnliche Aspekte in die Überlegungen einzubeziehen und die Grenzen dessen, was man bei der Problemstellung für relevant hält, auszuweiten. Die gefundenen Problemlösungen sind deshalb bei freudvoll gestimm-

ten Personen oft origineller und weniger an vorgegebene Denkschemata gebunden (Isen, Daubmann & Gorgoglione, 1987). Allerdings gibt es auch Hinweise auf negative kognitive Effekte. In Untersuchungen von Isen, Means, Patrick & Nowicki (1982), Knapp (1986) und anderen Autoren wirkte sich gute Stimmung z.B. bei der Lösung analytischer Aufgaben leistungsmindernd aus (vgl. auch Schwarz 1990). Da die Versuchspersonen in diesen Experimenten keine interesselthematischen Aufgaben zu lösen hatten, ist dieser Befund kein Gegenbeleg für die These eines substantiellen Zusammenhangs zwischen Interesse, positiver Emotionalität und Leistung.

Wenn hier von Emotion als Zwischen- oder Erklärungsvariable die Rede ist, dann darf nicht übersehen werden, daß Einflüsse auch in umgekehrter Richtung stattfinden können. Empirische Befunde von Abele (1992) deuten darauf hin, daß die Qualität der Stimmung einen Einfluß darauf hat, ob man sich eher interessenorientierten oder anderen Aufgaben zuwendet. In negativer Stimmung neigt man zu stärkerer Selbst-Orientierung und bevorzugt Aufgaben, die einen ablenken und die Stimmung verbessern können. In positiver Stimmung wächst die Erfolgszuversicht, und die Bereitwilligkeit, sich mit der Sache als solcher auseinanderzusetzen. Nach Abele (1992, S. 6) belegen Arbeiten von Cunningham (1988), Matsumoto & Anders (1988) sowie Murray, Sujan, Hirt & Sujan (1990) ein generell erhöhtes Aufgabeninteresse in positiver Stimmung.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die pädagogisch-psychologische Forschung hat in den letzten Jahren zahlreiche Fragestellungen aufgegriffen, in denen die Bedeutung individueller Interessen und interesseauslösender Bedingungen für das Lernen innerhalb und außerhalb der Schule thematisiert wird. Sie knüpft damit an eine Tradition an, die in der Anfangszeit der empirisch-pädagogischen Forschung eine große Rolle gespielt hat und durch verschiedene Entwicklungen in der Psychologie für einige Zeit unterbrochen war.

Interessen im Sinne individueller Wertschätzungen für bestimmte Gegenstandsbereiche und einer an der Sache orien-

tierten Neigung, zur wiederholten (persistenten) Auseinandersetzung mit Themen, Sachverhalten und Problemen dieses Gegenstandsbereichs, haben ohne Zweifel einen erheblichen Einfluß auf den Prozeß und das Ergebnis des Lernens. Zahlreiche empirische Belege unterstützen die in älteren spekulativen Theorien geäußerte Vermutung, daß die interessenorientierte Auseinandersetzung mit einem bestimmten Themengebiet besonders intensive und wirkungsvolle Lernprozesse in Gang setzt. Lernen aus Interesse führt zu vergleichsweise umfangreichen, differenzierten und tief verankerten Wissensstrukturen, die sich unter bestimmten Voraussetzungen auch in entsprechenden Leistungsnachweisen in Schule und Universität bemerkbar machen. Trotz objektiv hoher Anstrengung erlebt der Lerner die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand seines aktuellen Interesses als angenehm. Es fällt ihm leicht, seine Aufmerksamkeit auf den Lernstoff zu konzentrieren und er tendiert stärker als sonst dazu, ganz in der Beschäftigung mit einer Sache aufzugehen und Flow-ähnliche Zustände zu erleben.

So betrachtet unterstützen diese Befunde die tradierte pädagogische Überzeugung, daß die formellen Lehrpläne und das aktuelle Lehrangebot so weit wie möglich auf vorhandene individuelle Interessen abgestimmt werden sollten. Ob und auf welche Weise eine solche Passung von individueller Interessenlage und schulischer Anforderung hergestellt werden kann, ist ein noch immer ungeklärtes Problem. Offen ist auch die Frage, inwieweit die "interessante" Aufbereitung eines Unterrichtsstoffs fehlendes Sachinteresse ersetzen und dessen Lernwirksamkeit annäherungsweise "kopieren" kann. Die vorliegenden empirischen Befunde zur Interessantheits-Forschung deuten darauf hin, daß auch ein durch äußere Anreizbedingungen kurzfristig erzeugtes situationales Interesse positive Wirkungen haben kann. Aber es ist nicht auszuschließen, daß die situationalen Anreigungsbedingungen nur dann und insoweit lernwirksam sind, als sie bereits vorhandene individuelle Interessen anregen und ggf. weiterentwickeln.

Gegenüber anderen motivationalen und emotionalen Konstrukten der neueren Lehr- und Lernforschung zeichnet sich das Interessenkonzept durch seine Inhalts- und/oder Gegenstandsspezifität aus. Interessen sind immer auf einen bestimmten Sachverhalt, ein Thema oder einen Inhalt gerichtet. Auf diese Weise wird der fundamentalen Einsicht Rechnung getragen, daß

sich das Lehr-Lerngeschehen umso exakter beschreiben und erklären läßt, je spezifischer die jeweiligen Inhalte berücksichtigt werden. Daraus resultiert allerdings auch eine zentrale methodologische und theoretische Schwierigkeit: Die Forschung muß in den einzelnen empirischen Analysen dem jeweiligen Inhaltsaspekt gerecht werden und die Erhebungsmethoden darauf abstimmen. Sie kann also kaum auf standardisierte Instrumente zurückgreifen. Gleichzeitig hat sie sich an generalisierungsfähigen Prinzipien zu orientieren, also an Gesichtspunkten des interessenorientierten Lernens, die unabhängig vom jeweiligen Inhaltsbereich generelle Gültigkeit besitzen. Das ist keine einfach zu lösende Aufgabe. Langfristig hängt allerdings die Ergiebigkeit der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung davon ab, ob dafür adäquate Lösungsmuster gefunden werden. Das ist nicht nur eine Frage der Forschungsmethodik und der Optimierung von Forschungsstrategien, sondern mindestens ebenso eine Frage der systematischen Aufbereitung vorliegender Befunde auf dem Hintergrund einer soliden und pädagogisch überzeugenden Theorie.

Literatur

- Abele, A. (1991). Auswirkungen von Wohlbefinden oder: Kann gute Laune schaden? In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden* (S. 297-325). Weinheim: Juventa.
- Abele, A. (1992). Emotion und Motivation: Zum Einfluß von Stimmungen auf die aufgabenbezogene Selektions- und Realisationsmotivation (unveröffentlichtes Manuskript, Universität Erlangen).
- Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). (1991). *Wohlbefinden*. Weinheim: Juventa.
- Allehoff, W.H. (1985). Berufswahl und berufliche Interessen. Göttingen: Hogrefe.
- Amabile, T.M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.
- Ames, C. & Ames, R. (Eds.). (1985). *Research on motivation in education*. Vol. 2: The classroom milieu. New York: Academic Press.
- Anderson, J.R. & Reder, L.M. (1979). An elaborative processing explanation of depth processing. In L.S. Cermak & F.I. Craik (Eds.), *Levels of processing in human memory* (S. 385-403). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, R.C., Mason, J. & Shirey, L. (1984). The reading group: An experimental investigation of a labyrinth. *Reading Research Quarterly*, 20, 6-38.

- Anderson, R.C., Shirey, L.L., Wilson, P.T. & Fielding, L.G. (1987). Interestingness of children's reading material. In R.E. Snow & M.J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction*. Vol. 3: Cognitive and affective process analyses (S. 287-299). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Asher, S.R. & Markell, R.A. (1974). Sex differences in comprehension of high- and low-interest reading material. *Journal of Educational Psychology*, 66, 680-687.
- Atkinson, J.W. & Raynor, J.O. (Eds.). (1974). *Motivation and achievement*. Washington: Winston.
- Baird, W. & Hidi, S. (1984). The effect of factual importance and interestingness on recall from naturally-occurring school texts (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans).
- Baldwin, J.M. (1906/1907). *Thought and things: A study of the development and meaning of thought*. (3 Bände). New York: Macmillan.
- Baldwin, R.S., Peleg-Bruckner, Z. & McClintock, A.H. (1985). Effects of topic interest and prior knowledge on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20, 497-504.
- Barak, A. (1981). Vocational interests: A cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 1-14.
- Belloni, L.F. & Jongsma, E.A. (1978). The effects of interest on reading comprehension of low-achieving students. *Journal of Reading*, 22, 106-109.
- Benware, C.A. & Deci, E.L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Berlyne, D.E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1960: *Conflict, arousal, and curiosity*).
- Bernstein, M.R. (1955). Relationship between interest and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 49, 283-288.
- Bredenkamp, J. & Wippich, W. (1977). *Lern- und Gedächtnispsychologie* (Bd. I). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brewer, W.F. (1983). Form, content, and affect in the theory of stories. *The Behavioral and Brain Sciences*, 6, 595-596.
- Broadbent, D.E. (1971). *Decision and stress*. London: Academic Press.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Brown, A.L. (1988). Motivation to learn and understand: On taking charge of one's own learning. *Cognition and Instruction*, 5, 311-321.
- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A. & Campione, J.C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In P.H. Mussen (Ed.), *Manual of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (S. 177-266). New York: Wiley.
- Cecil, N.L. (1984). Impact of interest on the literal comprehension of beginning readers - a West Indian study. *Reading Teacher*, 37, 750-753.

- Claparède, E. (1911). *Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik* (2. Aufl.). Leipzig: Barth. (Original erschienen 1909: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*).
- Clark, M.S. & Fiske, S.T. (Hrsg.). (1982). *Affect and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M. (1979). The concept of flow. In B. Jutton-Smith (Hrsg.), *Play and learning* (S. 257-274). New York: Gardner.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1975: *Beyond boredom and anxiety*).
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Towards a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6, 159-176.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (1988). *Optimal experience*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Rochberg-Halton, E. (1989). *Vom Sinn der Dinge*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. (Original erschienen 1981: *The meaning of things*).
- Cunningham, M.R. (1988). What do you do when you're happy or blue? Mood, expectancies, and behavioral interest. *Motivation and Emotion*, 12, 309-331.
- Day, H.I. (Ed.). (1981). *Advances in intrinsic motivation and aesthetics*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S.43-47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Dweck, C.S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Bd. 2, S. 289-305). New York: Academic Press.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Einsiedler, W. & Härle, H. (Hrsg.). (1976). *Schülerorientierter Unterricht*. Donauwörth: Auer.
- Elliott, E.S. & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

- Entin, E.B. & Klare, G.R. (1985). Relationships of measures of interest, prior knowledge, and readability to comprehension of expository passages. *Advances in Reading/Language Research*, 3, 9-38.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R.R. Schmeck (Hrsg.), *Learning strategies and learning styles* (S. 21-51). New York: Plenum Press.
- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Evans, K.M. (1971). *Attitudes and interests in education* (2. Aufl.). London: Routledge & Kegan.
- Eysenck, M.W. (1982). *Attention and arousal*. Berlin: Springer.
- Fink, B. (1991). Interest development as structural change in person-object relationships. In L. Oppenheimer & J. Valsiner (Eds.), *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives* (S. 175-204). New York: Springer.
- Fink, B. & Forster, P. (1990). "Der Sinn der Dinge": Eine Pilotstudie zur Bedeutung konkreter Dinge in der häuslichen Lebensumwelt. Beitrag zur Herbsttagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Berlin Oktober 1990.
- Fishman, J.A. & Pasanella, A.K. (1960). College admission-selection studies. *Review of Educational Research*, 30, 298-310.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV - Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- Frey, K. (1982). *Die Projektmethode*. Weinheim: Beltz.
- Fryer, D. (1931). *The measurement of interest*. New York: Holt.
- Gardner, P.L. (1975). Attitudes to science: a review. *Studies in Science Education*, 2, 1-41.
- Garner, R., Brown, R., Sanders, S. & Menke, D.J. (1992). "Seductive details" and learning from text. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (S. 239-254). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garner, R., Gillingham, M.G. & White, C.S. (1989). Effects of "seductive details" on macroprocessing and microprocessing in adults and children. *Cognition and Instruction*, 6, 41-57.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*. Monograph. Nr.6, 28, 545-579.
- Graesser, A.C. & Riha, J.R. (1984). An application of multiple regression techniques to sentence reading times. In D.E. Kieras & M.A. Just (Eds.), *New methods in reading comprehension research* (S. 183-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greene, T. & Noice, H. (1988). Influence of positive affect upon creative thinking and problem solving in children. *Psychological Reports*, 63, 37-43.
- Groeben, N. & Vorderer, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.

- Groff, P.J. (1962). Children's attitudes toward reading and their critical reading abilities in four content-type materials. *Journal of Educational Research*, 55, 313-317.
- Haertel, G.D., Walberg, H.J. & Weinstein, T. (1983). Psychological models of educational performance: A theoretical synthesis of constructs. *Review of Educational Research*, 53, 75-91.
- Harper, G. & Kember, D. (1989). Interpretation of factor analyses from the approaches to studying inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 66-74.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 7-47.
- Herbart, J. F. (1806/1965). *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In J.F. Herbart (Hrsg.), *Pädagogische Schriften* (Bd. 2, S. 9-155). Düsseldorf: Küpper.
- Herbart, J.F. (1965). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In J.F. Herbart (Hrsg.), *Pädagogische Schriften* (Bd. 3, S. 157-300). Düsseldorf: Küpper.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S. & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (S. 215-238). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hidi, S. & Baird, W. (1986). Interestingness - a neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Hidi, S. & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465-483.
- Hidi, S., Baird, W. & Hildyard, A. (1982). That's important but is it interesting? Two factors in text processing. In A. Flammer & W. Kintsch (Eds.), *Discourse Processing* (S. 63-75). Amsterdam: North-Holland.
- Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ingenkamp, K.H. (Hrsg.). (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz.
- Iran-Nejad, A. & Cecil, C. (1992). Interest and learning: A biofunctional perspective. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (S. 297-332). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Iran-Nejad, A. & Chissom, B. (1988). Active and dynamic sources of self-regulation in learning. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, August 1988.
- Isen, A.M., Daubmann, K.A. & Gorgoglione, J.M. (1987). The influence of positive affect on cognitive organization: Implications for education. In R.E. Snow & M.J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction*. Vol. 3: *Conative and affective process analyses* (S. 143-164).

- Isen, A.M., Means, B., Patrick, P. & Nowicki, G. (1982). Some factors influencing decision making strategy and risk taking. In M.S. Clark & S.T. Fiske (Eds.), *Affect and Cognition* (S. 243-266). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Izard, C.E. (1981). *Die Emotionen des Menschen*. Weinheim: Beltz. (Original erschienen 1977: *Human emotions*).
- James, W. (1912). *The principles of psychology* (3. Aufl.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johnson, J.C. & Jacobson, M.D. (1968). Some attitudinal and comprehension factors operating in the middle grades. *Educational and Psychological Measurement*, 28, 825-832.
- Kahnemann, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kelly, A. (1987). Die Entwicklung naturwissenschaftlicher Interessen und Einstellungen bei Mädchen und Jungen. In M. Lehrke & L. Hoffmann (Hrsg.), *Schülerinteressen am naturwissenschaftlichen Unterricht* (S. 69-83). Köln: Aulis.
- Kempa, R.F. & Dube, G.E. (1974). Science interest and attitude traits in students subsequent to the study of chemistry at the ordinary level of the general certificate of education. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 361-370.
- Kerschensteiner, G. (1926). *Theorie der Bildung*. Leipzig: Teubner.
- Klein, H.A. (1979). What effect does non-sexist content have on the reading of boys and girls. *Reading Improvement*, 16, 134-138.
- Knapp, A. (1986). Die Auswirkungen emotionaler Zustände auf das Lösen eines sozialen Dilemmas. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 17, 160-172.
- Krapp, A. (1984). Forschungsergebnisse zur Bedingungsstruktur der Schulleistung. In K. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (S. 46-62). Bern: Huber.
- Krapp, A. (1989). Neue Ansätze einer pädagogisch orientierten Interessenforschung. *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 & J.T. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik von 1970-1990*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Krapp, A. (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., Sauter, J. & Schreyer, I. (1990). Interesse und Wissenserwerb. *Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie*, Gelbe Reihe 18. Neubiberg: Universität der Bundeswehr.
- Kühn, R. (1983). *Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten*. Göttingen: Hogrefe.
- Lankes, E.M. (1984). *Untersuchungen zu einer pädagogischen Theorie des Interesses: Sammelinteresse*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität, München.

- Larson, R. (1990). Emotions and the creative process: Anxiety, boredom, and enjoyment as predictors of creative writing. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 275-292.
- Lavin, D.E. (1965). *The prediction of academic performance*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lehrke, M. (1988). *Interesse und Desinteresse am naturwissenschaftlich-technischen Unterricht*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Lepper, M.R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289-309.
- Löwe, B. (1991). *Schülerinteressen zur Biologie und Biologieunterricht*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lunk, G. (1926). *Das Interesse*. Bd.1: Historisch-kritischer Teil. Leipzig: Klinkhardt.
- Lunk, G. (1927). *Das Interesse*. Bd. 2: Philosophisch-pädagogischer Teil. Leipzig: Klinkhardt.
- Malone, T.W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4, 333-369.
- Mandl, H., Friedrich, H.F. & Hron, A. (1986). *Psychologie des Wissenserwerbs*. In B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 143-218). München: Urban & Schwarzenberg.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.). (1992). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H. & Huber, G.L. (1983). *Emotion und Kognition*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I. Outcome & processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Matsumoto, D. & Sanders, M. (1988). Emotional experiences during engagement in intrinsically and extrinsically motivated tasks. *Motivation and Emotion*, 12, 353-369.
- McLaren, J. & Hidi, S. (1988). The development of text structures in children's written exposition. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 1988.
- Mulcare, J.R. (1976). An examination of the specific outcomes of the science programs "Interaction of man and the biosphere" and "Interaction of matter and energy" in the junior high school. Unpublished Diss., Northern Illinois University:.
- Murray, N., Sujan, H., Hirt, E.R. & Sujan, M. (1990). The influence of mood on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 411-425.
- Nagy, L. (1912). *Psychologie des kindlichen Interesses*. Leipzig: Nernich.
- Neber, H. (Hrsg.). (1981). *Entdeckendes Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Neber, H., Wagner, A. & Einsiedler, W. (Hrsg.). (1978). *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim: Beltz.

- Nell, V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23, 6-50.
- Nenniger, P. (1989). Task motivation by interest. Symposium conducted at the Third European Conference of Learning and Instruction, Madrid, September 1989.
- Nenniger, P. (1990). Motivationale und lernstrategische Bedingungen akademischen Lernens. In P. Strittmatter (Hrsg.), *Zur Lernforschung: Befunde - Analysen - Perspektiven* (S. 143-158). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nenniger, P. (1992). Task motivation: An interaction between the cognitive and content-oriented dimensions in learning. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (S. 121-149). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-345.
- Nicholls, J.G. (1988). *Competence, accomplishment, and motivation: A perspective on development and education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Paris, S.G. & Cross, D.R. (1983). Ordinary learning: Pragmatic connections among children's beliefs, motives, and actions. In J. Bisanz, G. Bisanz & R. Kail (Eds.), *Learning in children* (S. 137-169). New York: Springer.
- Pekrun, R. (1990). Emotion and motivation in educational psychology: General and European perspectives. In P.J. Drenth, J.A. Sergeant & R.J. Takens (Eds.), *European perspectives in psychology* (Bd. 1, S. 265-295). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pokay, P. & Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.
- Prenzel, M. (1981). Wie weit ist das "erweiterte Motivationsmodell" Heckhausens? In H. Kasten & W. Einsiedler (Hrsg.), *Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Gelbe Reihe 1* (S. 62-84). Neubiberg: Universität der Bundeswehr.
- 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. (1989). Individual patterns in children's play interests. In L.T. Winegar (Ed.), *Social interaction and the development of children's understanding* (S. 147-172). Norwood, NY: Ablex.

- Renninger, K.A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. In R. Fivush & J. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (Bd. III. Memory Cognition Series, S. 127-147). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Renninger, K.A., Hidi, S. & Krapp, A. (Eds.). (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rickheit G. & Strohner, H. (Eds.). (1985). *Inferences in text processing*. Amsterdam: North-Holland.
- Roth, E. (1989). Denken und Fühlen. Aspekte kognitiv-emotionaler Wechselwirkung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rubinstein, S. (1935/1958). *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Sauer, J. & Gattringer, H. (1985). Soziale, familiale, kognitive und motivationale Determinanten der Schulleistung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 288-309.
- Schank, R.C. (1979). Interestingness: Controlling inferences. *Artificial Intelligence*, 12, 273-297.
- Scheller, I. (1981). *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Königstein: Scriptor.
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen* (2. Aufl.). München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. & Krapp, A. (1990). *Aus Interesse lernen. Mit Interesse leben* (Zwei Essays). München: ars una.
- Schiefele, H. & Stocker, K. (1990). *Literaturinteresse*. Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U. (1988a). Motivationale Bedingungen des Textverstehens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 687-708.
- Schiefele, U. (1988b). Der Einfluß von Interesse auf Umfang, Inhalt und Struktur studienbezogenen Wissens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20, 356-370.
- 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, 299-323.
- Schiefele, U. & Csikszentmihalyi, M. (in Druck). Interest and the quality of experience in the classroom. (Manuskript zur Publikation eingereicht).
- Schiefele, U. & Krapp, A. (1991). The effect of topic interest and cognitive characteristics on different indicators of free recall of expository text. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 1991.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (S. 183-212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schiefele, U. & Winteler, A. (1988). *Interesse - Lernen - Leistung. Eine Übersicht über theoretische Konzepte, Erfassungsmethoden und Ergebnisse*

- der Forschung. *Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie*, Gelbe Reihe 14. Neubiberg: Universität der Bundeswehr.
- Schiefele, U., Winteler, A. & Krapp, A. (1988). Studieninteresse und fachbezogene Wissensstruktur. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 106-118.
- Schmeck, R.R. (Ed.). (1988a). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Schmeck, R.R. (1988b). Individual differences and learning strategies. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies* (S. 171-191). London: Academic Press.
- Schmeck, R.R. (1988c). Strategies and styles of learning. An integration of varied perspectives. In R.R. Schmeck (Hrsg.), *Learning strategies and learning styles* (S. 317-347). New York: Plenum Press.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information. Informational and motivational functions of affective states. In E.T. Higgins & R.M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*. (Vol. 2, S. 527-561). New York: Guilford Press.
- Shirey, L.L. & Reynolds, R.E. (1988). Effect of interest on attention and learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 159-166.
- Snow, R.E. & Farr, M.J. (Eds.). (1987). *Aptitude, learning, and instruction. Volume 3: Conative and affective process analyses*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sorrentino, R.M. & Higgins, E.T. (Eds.). (1986). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*. Chichester: Wiley.
- Stein, W. (1983). What's the point? *The Behavioral and Brain Sciences*, 6, 611.
- Sternberg, R.J. & Powell, J.S. (1983). The development of intelligence. In P. Mussen (Ed.), *Manual of child psychology* (Bd. 3, S. 341-419). New York: Wiley.
- Super, D.E. (1960). Interests. In C.W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 3rd edition (S. 728-733). New York: Macmillan.
- Thayer, R.E. (1985). Activation (arousal): The shift from a single to a multidimensional perspective. *Biological Bases of Personality and Behavior*, 1, 115-127.
- Thayer, R.E. (1986). Activation-deactivation adjective check list: Current overview and structural analysis. *Psychological Reports*, 58, 606-614.
- Thomas, J.W. & Rohwer, W.D. (1986). Academic studying: The role of learning strategies. *Educational Psychologist*, 21, 19-41.
- Thorndike, E.L. (1935a). *Adult interests*. New York: Macmillan.
- Thorndike, E.L. (1935b). *The psychology of wants, interests, and attitudes*. New York: Appleton-Century.
- Todt, E. (1978). *Das Interesse*. Bern: Huber.
- Todt, E. (1985). Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Interessen von Kindern und Jugendlichen. *Unterrichtswissenschaft*, 13, 362-376.
- Todt, E. (1987). Elemente einer Theorie naturwissenschaftlicher Interessen. In M. Lehrke & L. Hoffmann (Hrsg.), *Schülerinteressen am naturwissenschaftlichen Unterricht* (S. 111-126). Köln: Aulis Verlag Deubner.

- Todt, E. (1990a). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzer (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Todt, E. (1990b). *Erfahrungen und Wünsche von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe II (Studien- und Berufswahl)*. Gießen: Universität, FB Psychologie.
- Todt, E. & Händl-Mattes, B. (1990). *Motivation und Motivierung im Unterricht*. (Unveröffentlichter Arbeitsbericht, Fachbereich Psychologie der Justus-Liebig-Universität Gießen).
- Trost, G. (1975). *Vorhersage des Studien Erfolgs*. Braunschweig: Westermann.
- Ulich, D. (1979). Rationalismus und Subjektivismus in "kognitiven" Motivationstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 23-41.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wade, S.E. & Adams, B. (1992). Effects of importance and interest on recall of biographical text. *JRB: A Journal of Literacy*.
- Walker, S.M., Noland, R.G. & Greenshields, C.M. (1979). The effect of high and low interest content on instructional levels in informal reading inventories. *Reading Improvement*, 16, 297-300.
- Walsh, W.B. & Osipow, S.H. (Eds.). (1986). *Advances in vocational psychology*. Vol. 1: The assessment of interests. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weinstein, C.E., Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (Eds.). (1988). *Learning and study strategies*. San Diego: Academic Press.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research in teaching* (S. 315-327). New York: Macmillan.
- Winteler, A. (1990). *Studieninteresse und Strategien der Wissensverarbeitung*. Beitrag zur Arbeitsgruppe "Interesstheorie" am 37. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Kiel, September 1990.
- Winteler, A. & Sierwald, W. (1987). Entwicklung und Überprüfung eines Fragebogens zum Studieninteresse (FSI). *Hochschulausbildung*, 5, 223-242.

Anmerkung: Eine gekürzte Fassung dieses Beitrags erscheint in der Zeitschrift für Pädagogik (1992), 38, Heft 5.

Benedykt Fink

Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie untersucht die Anfänge der Interessenentwicklung im Kindesalter. Interessen werden als subjektiv bedeutsame Person-Gegenstands-Beziehungen definiert, deren Struktur sich im Laufe der Entwicklung ständig verändert. Mit Hilfe einer explorativen Längsschnittuntersuchung wurde bei einer kleinen Gruppe von Kindern die interessenspezifische Entwicklung während der Kindergartenzeit und der ersten beiden Schuljahre verfolgt. Die kasuistische Rekonstruktion der Entwicklung läßt bestimmte Regelmäßigkeiten erkennen und demonstriert die empirische Plausibilität allgemeiner theoretischer Konzepte und Modelle zur Beschreibung struktureller Veränderungen in frühen Phasen der Interessenentwicklung.

Ein wichtiges Ziel der Interessenforschung ist die Beschreibung und Erklärung entwicklungsbedingter Veränderungen. Die Ausarbeitung einer Theorie der Interessenentwicklung erfordert zunächst ein Rahmenkonzept zur Klärung der allgemeinen Zielrichtung und zur Charakterisierung der theoretischen Grundpositionen. Die bisher ausgearbeiteten Entwürfe einer Interesstheorie auf der Grundlage einer Person-Gegenstands-Konzeption geben dafür Anhaltspunkte und nähere Hinweise (Fink, 1989; Krapp, 1989; Prenzel, 1988; Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986; Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten, 1983).

Bevor einzelne Bedingungsfelder bzw. Einflußfaktoren der Interessengenese mit explanativer Absicht untersucht werden können, müssen zunächst deskriptive Modelle der Interessenentwicklung aufgestellt werden. Dieser Beitrag stellt einige grundlegende Überlegungen und Konzepte zur deskriptiven Analyse des Entwicklungsverlaufs von Interessen in der Kindheit (Kindergarten und Grundschulalter) vor. Da in diesem Alter noch keine voll entwickelten Interessen ausgebildet sind, sprechen wir auch von Vorläuferformen des Interesses.