

Pädagogische Psychologie und
Entwicklungspsychologie

herausgegeben von D. H. Rost

89

Hanna Ferdinand

Entwicklung von Fachinteresse

WAXMANN

Entwicklung von Fachinteresse

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie

herausgegeben von Detlef H. Rost

Wissenschaftlicher Beirat

Jürgen Baumert (Berlin)
Oliver Dickhäuser (Mannheim)
Marcus Hasselhorn (Frankfurt)
Andreas Knapp (Wildbad)
Olaf Köller (Kiel)
Detlev Leutner (Essen)
Sabina Pauen (Heidelberg)
Ulrich Schiefele (Potsdam)
Christiane Spiel (Wien)
Sabine Weinert (Bamberg)

Editorial

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie sind seit jeher zwei miteinander eng verzahnte Teildisziplinen der Psychologie. Beide haben einen festen Platz im Rahmen der Psychologenausbildung: Pädagogische Psychologie als wichtiges Anwendungsfach im zweiten Studienabschnitt, Entwicklungspsychologie als bedeutsames Grundlagenfach in der ersten und als Forschungsvertiefung in der zweiten Studienphase. Neue Zielsetzungen, neue thematische Schwerpunkte und Fragestellungen sowie umfassendere Forschungsansätze und ein erweitertes Methodenspektrum haben zu einer weiteren Annäherung beider Fächer geführt und sie nicht nur für Studierende, sondern auch für die wissenschaftliche Forschung zunehmend attraktiver werden lassen. „Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“ nimmt dies auf, fördert die Rezeption einschlägiger guter und interessanter Forschungsarbeiten, stimuliert die theoretische, empirische und methodische Entfaltung beider Fächer und gibt fruchtbare Impulse zu ihrer Weiterentwicklung einerseits und zu ihrer gegenseitigen Annäherung andererseits.

Der Beirat der Reihe „Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“ repräsentiert ein breites Spektrum entwicklungspsychologischen und pädagogisch-psychologischen Denkens und setzt Akzente, indem er auf Forschungsarbeiten aufmerksam macht, die den wissenschaftlichen Diskussionsprozess beleben können. Es ist selbstverständlich, dass zur Sicherung des Qualitätsstandards dieser Reihe jedes Manuskript – wie bei Begutachtungsverfahren in anerkannten wissenschaftlichen Zeitschriften – einem Auswahlverfahren unterzogen wird („peer review“). Nur qualitätsvolle Arbeiten werden der zunehmenden Bedeutung der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie für die Sozialisation und Lebensbewältigung von Individuen und Gruppen in einer immer komplexer werdenden Umwelt gerecht.

Hanna D. Ferdinand

Entwicklung von Fachinteresse

Längsschnittstudie zu
Interessenverläufen und Determinanten
positiver Entwicklung in der Schule



Waxmann 2014
Münster • New York

Diese Arbeit wurde 2012 von der Universität Passau
als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Bd. 89

herausgegeben von Prof. Dr. Detlef H. Rost
Philipps-Universität Marburg

Fon: 0 64 21 / 2 82 17 27

Fax: 0 64 21 / 2 82 39 10

E-Mail: rost@mail.uni-marburg.de

ISSN 1430-2977

Print ISBN 978-3-8309-2979-6

E-Book ISBN 978-3-8309-7979-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz & Layout, Münster

Druck: Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Zusammenfassung	9
1 Einleitung	11
2 Theoretischer Hintergrund: Interesse und Bedürfnisse	13
2.1 Theoretische Grundannahmen	14
2.2 Interesse	17
2.2.1 Geschichte der Interessentheorien	17
2.2.2 Person-Objekt-Interaktionstheorie des Interesses	21
2.2.2.1 Interessengegenstand	21
2.2.2.2 Struktur des Interesses	23
2.2.2.3 Formen des Interesses	25
2.2.3 Entwicklung von Interesse	27
2.2.3.1 Interessenentwicklung laut POI-Theorie	28
2.2.3.2 Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung	29
2.2.3.3 Entstehung von Interessiertheit, allgemeinen und spezifischen Interessen	32
2.3 Wirkungen von Interesse	34
2.3.1 Interesse und Leistung	35
2.3.2 Fachinteresse und (intrinsische) Motivation in der Lernphase	41
2.3.3 Wahlverhalten	42
2.3.4 Zufriedenheit	44
2.3.5 Interessanter Unterricht, Sachinteresse und Fachinteresse	45
2.3.5.1 Handlungsorientierung ist nicht gleich „Handeln“	47
2.3.5.2 Eigenständige Motivierungsphase	48
2.3.5.3 Dr. Fox-Effekt	49
2.3.5.4 Elaboration Likelihood Model als Erklärungsmodell für nicht nachhaltige Wirkungen von Interessiertheit	50
2.4 Interessenverlust während der Schulzeit	52
2.4.1 Entwicklungsbedingte Veränderungen als Grund für Interessenverlust	54
2.4.2 Mangelhafte Bedürfnisbefriedigung als Grund für Interessenverlust	55
2.4.3 Interessendifferenzierung als Grund für Interessenverlust	55
2.5 Begriffsklärung: Interesse, intrinsische Motivation und Task Value	56
2.6 Selbstbestimmungstheorie der Motivation	59
2.6.1 Basic Psychological Needs Theory	62
2.6.2 Formen motivierten Handelns	65

2.6.2.1	Organismic Integration Theory	66
2.6.2.2	Cognitive Evaluation Theory	67
2.6.3	Bedeutung von Bedürfnissen für die Entwicklung des Selbst	68
2.7	Bedürfniserfüllung und Interessenentwicklung	69
2.7.1	Kompetenzerleben und Interesse	71
2.7.2	Autonomieerleben und Interesse	78
2.7.3	Erleben sozialer Eingebundenheit und Interesse	83
2.7.4	Bedeutsamkeitserleben und Interesse	89
2.7.5	Vergleichende Untersuchungen	92
2.7.5.1	Abgrenzung der Bedürfnisse voneinander	93
2.7.5.2	Alternative Prädiktoren von Interesse/intrinsischer Motivation	96
2.7.5.3	Differentielle Ergebnisse	97
2.8	Fragestellung	99
2.8.1	Interessenentwicklungsmodell in dieser Arbeit	99
2.8.2	Hypothesen	101
2.8.2.1	Deskriptive Hypothesen	102
2.8.2.2	Interessentheoretische Hypothesen	103
2.8.2.3	Bedürfnistheoretische Hypothesen	106
3	Methode	107
3.1	Stichprobe	107
3.2	Datenerhebung	108
3.3	Fragebogenentwicklung	110
3.3.1	Interesse	111
3.3.1.1	Fachinteresse	112
3.3.1.2	Erlebtes Interesse/Working Interest	114
3.3.2	Bedürfniserfüllung	117
3.3.2.1	Kompetenz	120
3.3.2.2	Autonomie	121
3.3.2.3	Soziale Eingebundenheit	122
3.3.3	Bedeutsamkeit des aktuellen Themas	123
3.3.4	Inhalt des Unterrichts	123
3.4	Datenbereinigung	124
3.5	Fehlende Werte	124
3.5.1	Beschreibung der fehlenden Werte	125
3.5.2	Umgang mit fehlenden Werten	127
3.6	„Experience Sampling“	128
3.7	Clusterstruktur der Daten	129
3.8	Statistische Methoden	130
3.8.1	Faktorenanalyse	130
3.8.2	Strukturgleichungsmodelle	131

4	Ergebnisse	135
4.1	Deskriptive Hypothesen	135
4.2	Interesstheoretische Hypothesen	145
4.2.1	Struktur des Interesses	145
4.2.2	Interessenentwicklung	149
4.3	Bedürfnistheoretische Hypothesen	162
4.4	Exkurs: Betrachtung einzelner Klassen	168
5	Diskussion	171
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	171
5.2	Deskriptive Ergebnisse	173
5.3	Dimensionalität der verwendeten Messinstrumente	174
5.4	Bewertung des theoretischen Modells	174
5.4.1	Die Rolle von Bedeutsamkeitserleben	175
5.4.2	Relative Bedeutung der Bedürfnisse aus Sicht der SDT	177
5.5	Kausale Schlussfolgerungen	178
5.6	Nachhaltigkeit der Interessenentwicklung	179
5.7	Praktische Relevanz der Ergebnisse	179
5.8	Vorschläge für die Forschung	180
5.9	Fazit	182
	Abbildungsverzeichnis	183
	Tabellenverzeichnis	184
	Literatur	186
	Anhang	204
	Anhang A	206
	Anhang B	207
	Anhang C	209
	Anhang D	211
	Anhang E	213
	Anhang F	214
	Anhang G	217
	Anhang H	219

Zusammenfassung

Interesse an Unterrichtsfächern bzw. den dort vermittelten Inhalten kann für Heranwachsende eine wichtige Motivation darstellen, sich sowohl während der Schulzeit intensiv damit zu beschäftigen als auch später entsprechende Themen weiter zu verfolgen. Daher wird in der Schule die Entwicklung stabiler individueller Interessen angestrebt.

In der vorliegenden Arbeit wird ein bislang fehlendes kohärentes Modell der Interessenentwicklung entworfen. Dazu werden die umfangreichen theoretischen und empirischen Arbeiten zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation und der Person-Objekt-Interaktionstheorie des Interesses genutzt. In Erweiterung älterer Arbeiten, die die Erfüllung grundlegender psychologischer Bedürfnisse als Prädiktoren gelingender Interessenentwicklung bzw. wünschenswerter motivationaler Zustände im Allgemeinen annehmen, wird die subjektiv wahrgenommene, kognitiv-rational als positiv evaluierte Bedeutsamkeit als zusätzlich wichtige Variable identifiziert. Sowohl die theoretische Konzeptualisierung von Interesse als zweidimensionales Konstrukt mit einem emotionalen und einem wertbezogenen Aspekt als auch zahlreiche empirische Ergebnisse stützen diese Annahme.

Das so entworfene Modell nimmt einen Kreislauf der Interessenentwicklung an. Handlungen, die entweder aufgrund eines zuvor bestehenden (Fach-)Interesses oder aufgrund von äußerem Druck durchgeführt werden, führen zu individuellen wertbezogenen Einschätzungen der Bedeutsamkeit des Gegenstands sowie emotional geprägtem Bedürfniserleben (Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit). Positive Ausprägungen dieser Variablen bedingen situationales Interesse, längerfristig geht dieses in individuelles (Fach-)Interesse über. Dieses wiederum bestimmt die Wahrscheinlichkeit weiterer Interessenhandlungen.

Das Modell wurde mittels einer sechsmonatigen Längsschnitterhebung in 68 Realschulklassen geprüft. Zur Erstellung geeigneter Erhebungsinstrumente wurden Pretests durchgeführt, weiterhin wurde die Dimensionalität der Interessen- und Bedürfniskonstrukte faktorenanalytisch unter Berücksichtigung der Clusterstruktur der Daten geprüft.

Ein Strukturgleichungsmodell bestätigt den Einfluss der hypothetisch angenommenen Variablen auf erlebtes Interesse. Latent-Change-Modelle erweitern dieses Ergebnis für die Entwicklung von Interesse, die als latente Variable modelliert wurde. Darüber hinaus zeigen Mehrebenenstrukturgleichungsmodelle, dass die angenommenen Zusammenhänge auch auf Klassen-ebene wirksam sind. Ein Mediatormodell bestätigt den zirkulären Charakter

der Interessenentwicklung. Durch die Kombination dieser Ergebnisse kann das theoretische Modell als bestätigt gelten.

Der starke Einfluss von Bedeutsamkeitserleben auf die Interessenentwicklung wirft ein neues Licht auf das Entstehen intrinsischer Motivationsformen. Bisher wurde häufig angenommen, diese seien im Schulkontext vorwiegend durch emotional positives Erleben hervorzurufen, hier zeigt sich aber die Möglichkeit einer Beeinflussung des Interesses durch rationale Argumente bzw. das Herstellen eines Bezugs zu den Werten, Einstellungen und bestehenden Interessen der Lernenden.

1 Einleitung

Schulische Ausbildung hat zum Ziel, jungen Menschen Wissen zu vermitteln, ihnen den Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen (z. B. Weinert, 1998) zu ermöglichen und ihnen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zur Seite zu stehen. Dies kann sowohl im Unterricht selbst als auch in außerunterrichtlichen Situationen wie Projekten, dem alltäglichen Schulleben oder Ausflügen geschehen. Die Aktivitäten der Schule und des Lehrers können nur selten eindeutig entweder dem Ziel der Persönlichkeitsbildung oder der fachlichen Ausbildung zugeordnet werden, meist wird beides zugleich angestrebt. Da die Schule für viele Jahre einen großen Teil der Lebensumwelt der Lernenden darstellt, werden alle Entwicklungsbereiche von ihr beeinflusst.

Wissen stellte lange Zeit den zentralen Erfolgsindikator schulischen Handelns dar (vgl. Helmke & Schrader, 1990, S. 180). Aktuelle Vorstellungen von menschlicher Entwicklung rücken aber – auch ökonomisch-gesellschaftlich bedingt – zunehmend die Notwendigkeit lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt. Motivationale Prozesse werden durch diese Sichtweise ebenfalls in ein neues Licht gerückt. Das kurzfristige Lernen von außen vorgegebener Fakten bedarf einer akuten Motivation, während längerfristiges selbstständiges Lernen erfordert, dass der oder die Lernende einen eigenen Bezug zum Thema mitbringt oder entwickelt. Krapp sieht „die Optimierung der individuellen Entwicklung über die gesamte Lebensspanne“ im Gegensatz zu effektivem Lernen in einer explizit als solche angelegten Lernsituation als „das entscheidende Zielkriterium schulischer und außerschulischer Bildung“ (Krapp, 2004, S. 163). Damit wird im Unterschied zum Lernen für Noten oder Abschlüsse die Entwicklung einer eigenen Weltsicht, eigener kompetenter Umgangsweisen mit Neuem und Altbekanntem und die Förderung des selbstbestimmten Umgangs mit der eigenen Identität als zentrales Ziel des langjährigen Schulbesuchs festgelegt. Ein wichtiger Aspekt der Persönlichkeit, dessen Entwicklung in der Adoleszenz rasch voranschreitet, sind Interessen. Interessen sind identitätsrelevant, indem sie das Selbstbild bestimmen und weiter entwickeln (Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten, 1983).

Interesse im Kontext Schule steht in enger Verbindung mit Motivation. Zum einen wird Interesse als motivationale Variable betrachtet, zum anderen überschneiden sich die Interessen- und Motivationsforschung in vielen Bereichen, so dass sie gleiche Phänomene aus ihrer jeweiligen Perspektive untersuchen. Die Besonderheit des Interessenbegriffs besteht in seiner Ge-

gegenstandsspezifität. Gegenstände können dabei auch nichtmateriell sein, sie zeichnen sich als Interessengegenstände durch hohe Individualität aus. Dennoch können auch Schulfächer als potentielle Interessengegenstände betrachtet werden.

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Entwicklung von Fachinteresse bei Schülern und Schülerinnen. Ziel ist es, ein theoretisches Modell der Interessenentwicklung empirisch zu überprüfen. Laut diesem Modell entwickelt sich anhaltendes Interesse aufgrund von mehrfach aufgetretenem situationalem Interesse (Krapp, 2005). Besonderes Augenmerk wird dabei auf den innerpsychischen Prozess der wahrgenommenen Befriedigung grundlegender psychologischer Bedürfnisse und der wahrgenommenen Bedeutsamkeit des Themas als Motor der Interessenentwicklung gelegt.

Datengrundlage der vorliegenden Arbeit ist eine empirische Längsschnittstudie, in deren Rahmen über eineinhalbtausend Realschüler/innen im Laufe eines halben Jahres sechs Mal zu ihrem Interesse am Fach Sozialkunde befragt wurden. Anhand der so gewonnenen Daten können die oben angerissenen Fragestellungen beantwortet werden.

Zunächst wird nun der theoretische Hintergrund (Kapitel 2) beschrieben, in welchem sich die Arbeit bewegt. Daraus wird die Fragestellung entwickelt und es werden Hypothesen aufgestellt. Es schließt sich ein Kapitel zur Untersuchungsmethode an (Kapitel 3), in welchem auch die Entwicklung der verwendeten Untersuchungsinstrumente ausführlich beschrieben wird. Die Daten wurden vornehmlich mittels Strukturgleichungsmodellen ausgewertet, die Ergebnisse werden in Kapitel 4 vorgestellt. Schließlich erfolgen ein Rückbezug zur Theorie und die Diskussion der Ergebnisse und Methoden im abschließenden Kapitel 5.

2 Theoretischer Hintergrund: Interesse und Bedürfnisse

Da diese Arbeit sich auf zwei Forschungsstränge stützt, welche sich zunächst längere Zeit unabhängig voneinander entwickelten und deren Vertreter erst seit einigen Jahren die Überschneidungsbereiche bearbeiten, werden beide Forschungsstränge zunächst separat voneinander dargestellt, bevor die für die Fragestellung dieser Arbeit relevanten Aspekte im hier zu prüfenden Interessenentwicklungsmodell zusammengeführt werden. Als erstes werden jedoch theoretische Grundannahmen dieser Arbeit beschrieben, welche von Vertretern beider Theorien geteilt werden.

Entwicklung, Eigenschaften und Struktur von Interesse bilden den ersten theoretischen Schwerpunkt. Es wird die historische Entwicklung der Interessenforschung beschrieben und drei wichtige aktuelle Interessentheorien im Lehr-Lernbereich werden vorgestellt. Im Anschluss folgt ein Überblick über die empirische Forschung zu den Wirkungen von Interesse sowie typischen Interessenverläufen während der Schulzeit.

Der zweite für diese Arbeit zentrale Theorie- und Forschungsstrang ist die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Self-Determination Theory, SDT). Da diese Theorie mehrere Teiltheorien umfasst, werden nur die drei hier relevanten Theorien (Basic Psychological Needs Theory, Organismic Integration Theory, Cognitive Evaluation Theory) vorgestellt. Es werden Forschungsergebnisse zum Zusammenhang grundlegender psychologischer Bedürfnisse mit verschiedenen Motivationsformen bzw. Interesse zusammengefasst, wobei der Fokus auf Schule und Unterricht liegt. Weiterhin werden Ergebnisse der Forschung zu grundlegenden psychologischen Bedürfnissen, Interesse und intrinsischer Motivation sowie alternativen Variablen/Konzeptualisierungen unter Berücksichtigung von Mess- und Operationalisierungsproblemen dargestellt. An dieser Stelle wird auch theoretisch und anhand empirischer Ergebnisse begründet, warum in der vorliegenden Arbeit neben den drei von den Protagonisten der SDT angenommenen grundlegenden psychologischen Bedürfnissen zusätzlich die subjektiv wahrgenommene Bedeutsamkeit des Lerngegenstands als Prädiktor günstiger motivationaler Prozesse angenommen wird.

Aus all diesen Aspekten wird schließlich zum Abschluss des theoretischen Teils der Arbeit ein Interessenentwicklungsmodell abgeleitet, welches sich eng an die beschriebenen Forschungsstränge anschließt. Damit werden in den theoretischen und empirischen Arbeiten beider Stränge bereits vorhandene Vorstellungen zu Determinanten der Interessenentwicklung in eine kompakte und in vielen Aspekten auch prüfbare Form gebracht. Es werden

Hypothesen aufgestellt, welche anhand der Daten dieser Studie eine Prüfung der postulierten Zusammenhänge ermöglichen sollen.

2.1 Theoretische Grundannahmen

Diese Arbeit handelt von der Veränderung und Entwicklung von Menschen. Um das zugrunde liegende Menschenbild zu präzisieren und damit eine Einordnung in den Stand der Forschung und die pädagogisch-psychologische Theoriebildungsdiskussion zu erleichtern, werden zunächst einige Annahmen beschrieben, die die Basis bilden. Im Wesentlichen stützt sich die Arbeit auf zwei Theoriestränge, welche von ihren Hauptvertretern zusammengeführt wurden, nämlich die Person-Objekt-Interaktionstheorie des Interesses (POI-Theorie) und die Basic Psychological Needs Theory, Organismic Integration Theory sowie die Cognitive Evaluation Theory als Bestandteile der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SDT) (zur Integration der Theorien vgl. Krapp, 2005; zu den Inhalten der Theorien vgl. die folgenden Kapitel).

Beide Theorien arbeiten mit dem Begriff des Selbst. Darunter werden kognitive, motivationale und emotionale Aspekte verstanden, welche subjektiv als untrennbar zur Person gehörig wahrgenommen werden. Dieses Selbst ist die wahrgenommene Identität einer Person, Krapp spricht von einem „inneren Kern“ (Krapp, 2002a, S. 409). Ryan und Connell beschreiben es als „a phenomenal center of personal experience and agency that is not isomorphic with the person or with physical being“ (Ryan & Connell, 1989, S. 749). Das Selbst ist also nicht identisch mit der Person, bestimmt sich aber ausschließlich über ihr subjektives (Selbst-)Erleben. Handlungs- und Entwicklungsziele werden zum Teil vom Selbst bestimmt, zum Teil aber auch aus der Umwelt übernommen. Diese übernommenen Ziele bestimmen ebenfalls volitionales Handeln, werden aber eben nicht als Teil des inneren Kerns der Persönlichkeit empfunden. Stellt man sich das Selbst als konzentrisch aufgebaut vor, bilden diese Aspekte die Peripherie (Krapp, 2002a).

Durch den Austausch zwischen dem Menschen und seiner sozialen und physischen Umwelt verändert sich die Struktur des Selbst fortwährend. Das Erleben von Menschen beeinflusst sowohl aktualgenetisch als auch ontogenetisch die Persönlichkeit und das Verhalten (Krapp, 2002b). Gleichzeitig werden Wirkungen in die entgegengesetzte Richtung (die Persönlichkeit beeinflusst die Wahrnehmung bzw. das Erleben) angenommen und es werden angeborene Eigenschaften als Prädiktoren des Verhaltens und Erlebens in Betracht gezogen.

Im Verlauf des Lebens entwickeln sich individuelle Eigenheiten des Menschen durch die Interaktion mit der physischen und sozialen Umwelt

immer weiter. Interaktion bedeutet, dass unterschiedliche Personen eben nicht – wie es die Vertreter des Behaviorismus noch annahmen (z.B. Watson, 1984) – von derselben Situation in derselben Art und Weise beeinflusst werden, sondern dass jede Person individuelle psychologische Voraussetzungen mitbringt, was auch die Konsequenzen der Interaktion für die Persönlichkeitsentwicklung bestimmt. In den letzten Jahrzehnten wurden zunehmend biologische, vererbare Grundlagen menschlichen Verhaltens gefunden, welche den Schluss nahelegen, dass Umwelt und angeborene Veranlagung in gegenseitiger Wechselwirkung und mit veränderlicher Intensität Menschen prägen (z.B. Birbaumer & Schmidt, 1996). Wo die Grenze zwischen physiologischen und psychologischen angeborenen Faktoren zu ziehen ist und ob es eine solche Grenze überhaupt gibt, ist bislang nicht eindeutig zu beantworten.

Diese sogenannte dialektische Sichtweise sieht die Prozesse, die das Selbst als System konstituieren und verändern, weder als Eigenschaften des Individuums noch als Eigenschaften der Umgebung, sondern eben als dialektische Beziehung zwischen dem Selbst mit seinen Bedürfnissen und bestehenden Einstellungen, Wissen und Können und der Umwelt inklusive sozialer Beziehungen (z.B. Connell, 1990; Deci & Ryan, 1993; Krapp, 1992, 2004).

Der Prozess des Übernehmens und Anpassens äußerer Einflüsse in das Selbst wird auch als organismische Integration bezeichnet. Deci und Ryan (1985) verwenden auch Piagets Begriffe Assimilation (Einfügen neuer Informationen in die bestehenden individuellen Strukturen) und Akkomodation (Änderung der eigenen Struktur in Reaktion auf Inkongruenz mit neuen Erfahrungen), um den Prozess zu beschreiben. Die Struktur des Selbst ändert sich sowohl durch Erweiterung in neue Bereiche hinein als auch durch Ausdifferenzierung bestehender Aspekte. Trotz dieses andauernden Umbaus und ständiger Erweiterung „zerfasert“ das Selbst aber nicht, was einem angeborenen Streben nach innerer Organisation und holistischer Selbstregulation oder auch „guter Form“ zugeschrieben wird (Deci & Ryan, 1993; Krapp, 2002a; Ryan & Deci, 2002).

Entwicklung wird als lebenslanger Prozess gesehen, der keines speziellen Anstoßes bedarf, um stattzufinden. Der psychische Mechanismus, der zu aktiven Auseinandersetzungen mit der Umwelt und zu Internalisation führt, gilt als angeboren (Krapp, 1992, 2002a). Rheinberg beschreibt diese menschliche Eigenschaft als „hedonistisch verankerten Selbstoptimierungsmechanismus“ (Rheinberg & Fries 2001, zitiert nach Rheinberg, 2008, S. 146), was zusätzlich den potentiellen Lustgewinn durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt abbildet. Im Laufe des Lebens treten zur angeborenen Neugier und zum Explorationsverhalten auch mehr kognitive, geplante Verhaltensweisen, die

der Entwicklung des Selbst und der Integration vormals externaler kognitiver, motivationaler und emotionaler Aspekte dienen.

Dementsprechend ist es eine weitere Vorannahme dieser Arbeit, dass Aspekte des Selbst durch die Person bewusst wahrgenommen werden und das eigene Verhalten kognitiv gesteuert werden kann, um Ziele zu erreichen. Das können sowohl Entwicklungsziele als auch unmittelbare Handlungsziele sein. Wie in den neueren Handlungstheorien (zusammenfassend z.B. Rheinberg, 2008) wird der Aspekt der Zielgerichtetheit von Handlungen in Anlehnung an frühe Erwartungs-mal-Wert-Modelle aufgegriffen und angenommen, dass die kognitive Repräsentation der innerpsychischen Einflussfaktoren zumindest teilweise dem Handelnden zugänglich ist. Das Selbst wird als eine dynamische Entität verstanden, welche sich ihrer selbst bewusst ist und Handlungen steuern kann. Auch diese Tendenz, auf konstruktive und selbstbestimmte Art und Weise mit der physischen und sozialen Umwelt zu interagieren, wird als angeboren angenommen (Krapp, 1992, 2002a).

Zu diesen eher allgemeinen Grundannahmen über die Natur des Menschen tritt das Bedürfniskonzept der Selbstbestimmungstheorie der Motivation, welches mittlerweile breite Resonanz in vielen Bereichen pädagogisch-psychologischer Forschung erhalten hat. An dieser Stelle soll nur der Aspekt des Konzepts erläutert werden, der als Voraussetzung für menschliche Entwicklung gilt, Abschnitt 2.6.1 befasst sich ausführlich mit grundlegenden psychologischen Bedürfnissen.

Es wird angenommen, Menschen erreichen dann ihren homöostatischen „Normal“-Zustand, wenn ihre grundlegenden psychologischen und physiologischen Bedürfnisse erfüllt sind (Deci, Ryan & Williams, 1996). Im Unterschied zu anderen Bedürfnistheorien handelt es sich dabei keineswegs um einen Ruhezustand, sondern im Gegenteil um die oben beschriebene Bereitschaft zur Veränderung: Der Mensch sei dann in der Lage und motiviert, sich zu entwickeln, Anregungen aus der Umwelt zu integrieren, Neugier auszuleben und eigene, kreative Leistungen zu erbringen.

Das Verhalten und die Aneignung von Neuem werden also nicht vom Bestreben, einen Mangel in einem Bedürfnisbereich auszugleichen, energetisiert, sondern es wird freies Handeln ermöglicht, wenn die Bedürfnisse erfüllt sind. Handlungsziele sind Wachstum und Kohärenz statt Triebbefriedigung (Deci & Ryan, 2000). Die Person übernimmt im optimalen Fall die konkreten Ziele, die die (soziale) Umgebung nahelegt, was dem Streben nach Homonomie (Integration mit der Umwelt) zugeschrieben wird (Ryan & Deci, 2002). Der für das Verfolgen von Handlungszielen notwendige Antrieb wird als angeboren angenommen, er entsteht nicht aus der Mangelsituation. Bei Deprivation der Bedürfnisse wird das neugierige und motivierte, auf Wachstum zielende Verhalten gestört. Deci und Ryan behaupten sogar, dass

ein Mangel an Befriedigung psychologischer Bedürfnisse nicht zu verstärkter Aktivität in Richtung der Befriedigung führe, sondern zu Ausweichverhalten, welches im schlimmsten Fall weitere Schäden verursacht und pathologische Züge annehmen kann (Deci & Ryan, 2000).

Die gerade beschriebenen Vorannahmen werden nicht nur von den Protagonisten der POI-Theorie und der SDT geteilt sondern sind – vielleicht mit Ausnahme des Bedürfniskonzepts – in den Humanwissenschaften üblich. Da sich die zentralen Hypothesen dieser Arbeit unmittelbar aus der Vorstellung einer dialektischen Beziehung zwischen Individuum und Umwelt sowie organismischer Integration ableiten, sind diese Vorstellungen über den Menschen hier aber von besonderer Bedeutung.

2.2 Interesse

Interesse bezeichnet laut verschiedener Definitionen und auch im allgemeinen Sprachgebrauch die kurz- oder längerfristige Hinwendung einer Person zu einem spezifischen Interessengegenstand. Es kann in einer gegebenen Situation als Emotion aufgefasst werden (Hidi, 2006) oder auch als motivationaler Faktor (Hidi, 2006; Krapp, 1996), auf längere Sicht kann es auch die Form einer Persönlichkeitseigenschaft annehmen (Strong, 1927; Tracey & Sodano, 2008). Zwischen diesen Polen sind die verschiedenen Interessentheorien anzusiedeln, welche einander zum Teil ablösen und zum Teil parallel existieren.

2.2.1 Geschichte der Interessentheorien

Interesse war bereits im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts Gegenstand der pädagogisch-psychologischen Forschung und Diskussion (zusammenfassend Daniels, 2008; Krapp, 2007; Todt, 1995), geriet dann aber für einige Jahrzehnte in Vergessenheit. Die behavioristischen Schulen in den USA wandten sich Anfang bis Mitte des 20. Jahrhunderts explizit gegen die bis dahin in der Psychologie übliche Auffassung, dass innerpsychische, nicht beobachtbare und angeborene Vorgänge die Ursache menschlichen Verhaltens seien. Sie versuchten mit einer den klassischen Naturwissenschaften entlehnten Wissenschaftsvorstellung die Entstehung und Formung von Verhalten ausschließlich mittels verschiedener Modelle von Reiz-Reaktions-Konsequenzen-Ketten zu erklären (Watson, 1984). Watson forderte gar in einem damals viel beachteten Artikel, dass die Psychologie jeden Bezug auf das

Bewusstsein aufgeben müsse, da dieses niemals Gegenstand der Beobachtung sein könne (Watson, 1913).

Die vom Behaviorismus vertretene Vorstellung von menschlicher Entwicklung und Lernen trug auch dazu bei, Interesse als Erklärungsvariable in den Hintergrund zu drängen. Da man vollauf damit beschäftigt war zu erkunden, wie sichtbares Verhalten von ebenfalls sichtbaren Prozessen geformt wird, gab es kaum Forschung zu innerpsychischen Variablen wie Interesse. Die Messung von Interessen wurde in dieser Zeit lediglich in der Berufspsychologie weiter verfolgt. Führende frühe Vertreter waren Strong, Kuder und Holland, welche die Auffassung vertraten, dass es möglich sei, über die Erfassung berufsspezifischer Interessen optimale Berufsempfehlungen auszusprechen. Alle drei entwickelten Messinstrumente, die noch heute in modifizierter Form verwendet werden (Holland, 1959; Kuder, 1939; Strong, 1927, 1951). Das dabei zugrunde liegende Interessenkonzept ist auf den Lebenslauf bezogen statisch, was in späteren Arbeiten aus der Berufspsychologie im Wesentlichen beibehalten wurde. Es konnte auch gezeigt werden, dass Interessen mit zunehmendem Alter stabiler werden (Tracey & Sodano, 2008; Tracey & Ward, 1998; Zarrella & Schuerger, 1990).

Bis heute stellt die Berufsinteressenforschung einen unabhängigen Forschungsstrang mit eigenen Fragestellungen und Methoden dar, der kaum Berührungspunkte mit der in dieser Arbeit betrachteten pädagogischen Interessentheorie aufweist (eine Ausnahme bilden die theoretischen Überlegungen zum Verhältnis der beiden Konzepte zueinander bei Abel, 2004). Die Berufsinteressenforschung hat das klar beschriebene Ziel, Personen für sie geeigneten Berufen zuzuweisen. Sie versucht zu diesem Zweck, das Spektrum möglicher Interessengegenstände zu kategorisieren und zu weiteren Variablen wie Arbeitszufriedenheit oder beruflichem Erfolg in Beziehung zu setzen. Außerordentlich großen Einfluss hat dabei die sogenannte RIASEC-Theorie von Holland (näheres z. B. bei Holland, 1959, 1997). Diese Theorie nimmt sechs mögliche Interessengebiete an (Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, Conventional) sowie dazu passende Berufsfelder. Zum aktuellen Stand in der an die Theorie von Holland anschließenden Forschung hat Nauta (2010) eine Übersicht vorgelegt.

Mit der kognitiven Wende in der Psychologie, welche in den 1970er Jahren komplexere Vorstellungen von menschlichem Lernen und motiviertem Verhalten entwickelte, rückten innerpsychische Prozesse wieder stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit. Das Forschungsinteresse richtete sich weg von sichtbaren Handlungen und Verstärkungsprozessen hin zur aktiven, kognitiven Steuerung von Verhalten. Da evident wurde, dass die behavioristische Sichtweise als Modell für menschliches Verhalten nicht umfassend genug war, entwickelten sich die sogenannten Handlungstheorien, die das

Zusammenwirken von Person- und Umweltfaktoren beim zielorientierten Handeln beschreiben (Krapp, 2004). „Handlungen treten in dem hier vorliegenden Verständnis als Sonderformen von Verhalten auf: sie sind mehr oder weniger bewusst gesteuert, zielgerichtet; Handlungsanlässe gehen nicht in der Reaktion auf Reizgegebenheiten ein, sondern können auch vom Subjekt gesetzt sein. Es kann Situationen aufsuchen, in Situationen Gegenstände akzentuieren, Gegenstände so beeinflussen, dass Handlungsmöglichkeiten verfügbar werden“ (Schiefele & Prenzel, 1981, S. 13).

Im für diese Arbeit besonders wichtigen Bereich der Erklärung motivierten, also zielorientierten Verhaltens setzten sich elaboriertere Erwartungsmal-Wert-Theorien durch, für die McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953) bereits den Grundstein gelegt hatten. Sie versuchten, einen Lernmechanismus zu beschreiben, der die Entwicklung von Motiven und damit auch Antrieb aus einfacher affektiver Erregung erklären würde. Das handlungstheoretische Modell der Arbeitsgruppe um Eccles (1983) ist ein Beispiel für eine Weiterentwicklung solcher frühen Arbeiten. Interesse taucht dort als erklärende Variable auf, allerdings in untergeordneter Position, als ein Teilbereich der Wertkomponente. Der ausschlaggebende Punkt in allen Erwartungsmal-Wert-Modellen ist, dass die Wahrscheinlichkeit, mit der eine Person eine bestimmte Handlung ausführen wird, als berechenbar aus der subjektiven Erwartung, das dazu gehörige Ziel erreichen zu können, und dem subjektiven Wert der Erreichung dieses Ziels angenommen wird. Es wird also eine der Person innewohnende psychologische Komponente angenommen, was eine Weiterentwicklung im Vergleich zu Reiz-Reaktions-Modellen bedeutet sowie einen Vorläufer der späteren komplexen Theorien zur intrinsischen Motivation darstellt.

Es entstand in dieser Zeit eine Vielzahl von Forschungsarbeiten und Theorien zu spezifischen Aspekten des Lernens und der menschlichen Entwicklung, welche eben nicht durch das behavioristische Paradigma erklärt werden konnten (z. B. intrinsische Motivation: Deci, 1976; Flow: Csikszentmihalyi, 1975; Modelllernen: Bandura, 1979). Wichtig für die Entwicklung des heutigen Verständnisses von Interesse war ein kognitiv orientierter Forschungsstrang zum Lernen aus Texten. In diesem wurde nach den Eigenschaften von Texten gesucht, welche den Lernerfolg von Schülern und Studierenden (meist in Experimentalsituationen mit artifiziellen Texten) präzisieren. Kognitive Theorien versuchten zunächst, die menschlicher Informationsaufnahme angemessenste Struktur narrativer Texte zu finden. Als auch andere Textformen untersucht wurden, stellte sich aber heraus, dass die Struktur nicht der einzige bzw. wichtigste Faktor ist, der die Erinnerungsleistung beim Lesen von Texten erklärt. So wurde Interesse in Form von „Interessantheit“ eines Textes wieder entdeckt (Hidi & Baird, 1986). Je nach Art und In-

halt des Textes sowie dem Vorwissen und weiteren Eigenschaften der Leserin oder des Lesers spielt die Interessanztheit der enthaltenen Informationen eine unterschiedlich große Rolle und stellte sich als wichtiger Prädiktor dafür heraus, welche Aspekte eines Textes erinnert werden. Eine Übersicht über verschiedene Definitionen von Interessanztheit sowie Beschreibungen verschiedener Experimente dazu bieten Hidi und Baird (1986) sowie Ulrich Schiefele (1996).

In Deutschland hat die Münchener Gruppe um H. Schiefele zu etwa der gleichen Zeit die Interessenforschung neu belebt, indem sie Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie vorschlug (Schiefele, Haußer & Schneider, 1979; Schiefele, Krapp, Prenzel, Heiland & Kasten, 1983; Schiefele & Prenzel, 1981; zu Vorüberlegungen vergleiche auch Schiefele, 1978). Aufbauend auf einer handlungstheoretischen Rahmenkonzeption, also der Annahme, dass Menschen prinzipiell in der Lage sind, rational und intentional zu handeln, auch wenn Umgebungsreize und unbewusste Handlungsimpulse ebenfalls eine Rolle in der Formung und Steuerung von Verhalten spielen (Schiefele et al., 1983), entwarfen sie ein zweischrittiges Vorgehen für die Entwicklung einer pädagogischen Interessentheorie. Den ersten Schritt stellt die Erstellung einer deskriptiven Interessentheorie mit „dem Ziel der Beschreibung und Erklärung verschiedener Formen von Interesse einschließlich der Entwicklung“ dar (Schiefele et al., 1983, S. 6). Diese Theorie soll eine differentielle Teiltheorie zur Beschreibung verschiedener Formen des Interesses, eine aktualgenetische Teiltheorie, die der „Beschreibung und Erklärung des Ablaufs von Interessenhandlungen“ dient, und eine ontogenetische Teiltheorie, die „die Konstituierung individueller Interessen und Interessenstrukturen im Laufe der Ontogenese beschreiben und erklären“ will, umfassen (Schiefele et al., 1983, S. 6). Der zweite Schritt der Theoriebildung soll der Entwurf einer präskriptiv-technologischen Theorie sein, die mit speziellen theoretischen Überlegungen und Untersuchungen zur Überprüfung von Handlungsempfehlungen aus ersterer entwickelt wird. Insbesondere die deskriptive, von ihren Vertretern „Person-Objekt-Interaktionstheorie des Interesses“ (POI-Theorie) oder auch „Münchener Interessentheorie“ genannte Theorie hat sich im deutschsprachigen Raum durchgesetzt (vgl. beispielsweise auch Abel, 1998; Kleinmann, Straka & Hinz, 1998; Krapp, 1992; Krapp, Hidi & Renninger, 1992; Schiefele & Wild, 2000). Die vorliegende Arbeit befasst sich in erster Linie mit der ontogenetischen Teiltheorie und in deren Rahmen mit den in späteren Veröffentlichungen vorgeschlagenen innerpsychischen Mechanismen der Interessenentwicklung (Krapp, 2002b), welche im empirischen Teil der Arbeit näher untersucht werden. Ein alternatives, aber eng verwandtes Modell erarbeitete auch Todt (1995). In seinem dreidimensionalen Modell verschiedener Interessenformen, -bereiche

und -gebiete werden auch die von Holland (1997) beschriebenen Interessengebiete aufgegriffen. Wegen der genauen Beschreibung der angenommenen Mechanismen der Entwicklung des Interesses und der Zusammenführung mit der SDT-Theorie wird dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit die POI-Theorie zugrunde gelegt.

Für die Arbeitsgruppe um Hidi führte die Beschäftigung mit den lernpsychologischen Aspekten von Interesse zu einem Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung, welches sich explizit auf Lernprozesse bezieht (Hidi & Renninger, 2006). In diesem Modell wird auf die ontogenetische Weiterentwicklung von Interessen als Reaktion auf Erlebtes besonderer Wert gelegt, was es für die pädagogische Praxis wertvoll macht. Das Modell wird in Kapitel 2.2.3.2 beschrieben, einzelne Gedanken daraus haben ebenfalls Einfluss auf die Formulierung der Forschungsfragen dieser Arbeit gehabt.

2.2.2 Person-Objekt-Interaktionstheorie des Interesses

Laut der POI-Theorie ist Interesse in der Beziehung zwischen einer Person und einem Interessengegenstand angesiedelt und unterscheidet sich dadurch von anderen Konzepten, welche die Entwicklung, Persönlichkeit oder Eigenschaften von Personen beschreiben. Interesse kann nur dann vorhanden sein, wenn eine Person eine Beziehung zu einem Gegenstand ihres Interesses aufgebaut hat. Im Folgenden wird zunächst der für die POI-Theorie zentrale Begriff *Interessengegenstand* erläutert, es wird die angenommene innere *Struktur von Interesse* beschrieben und es werden von der Theorie vorgeschlagene *Formen des Interesses* vorgestellt.

2.2.2.1 Interessengegenstand

Schon 1970 betonte Rubinstein die Gegenstandsbezogenheit von Interessen: „Eine wesentliche Eigenschaft des Interesses besteht [...] darin, daß es immer auf einen bestimmten Gegenstand (im weiteren Sinne des Wortes) gerichtet ist. Wenn man von den Trieben und den Bedürfnissen im Stadium des Triebes noch wie von inneren Impulsen sprechen kann, die den inneren, organischen Zustand widerspiegeln und ursprünglich (auf den Anfangsstufen) nicht bewusst mit dem Objekt verbunden sind, so ist das Interesse notwendigerweise Interesse an einem bestimmten Objekt, an etwas oder jemand. Ein völlig gegenstandsloses Interesse gibt es nicht“ (Rubinstein, 1970, S. 137). Diese spezielle Eigenschaft des Interesses wird nach wie vor so gesehen und im Rahmen der POI-Theorie detailliert beschrieben.

Ein Interessengegenstand (das „Objekt“ in der Bezeichnung POI) kann jeder beliebige Ausschnitt der Wirklichkeit oder Vorstellungswelt sein (Schiefele et al., 1983). Ausschlaggebend ist, dass er von der Person als zusammenhängende Einheit wahrgenommen wird, so dass sie eine Einstellung dazu entwickeln kann.

Einstellungen können allgemein durch zwei Bestandteile beschrieben werden: Der „geistige Vorgang der Bewertung und das Vorhandensein eines Einstellungsgegenstands“ (Bohner, 2002, S. 267). Die POI-Theorie geht davon aus, „dass das Individuum sich und seine Umwelt als strukturierte Gebilde erlebt. Die kognitiv repräsentierte Umwelt besteht aus mehr oder weniger stark voneinander abgegrenzten Teilbereichen, die jeweils für sich Bedeutung besitzen und vom Individuum auf Grund seines Weltwissens registriert, benannt und beschrieben werden können. Wir bezeichnen diese Sinn- und Bedeutungseinheiten als *Gegenstände*“ (Krapp, 1992, S. 305).

Für einen gegebenen Zeitpunkt gilt diese Vorstellung der kognitiven Repräsentation der Umwelt, eine prägende Eigenschaft von Interessengegenständen ist aber ihre Veränderlichkeit: „Die Gegenstandskonstruktion erfolgt in sozialen Kontexten; Gegenstände sind somit auch immer kulturell oder sozial bestimmt. [...] Auf der Seite der Person werden Interessengegenstände im Verlauf der Entwicklung ausdifferenziert, erweitert, ergänzt, mit anderen Gegenständen verkoppelt und womöglich zu komplexen Gegenstandsbereichen integriert. Die ‚Gegenstandsseite‘ von Interesse befindet sich damit ständig im Fluss“ (Prenzel, Lankes & Minsel, 2000, S. 15). Das Spektrum möglicher Interessengegenstände reicht von tatsächlichen, auch im Alltagssprachgebrauch so bezeichneten Gegenständen oder Objekten bis hin zu abstrakten Vorstellungen wie Kultur oder Astrologie.

Interesse kann sich sowohl auf Rezeption als auch auf Produktion des Interessengegenstands richten, es besteht aber immer eine Verbundenheit zwischen einer Person und ihrem individuellen Interessengegenstand (Krapp, 2002a). Das ist mit dem intrinsischen Charakter des Interesses gemeint. Jede Person besitzt eine große Anzahl von Interessengegenständen, das Interesse für die verschiedenen Gegenstände kann dabei unterschiedlich intensiv ausgeprägt sein.

Keine absolute Einigkeit herrscht über die Frage, ob Tätigkeiten ebenfalls als Interessengegenstände gelten können. U. Schiefele (1996) unterscheidet zwischen tätigkeitszentrierten und gegenstandszentrierten Formen der intrinsischen Motivation, wobei er letztere als Gegenstand von Interessentheorien und erstere als tätigkeitsspezifische Vollzugsanreize im Sinne Rheinbergs beschreibt. Rheinberg verwendet zur Illustration dieser Unterscheidung das Beispiel Lesen: Wenn jemand einen Text liest, weil ihn das Thema interessiert, nennt er dies ein Interesse am Gegenstand des Textes, liest jemand ei-