

## Interesse und Lernen

*Der Beitrag thematisiert die Bedeutung der Person-Gegenstand-Konzeption des Interesses für die Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Die theoretische Vorstellung, dass sich aus Person-Gegenstands-Relationen selbstintentionale, epistemische und gefühlsbezogene Beziehungen zu Gegenständen und Handlungen herausbilden, macht die Theorie für die Erziehungswissenschaft interessant. Interesse wird als Bedingung, Ergebnis und Ziel von Bildungsprozessen analysiert. Auszugsweise werden empirische Befunde der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung angeführt, Forschungsdesiderate für die Erwachsenenbildung umrissen und einige praktische Hinweise aufgezeigt.*

### 1. Einleitung

Warum befassen sich Personen über einen längeren Zeitraum mit bestimmten Themen und das nicht nur innerhalb räumlich und zeitlich abgesteckter Lehr-/Lernarrangements, sondern auch weit darüber hinaus? Warum beendet jemand seinen Sprachkurs an der Volkshochschule vorzeitig oder bricht sein Englischstudium nach wenigen Semestern ab, während sich andere mit hohem persönlichem Einsatz und Spaß dem Fremdspracherwerb widmen? Warum interessiert sich die eine Person für eine Fremdsprache und die andere für klassische Musik?

Die Ursachen für solch inter- und intraindividuellen Unterschiede können auf der einen Seite in der Person selbst und deren Sozialisationsgeschichte liegen. So können etwa unterschiedliche Teilnahmemotive und Interessen oder Lerneinstellungen und -orientierungen ausschlaggebend sein. Auf der anderen Seite kann die Lernsituation eines Kurses oder eines Ausbildungsgangs für das Interesse oder das Desinteresse einer Person verantwortlich sein. Demnach können die Interaktions- und Instruktionsbedingungen in der Lehr-Lernsituation selbst oder die institutionellen Rahmenbedingungen nachhaltige Lern- und Identifikationsprozesse auslösen oder verhindern.

Die Lernmotivationsforschung befasst sich genau mit solchen Fragestellungen und hat insbesondere in den letzten Jahrzehnten theoretische Modelle unterschiedlichster Provenienz entwickelt und empirisch überprüft (s. H. Schiefele 2000). Obwohl Lernmotivation, Interesse oder Emotionen als wichtige Aspekte lebenslangen Lernens angesehen werden (Gieseke 2003), diese mit der Qualität von Lernprozessen und persönlicher Sinnstiftung verbunden sind (z. B. Krapp 1992), sind diese Aspekte in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung vernachlässigte Themen (vgl. auch Strunk 2000). Die Lernmotivation wird in der Weiterbildungsforschung besonders unter der Perspektive der gesellschaftlichen Bildungsbeschränkungen Erwachsener analysiert,

wobei der Fokus auf die Weiterbildungsmotive, Präferenzen oder Einstellungen gerichtet wird. Innerhalb der Forschungstradition der Adressaten- und Teilnehmerforschung beispielsweise entwickelte sich eine intensive Forschungsaktivität, die sich mit sozialer Herkunft und Weiterbildung befasst (vgl. z. B. Barz/Tippelt 2004) und u. a. auch motivationsrelevante Aspekte wie Motive, Interessen oder Wünsche bezüglich Weiterbildung thematisiert.

Im Folgenden wird versucht, die Bedeutung einer pädagogischen Theorie der Lernmotivation, der *pädagogisch-psychologischen Interessentheorie* (Krapp 1992), für die Erwachsenenbildung aufzuzeigen. Der Reiz dieser Theorie liegt m. E. darin, dass sie einerseits die Analyse auf der Ebene einer „Binnensicht“ (Lehr-Lernprozesse in zeitlich begrenzten Settings) erlaubt und andererseits auch einen theoretischen Erklärungsansatz liefert, der die Perspektive der gesamten Lebensspanne einschließt. Diesem theoretischen Verständnis folgend ist das Interesse als eine spezielle inhaltliche motivationale Orientierung zu verstehen.

## 2. Lernmotivationsforschung

Unter Lernmotivation versteht man allgemein die Bereitschaft eines Menschen, sich aktiv, mehr oder weniger dauerhaft und wirkungsvoll mit bestimmten Inhaltsbereichen zu befassen, um Wissen aufzubauen und die eigenen Fertigkeiten zu verbessern (Krapp, im Druck). Die Lernmotivationsforschung befasst sich vor allem mit intentionalem Lernen, welches absichtsvoll und zielorientiert ist. Für die Erwachsenenbildung scheinen mir solche Formen der Lernmotivation besonders interessant, die nachhaltiges Lernen betreffen und somit mit einer längerfristigen Bereitschaft verbunden sind, neue Kenntnisse und Fähigkeiten aufzubauen. An dieser Stelle sollen nur zwei prominente Theoriegruppen kurz angeschnitten werden, nämlich eigenschaftstheoretische Konzepte und Ansätze in der Tradition der kognitiven Handlungstheorie.

*Eigenschaftstheoretische Konzeptionen* gehen davon aus, dass relativ stabile, interindividuell variierende motivationale Persönlichkeitseigenschaften Lernprozesse und -ergebnisse steuern. Dahinter verbirgt sich die Vorstellung, dass diese Eigenschaften in unterschiedlichen Situationen und bezüglich verschiedener Inhaltsbereiche wirksam sind. Exemplarisch sei hier nur das Konzept der *Kausalattribution* genannt, auf dessen Grundlage sich z. B. Lerner unterscheiden, die eher erfolgs- oder eher misserfolgsmotiviert sind. Da sich diese Formen der Motivation schon früh in der familialen und schulischen Sozialisation entwickelten und verfestigten, übersituational wirksam sein sollen und zudem schwer veränderbar sind, ist die Relevanz dieser Ansätze für die Erziehungswissenschaft und insbesondere für die Erwachsenenbildung eingeschränkt. Ferner ist die hohe zeitliche Stabilität und die Wirkungsannahme für alle Lernsituationen und Gegenstände anzuzweifeln.

Attraktiver für die Erziehungswissenschaft sind Lernmotivationskonzepte, die sich auf *kognitive Handlungstheorien* stützen (z. B. Heckhausen 1989). Der Motivation liegen nach dieser Vorstellung zweckrationale Überlegungen zugrunde. So wird ein Erwartungs-mal-Wert-Modell konzipiert, auf dessen Grundlage Personen entscheiden, ob sich für sie eine Handlung „rentiert“ oder nicht. Auf der Basis dieser Theoriegruppe sind umfangreiche Untersuchungen im Lernbereich vorgelegt worden, die sich beispielsweise auf intra- und interindividuell variierende dispositionale Faktoren, wie fachliche Selbstkonzepte oder Selbstwirksamkeit beziehen oder Aufgabenorientierung vs. Ich-Orientierung untersuchen. Zweckrationale Entscheidungsprozesse sind beim intentionalen Lernen – nicht nur von Erwachsenen – immer mit beteiligt. In diesem Zusammenhang kann ein solches Theorieverständnis wichtige Erklärungen liefern. Allerdings werden auch bei den kognitiv ausgerichteten Motivationstheorien einige Aspekte vernachlässigt (vgl. Krapp, im Druck):

- Sie sind einseitig kognitiv ausgerichtet und vernachlässigen emotionale (unbewusste oder subbewusste) Bezüge, die u. a. auch für die Persistenz von Lernmotivation entscheidend sind.
- Die Lernmotivation wird zumeist in zeitlich begrenzten Settings untersucht und dabei werden größere zeitliche Abschnitte der Lebensspanne vernachlässigt.
- Schließlich sticht die inhaltsneutrale Konzeption der Motivation ins Auge. Denn es ist nicht uninteressant zu wissen, warum sich jemand z. B. intensiv mit Kunstgeschichte befasst, aber ökologische Fragestellungen als völlig uninteressant abwertet.

Die hier vorgestellte Interessentheorie berücksichtigt diese vernachlässigten Aspekte.

### **3. Eine pädagogische Lernmotivationstheorie: Die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses**

Das Interesse ist zu einem Thema der internationalen erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Forschung geworden. Dabei ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Interesse nahezu so alt wie die pädagogische Forschung selbst. Schon früh wurde das Interesse zur Beschreibung und Erklärung von Dynamiken und Qualitäten von Bildungsprozessen herangezogen (z. B. Herbart 1841; Dewey 1913). Anknüpfend an die historischen Konzeptionen ist es besonders der Gruppe um Hans Schiefele in München zu verdanken, dass sich in den 1970er und 1980er Jahren eine pädagogisch-psychologische Interessenforschung etablierte. Angeregt durch neue Erkenntnisse in der Kognitions- und Emotionsforschung, der ökologischen Psychologie und der Handlungsforschung, entwickelte die Münchener Forschergruppe eine elaborierte und der empirischen Forschung zugängliche Konzeption (z. B. Prenzel 1988).

### 3.1 Das Konstrukt Interesse

Die Bezeichnung „*Interesse*“ bezieht sich in den meisten Konzeptionen – ähnlich wie in unserem alltäglichen Verständnis – auf eine Person-Gegenstands-Relation. Demnach hat eine Person Interesse an etwas, wobei der Interessengegenstand nicht nur ein materieller Gegenstand sein kann, sondern sich auch auf bestimmte Handlungen, Ideen, Kulturgüter oder Wissensbestände beziehen kann. Dabei kann sich das Interesse auf einen breiten Gegenstandsbereich, wie die klassische Musik, oder auf einen kleineren Ausschnitt der Umwelt richten, wie es bei einem Interesse an Opern der Fall ist. Interessen können auch eine unterschiedliche zeitliche Persistenz aufweisen und über einen langen oder kürzeren Zeitraum subjektive Wichtigkeit erhalten.

Die hier vorgestellte Interessentheorie stellt sich hinsichtlich ihrer metatheoretischen Grundlegung in die Tradition von Lewin (1936), Piaget (1983) oder Nuttin (1984), die im Wesentlichen davon ausgehen, dass menschliche Aktivität und Entwicklung nur verstehbar und analysierbar sind, indem das Individuum und die soziale sowie materielle Umwelt in einem bipolaren Verhältnis zueinander konzipiert werden und Person und Umwelt als funktionale Einheit betrachtet wird (vgl. Krapp, im Druck). Demnach konstruieren Personen Wissen über die Gegenstände, als abgegrenzte strukturierte kognitive Einheiten. Eine konstruktivistische Perspektive ist damit grundlegend für diesen Theorieansatz.

### 3.2 Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung

Interessenhandlungen sind *selbstintentional* und benötigen keine außerhalb der Handlung liegenden Anreize. In diesem Sinne fühlen sich Personen, die sich interessiert mit einem Gegenstand auseinandersetzen, auch frei von äußeren sowie inneren Zwängen. Das Gefühl der Selbstbestimmung ist der Interessenhandlung quasi immanent. *Positive emotionale Valenzen* sind ein weiteres Bestimmungsmerkmal der Interessenhandlung, welches sich in einer positiven Gefühlslage und einem optimalen Anregungs- und Erregungsniveau niederschlagen kann. Diese positiven emotionalen Bezüge sind u. a. ein Grund dafür, dass sich Personen immer wieder diesen Handlungen aussetzen und mit der Zeit ein persistentes Interesse bzw. bei negativen Gefühlsassoziationen eben Abneigungen gegenüber bestimmten Gegenständen entwickeln. Ein drittes Merkmal des Interesses ist der *persönliche Wert*, d. h. die subjektive Sinnhaftigkeit, die mit der Handlung oder dem Gegenstand in Verbindung gebracht wird. Wer sich für etwas interessiert, setzt sich mit dem Gegenstand auseinander, will mehr über ihn wissen oder kompetenter in diesem Handlungsbereich werden.

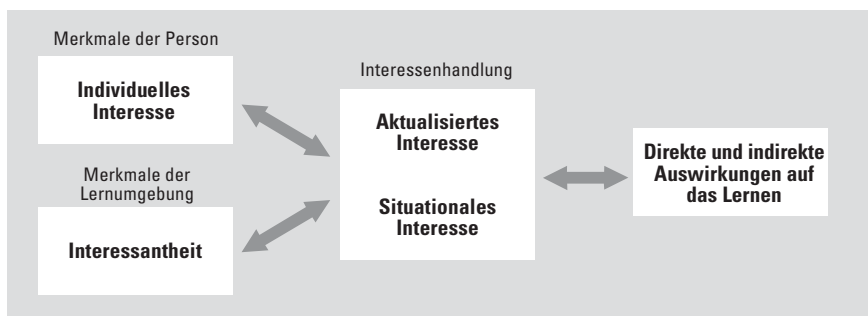
Die Auseinandersetzung mit der Interessentheorie ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht besonders auf Grund dieses *epistemischen Charakters* von Interessenhandlungen lohnenswert. So verändert sich die Relation von Person und Gegenstand ständig und führt dazu, dass Wissen generiert und Kompetenzen aufgebaut werden (H. Schiefele

u. a. 1986). Damit verändert sich aber auch die subjektive Konstruktion des Interessengegenstandes für die Person. Überspitzt könnte man sagen, dass wir den Gegenstand unseres Interesses immer wieder neu „erfinden“, neu ergründen, ergänzen und mit anderen Wissensbereichen koppeln oder zu komplexen Gegenstandsbereichen integrieren. Ansonsten wäre es auch nur schwer vorstellbar, warum sich Menschen über längere Zeit, ja eventuell ihr ganzes Leben lang mit einem Interessenbereich befassen.

### 3.3 Die analytische Konzeption des Interesses

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht genügt es nun nicht, nur genau zu beschreiben, was eine Interessenhandlung ausmacht und worauf sich das Interesse bezieht. Entscheidend ist, wie die Genese von Interessen beschrieben und erklärt werden kann. Zunächst soll dafür die Unterscheidung zwischen situationalem und aktualisiertem Interesse eingeführt werden, die sich für die Analyse von Interessenhandlungen bewährt hat (z. B. Hidi/Berndorff 1998). Abbildung 1 beschreibt zwei mögliche Quellen einer Interessenhandlung. Das *individuelle Interesse* ist als gegenstandsbezogene motivationale Disposition zu verstehen, welche in einer konkreten Interessenhandlung aktualisiert wird (*aktualisiertes Interesse*). Auf der anderen Seite kann eine Interessenhandlung durch die Beschaffenheit der (Lern-)Umwelt initiiert sein. In diesem Zusammenhang sprechen wir von *Interessantheit*, welche sich durch *situationales Interesse* äußert. Für situationales Interesse ist zunächst einmal kein persönliches bzw. aktualisiertes Interesse von Nöten. Situationales Interesse kann der Ausgangspunkt von indi-

**Abbildung 1: Interesse und Lernen**



(Quelle: vgl. Krapp 1992)

viduellem Interesse sein und umgekehrt werden Personen mit individuellem Interesse in einem Inhaltsbereich auch den Interessantheitsgrad von Lernumwelten, die das entsprechende Thema behandeln, höher einschätzen. So wissen wir beispielsweise, dass Studierende mit hohem Studieninteresse bzw. intrinsischer Orientierung zu Beginn

von Unterrichtseinheiten auch während des Besuchs die Lehr-Lernbedingungen als lernfördernder erleben als Kommilitonen mit ungünstigeren anfänglichen motivationalen Orientierungen (Lewalter 2005).

Abbildung 1 zeigt weiter, dass die Interessenhandlung direkt und indirekt mit der Qualität und den Effekten des Lernens in Zusammenhang steht (s. Kap. 4). Neben der Unterscheidung von situationalem und aktualisiertem Interesse ist aus der Forschungsperspektive nun entscheidend, mit welchen psychologischen Prozessen die „selektive Persistenz“ des Interesses (Prenzel 1988) einhergeht. Krapp (1992) beschreibt in seinem „*funktionalen Modell der Interessengenese*“ zwei Ebenen der Informationsverarbeitung: eine bewusst-reflexive und eine den Individuen nur z. T. bewusste oder gar unbewusste emotionale Ebene. Bewusst-reflexive Prozesse spielen bei der Interessengenese besonders bei der Zielentscheidung eine zentrale Rolle, wenn es beispielsweise um Bildungs- oder Karriereentscheidungen geht. Ob sich allerdings ein längerfristiges Interesse entwickelt bzw. aufrecht erhalten lässt, hängt zentral von den unbewussten, emotionalen Steuerungsprozessen und Erlebnisqualitäten ab. Für die Forschung gilt es, eine konzeptionelle Vorstellung über den funktionalen Bezug dieser emotionalen Prozesse zur Interessenhandlung bzw. zur Interessengenese zu konzipieren.

In jüngster Zeit werden motivationale Prozesstheorien, wie die *Selbstbestimmungstheorie* (Self-Determination-Theory: kurz SDT) von Deci/Ryan (2002) mit der Interessentheorie systematisch verknüpft (Krapp 2002). Die SDT postuliert drei grundlegende psychologische Bedürfnisse des Menschen: die Bedürfnisse nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *sozialer Einbindung*:

*Autonomie*: Eine Person empfindet sich dann als autonom, „when his or her behavior is experienced as willingly enacted and when he or she fully endorses the actions in which he or she is engaged and/or the values expressed by them“ (Chirkov u. a. 2003, S. 98). Autonomie ist in diesem Sinne nicht mit Unabhängigkeit oder Freiheit gleichzusetzen, sondern meint die subjektive Stimmigkeit von dem was man tut, den Merkmalen des Settings und dem Selbst der Person.

*Kompetenz*: Wenn Personen das Gefühl haben, dass sie sich in einer Handlungsdomäne auch persönlich weiterentwickeln und Wirksamkeitserfahrungen machen können, fördert dies langfristig Internalisierungs- und Integrationsprozesse und somit die Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung von Interesse.

*Soziale Einbindung*: Je nach Inhaltsbereich beziehen sich Interessenhandlungen mehr oder weniger auf soziale Interaktionen. Die Qualität solcher sozialer Interaktionen mit signifikanten anderen Personen bestimmt das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und ist u. a. relevant für die Lernmotivation.

Ähnlich wie bei anderen Bedürfnistheorien ist die Befriedigung dieser drei Grundbedürfnisse (*basic needs*) für die optimale Funktion unseres psychologischen Verarbeitungssystems essenziell. Psychologische Grundbedürfnisse sind in diesem Zusammenhang als ein *ganzheitliches Funktionssystem* aufzufassen, welches uns kontinuierlich über die Qualität und die Funktion der Person-Umwelt-Interaktion Rückmeldungen bereitstellt.

In diesem Sinne ist die Genese eines andauernden Interesses von diesen bedürfnisbezogenen Erlebnisqualitäten abhängig. So entsteht Interesse langfristig nur dann, wenn eine Person den Interessengegenstand – auf der Basis eines rationalen Entscheidungsprozesses – als persönlich bedeutsam bewertet und die Interessenhandlung insgesamt als emotional positiv bzw. emotional befriedigend erlebt (vgl. Krapp 2000).

Empirische Belege für den Zusammenhang wahrgenommener psychologischer Grundbedürfnisse und thematischer Lernmotivation finden sich vor allem für die berufliche Erstausbildung (z. B. Prenzel/Kramer/Drechsel 2001; Lewalter/Krapp/Wild 2000; Seifried/Sembill 2005) oder den Hochschulbereich (z. B. Lewalter 2005; Müller 2001; Müller/Palekcic 2005). Trotz dieser exemplarisch aufgelisteten Belege steht die Erforschung von emotionalen Aspekten im Zusammenhang mit Bildungsprozessen in pädagogischen Realsituationen erst am Anfang, obgleich der Bezug von Emotion, Motivation und Kognition immer wieder betont wurde (z. B. Pintrich 2000) und auch die Grundlagenforschung den Zusammenhang von Emotionen und Lernen hervorhebt (z. B. Roth 2001).

#### **4. Interesse, Lernen, Bildung**

Im Folgenden wird die Relevanz des Interesses für Lern- und Bildungsprozesse anhand empirischer Befunde herausgestellt und dabei das Interesse als Motiv, als abhängige und unabhängige Variable sowie als Bildungsziel thematisiert.

##### **4.1 Das Interesse als Wahlmotiv**

Die Motive, bestimmte Bildungsinstitutionen aufzusuchen, können äußerst heterogen sein und hängen mit den subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibungen und Zielvorstellungen zusammen. Sie sind ebenso vom Grad der Selbstbestimmung und den Wahloptionen, wie vom Selbstverständnis der Personen, vom sozialen Milieu der Teilnehmer sowie von den bildungsinstitutionellen Zielsetzungen abhängig. In den meisten Fällen werden wir es allerdings mit einer individuellen Motivvielfalt zu tun haben. Dabei können die unterschiedlichsten Motive den Inhaltsbereich von Bildungsangeboten überlagern oder sogar ganz verdrängen. Dies ist dann der Fall, wenn beispielsweise Sicherheits- oder Stabilitätsmotive oder Gemeinschafts- und Integrationsmotive im Vordergrund stehen (vgl. Kade/Seitter 1995). Dies betrifft ganz besonders die weiterhin expandierende außerberufliche Erwachsenenbildung, in der sach- oder (berufs-)anwendungsbezogenes Wissen gegenüber Sinnfindung und Lebensorientierung in den Hintergrund treten (Nassehi 2000). Ein thematisches Interesse kann demnach mehr oder weniger als Motiv beteiligt sein.

Relativ gut erforscht ist der Stellenwert des Interessenmotivs bei individuell weit reichenden Entscheidungen wie der Berufs- oder Studienwahl (z. B. Heublein/Sommer

2000). Solche Wahlmotive sind entscheidend für das Lern- und Bildungsverhalten. So führt beispielsweise eine interessenbasierte Studienwahl dazu, dass die Lernbereitschaft und die -motivation sowie die Einschätzung der Lehr-/Lernumwelt deutlich positiver ausfallen als bei extrinsischen Motiven (Müller 2001).

#### **4.2 Interesse als Bedingung von Lernprozessen und -ergebnissen**

Dass ein thematisches Interesse mit kognitiven Komponenten des Wissenserwerbs und mit Lernleistungen in Zusammenhang steht, ist für die unterschiedlichsten Bildungsbe-  
reiche relativ gut dokumentiert. Interessierte Lerner entwickeln ein differenziertes Wis-  
sen im entsprechenden Gegenstandsbereich (z. B. Renninger 1992) und erhalten besse-  
re Beurteilungen als weniger interessierte Lerner (U. Schiefele/Krapp/Winteler 1992).  
Insgesamt ist der Zusammenhang zwischen Interessenausprägung und Noten in Schule,  
Ausbildung und Universitätsstudium allerdings als eher gering einzuschätzen (Kor-  
relationen von meist um .30). Es ist jedoch anzunehmen, dass der Interesseneinfluss  
durch die institutionelle Lehr-/Lernkultur sowie die Prüfungskultur (z. B. durch die Be-  
tonung von Faktenwissen) unterschätzt wird. Dies zeigt sich darin, dass der Interesse-  
Leistungs-Zusammenhang bei erhöhten Autonomieoptionen und durch die damit ein-  
hergehende Realisierung von individuellen Interessen höher ausfällt (z. B. Köller/Bau-  
mert/Schnabel 2000). Für die Erwachsenenbildung sind diese Befunde besonders auf  
Grund der langfristigen Wirkungen von Interessen nicht nur hinsichtlich der Lernlei-  
stung von Relevanz. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn man die Perspektive des  
lebenslangen Lernens einnimmt. So befragten beispielsweise Csikszentmihalyi und  
Rathunde in ihrer „creativity in later life study“ besonders erfolgreiche und kreative  
Menschen nach ihrem Erfolgsrezept. Die Ergebnisse zeigen übereinstimmend, dass  
sich der überdurchschnittliche Erfolg auf die lebenslange Realisierung eines „undivi-  
ded interest“ zurückführen lässt. Es konnte auch ein Zusammenhang zwischen Fachin-  
teressen, Fachidentifikation und späterer Weiterbildungsbereitschaft im Interessenge-  
biet gefunden werden (Csikszentmihalyi/Rathunde 1998; Rathunde 1993, 1998).

Insgesamt korreliert thematisches Interesse auch mit tiefenverarbeitenden Lernstrategien  
(Wild 1999), höherer Anstrengungs- und Lernbereitschaft (z. B. Müller 2001) und  
steht mit höherer Zielbindung oder Zielerreichung in Zusammenhang (U. Schiefele/  
Urhanne 2000). Mir scheint die Annahme berechtigt (auch wenn eine empirische  
Überprüfung noch weitgehend aussteht), dass ein Interesse in zumindest einem Le-  
bensbereich das generelle subjektive Wohlbefinden steigert und mit einer gewissen  
Lebensqualität verbunden ist (vgl. z. B. auch Csikszentmihalyi 1995; Ryan/Deci 2000).

#### **4.3 Interesse als abhängige Variable**

Selbstverständlich genügt es nicht, das Problem der Förderung und Aufrechterhaltung  
von Interessen nur unter dem Aspekt der aktuellen Lehr-/Lernumwelt zu analysieren.



Ob ein Lerner Interesse an einem bestimmten Thema entwickelt, hängt auf der einen Seite vom Inhalt selbst, von der Lern- und Bildungsbiografie, von der Fähigkeit zur Selbstmotivierung als auch von zukünftigen Perspektiven des Individuums ab. Nicht jeder Erwachsene, der an einer Bildungsmaßnahme teilnimmt, wird ein thematisches Interesse mitbringen oder entwickeln. Manche Themen interessieren uns einfach nicht, wir können deren persönliche Relevanz auch beim besten Willen nicht erkennen.

Auf der anderen Seite muss eine irgendwie geartete Motivation vorhanden sein, wenn Erwachsene überhaupt an Bildungsangeboten partizipieren. Die Motive können – wie erwähnt – unterschiedlichster Art sein. Wie sich aber die motivationale Orientierung innerhalb der Lehr-/Lernsituation oder darüber hinaus entwickelt, hängt u. a. entscheidend von der Gestaltung dieser Lernumwelt ab. So werden an dieser Stelle einige Merkmale beschrieben, die die thematische Interessenentwicklung unterstützen können. Dabei haben sich Gestaltungsprinzipien als tragfähig erwiesen, die auf die Selbstbestimmungstheorie (SDT) sowie auf Ansätze einer konstruktivistischen Lehr- und Lernphilosophie zurückgreifen (z. B. Prenzel u. a. 2001; Stark/Mandl 2000). Eine Verbindung der SDT mit solchen konstruktivistischen Ansätzen erscheint mir besonders Erfolg versprechend, da die SDT emotionale Erlebensqualitäten und die konstruktivistischen Ansätze insbesondere den Wissenserwerb betonen.

Die im Bildungs- und Lernprozess von den Individuen wahrgenommenen psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung stehen mit dem Fachinteresse in enger Beziehung (z. B. Seifried/Sembill 2005). Zur Unterstützung von Autonomie gehören konkrete Gestaltungsprinzipien wie das Anbieten von Wahlmöglichkeiten, beispielsweise bezüglich Zielen, Lernorganisation und -kooperation. Für die Förderung von Kompetenzerfahrungen hat sich informierendes, lernförderndes Feedback über den individuellen Lernfortschritt, welches als nicht-kontrollierend erfahren wird, als hilfreich für die Entwicklung von Interesse erwiesen. Hinzu kommen ein angemessenes Anforderungsniveau sowie die Möglichkeit, die eigene Wirksamkeit und die Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten auch unmittelbar zu erfahren. Die soziale Einbindung bezieht sich auf das Lehr-Lernklima, auf das Gefühl „dazu zu gehören“, auf Partnerschaftlichkeit oder Kooperation.

Ein konstruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen, welches Konstruktionsprozesse, Selbststeuerung oder subjektive Sinnbezüge betont, scheint auf konzeptioneller Ebene mit der Interessentheorie kompatibel, auch wenn bislang zu wenige empirische Studien dafür vorliegen und der theoretische Funktionszusammenhang von Lernmotivation und konstruktivistischen Ansätzen genauerer Klärung bedarf (vgl. Stark/Mandl 2000). Im Folgenden werden diejenigen Aspekte mit der Interessenförderung in Zusammenhang gebracht, die den meisten konstruktivistischen Ansätzen von Lehren und Lernen gemeinsam sind:

*Problemorientierung und Realitätsnähe:* Durch ein authentisches und komplexes Problem (z. B. eine Aufgabe aus dem beruflichen Kontext) soll ein sinnvoller Handlungsanreiz geboten und das Handeln und Wissen in einen Anwendungskontext gestellt werden. Die subjektive Bedeutungs-

konstruktion kommt in der Interessentheorie unter dem Wertaspekt zur Sprache und ist deshalb besonders wichtig, da ein persönlicher (Anwendungs-)Bezug sinnstiftend sein kann und für die Aufrechterhaltung und Entwicklung von Interessen relevant ist (vgl. Prenzel u. a. 2001).

*Artikulation und Reflexion:* Nicht nur um zu verhindern, dass Wissen alleine an den Problemkontext der Lernsituation gebunden bleibt, sollen Problemlöseprozesse artikuliert und reflektiert werden. Reflexionen – besonders im sozialen Austausch – führen auch steuernde und kontrollierende Funktionen aus. Artikulationen sind dazu geeignet, implizite Expertenstrategien, die für die immanente Gegenstandsauseinandersetzung notwendig sind, zu „vermitteln“ bzw. auch gegenstandsspezifische Anreize hervorzuheben. Dies sind entscheidende Komponenten der Förderung subjektiven Kompetenzerlebens.

*Multiple Perspektiven:* Das gleiche Konzept wird unter verschiedenen Zielsetzungen, Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet, um z. B. das Abstrahieren von Wissen zu erleichtern oder den Facettenreichtum eines Konzepts erst in seiner Tiefe zu erschließen. Wer sein kognitives Wissen über einen Gegenstand erweitert, erhöht die Wahrscheinlichkeit, Interesse zu entwickeln.

*Lernen im sozialen Austausch:* Ein positiv erlebtes soziales Klima, gepaart mit dem Gefühl der Zugehörigkeit fördert motiviertes Handeln und bewirkt erst, dass relevante Personen (z. B. Lehrende) als *interessierte Vorbilder* dienen können (z. B. Csikszentmihalyi/McCormack 1986). Diese Vorbildfunktion trägt im Wesentlichen zu der Einstellung bei, dass Lernen mit positiven Gefühlen assoziiert sein kann.

Die exemplarisch aufgezeigten Möglichkeiten zur Interessenförderung verweisen auf anwendungs- und lernerzentrierte Settings, auf Selbstbestimmung und Handlungsorientierung oder auf die Berücksichtigung der Lebensbezüge der Lernenden. Es gilt also – nicht nur aus der Sicht einer Interessen- und Motivationsförderung – verfestigte individuelle Einstellungen zum Lernen sowie institutionell tradierte Lehr- und Lernkulturen aufzubrechen. Denn oft haben sich Erwachsene an lehrerzentrierte Vorgehensweisen allzu sehr gewöhnt und sind im Sinne einer rezeptiven Konsumhaltung auch mit solchen Arrangements relativ zufrieden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Interessen werden sich durch ein solches Verhalten aber nur bedingt entwickeln.

#### **4.4 Interesse als Ziel von Bildung**

Welche Zusammenhänge es zwischen dem Interesse und Lerneffekten gibt und wie eine interessenbasierte motivationale Orientierung gefördert werden kann, wurde in diesem Beitrag aufgezeigt. In Zeiten von PISA und zunehmender Evaluation und Qualitätskontrolle im Bildungsbereich ist die Interessenforschung auch gut beraten, die Wichtigkeit des Interesses für den kognitiven „Output“ zu erforschen und hervorzuheben. Allerdings ist der materielle Lernerfolg nicht alles. Hier stellt sich die empirisch nicht zu klärende, aber aus pädagogischer Sicht hoch relevante Frage, ob Interesse als ein allgemeines Ziel von Bildungs- und Erziehungsprozessen gesehen werden kann. Die Entwicklung von Selbstbestimmung und Mündigkeit steht in Bezug zu Interessen, in denen Personen „stets ihr Selbstverständnis in und gegenüber ihrer Lebenswelt thematisieren“ (H. Schiefele 2000). Sie entwickeln subjektive Sinnbezüge, die sich in spezifischen Per-

son-Umwelt-Relationen manifestieren. Interessen bestimmen in diesem Sinne u. a. die personale Identität von Menschen. Dass die Persönlichkeitsentwicklung ein wesentliches Ziel von Bildungsanstrengungen ist, ist sicherlich unbestritten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lernen und Interesse nicht nur auf einen Sachgegenstand bezogen sind, sondern die Biografie und das künftige Leben von Individuen betreffen.

## **5. Forschungsdesiderate für die Erwachsenenbildung**

Im Folgenden soll auf einige Forschungsdesiderate aufmerksam gemacht werden, die an die oben exemplarisch angeführten Forschungsbefunde anschließen und insbesondere die Erwachsenenbildung betreffen.

### **1. Forschung über die Bedingungen des Interesses im Lernsetting selbst**

Auch wenn sich die Ausrichtung an psychologischen Grundbedürfnissen und konstruktivistische Ansätze zur Förderung von Interesse in den Studien bewährt haben, sind weitere Untersuchungen in Realsituationen im pädagogischen Feld eine der zentralen Aufgaben der Interessenforschung. Hier sind im Sinne von Mikroanalysen vor allem Verläufe individueller emotionaler Erlebnisqualitäten (z. B. Wild/Krapp 1996) und die subjektiven Einschätzungen des Lehr-/Lernsettings zu erwähnen. Ferner fehlt weitestgehend eine Überprüfung der korrelativen Befunde in „ökologischen Experimenten“, die die emotionalen, motivationalen und kognitiven Wirkungen von Lehr-/Lernumwelten überprüfen und die sich am konstruktivistischen Paradigma orientieren. Dabei sind die individuellen und institutionellen Entscheidungsspielräume für die Analyse thematischer Lernmotivation besonders zu berücksichtigen.

### **2. Forschung hinsichtlich Interessenverläufe**

Die Erforschung von intraindividuellen Interessenverläufen über die Zeit kann gewinnbringend für die Forschung sein. Besonders Personen, die ihr Interesse steigern oder eben einem Gegenstand immer weniger subjektive Bedeutung beimessen, können wichtige Hinweise für die Bedingungen und die Funktionsweise der Interessenentwicklung geben. Dabei ist der Fokus nicht nur auf das Lernsetting an sich zu legen, sondern die langfristige Entwicklung von Interessen über die Bildungsmaßnahme(n) hinaus zu analysieren. Wir wissen relativ wenig darüber, wie sich thematische Interessen im beruflichen oder außerberuflichen Bereich langfristig entwickeln. Wenn emotionale und motivationale Voraussetzungen für eigenständiges Lernen und für die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bedeutsam sind, dann sollten auch epistemische Interessen ein wesentlicher Aspekt davon sein. Aufschlussreich könnte auch ein biografiethoretischer Blick sein, der „Lernen als Transformation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Zusammenhang“ analysiert (Alheit 1990, S. 10). So könnten „Interessenbiografien“ nicht nur neue Aufschlüsse über die Genese von Interesse liefern, sondern auch Hinweise über den Stellenwert von Interessen für die individuelle Lebensgestaltung und für die Bewältigung von Übergangssituationen (z. B. in den Ruhestand) oder von kritischen Lebensereignissen geben.

### **3. Gibt es eine „Interessenpersönlichkeit“?**

Eine interessante Frage, die an das vorher Beschriebene anknüpft ist, ob es Persönlichkeitseigenschaften oder Fähigkeiten gibt, die interessiertes Handeln in unterschiedlichen Domänen begünstigen können. So postuliert z. B. Csikszentmihalyi (1995) eine „autotelische Persönlichkeit“, der es gelingt, positive Erlebensqualitäten in unterschiedlichen Bereichen (auch bei eher ungünstigen Umwelt- und Handlungsbedingungen) zu realisieren. Solche Voraussetzungen könnten vor allem in Situationen zum Tragen kommen, in denen Sollensanforderungen gestellt werden, die zunächst nicht das Interesse eines Individuums treffen.

Die angeführten Aspekte sind nur einige Hinweise dafür, dass vermehrte Forschungsanstrengungen im pädagogischen Feld nötig sind. Nichtsdestotrotz können aus den bisherigen Studien und den praktischen Erfahrungen einige (bis dato allerdings eher allgemeine) praktische Hinweise für die Interessen- und Motivationsförderung aufgezeigt werden.

### **6. Praktische Aspekte aus der Sicht der Interessenforschung**

Nicht jeder kann und will interessenorientiert lernen. Dagegen sprechen schon die unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen sowie die mehr oder weniger stark von „außen“ vorgegebenen Sollensanforderungen von Bildungsangeboten. Interessiertes Lernen soll damit nicht als der Königsweg des Lernens verstanden werden. Je nach Voraussetzungen, Situation und Ziel kann extrinsische Motivation sinnvoll und hilfreich sein. Die Orientierung an Prinzipien einer interessenfördernden Gestaltung von Lernumwelten kann aber zumindest die Möglichkeit für eine epistemische und sinnstiftende Auseinandersetzung mit Lerninhalten schaffen oder dazu beitragen, dass vorhandene Interessen nicht zerstört werden. Letzteres gelingt leider den wenigsten Bildungseinrichtungen.

Erfolgreiche Bildungsprozesse, die neben dem Fachwissen auch die Selbststeuerung des Lernens sowie die Perspektive des lebenslangen Lernens einbeziehen, müssen neben den kognitiven auch die emotionalen und motivationalen Gesichtspunkte des Lehrens und Lernens berücksichtigen. Dazu gehört unter anderem, dass Lehrer oder Trainer ihre didaktischen Kompetenzen zur Förderung von prozessualen und strukturellen Faktoren der Lernmotivation erweitern (siehe auch Krapp, im Druck). Das Interesse kann auch als wesentliches Ziel von Bildungsprozessen konzipiert werden, da es in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Persönlichkeit steht. So bietet es sich beispielsweise auch bei der Planung und Evaluation von Veranstaltungen an, motivations- und interessenrelevante Aspekte aufzunehmen sowie nach der Veränderung emotionaler Befindlichkeiten und des thematischen Interesses im Lernprozess zu fragen.

Insgesamt scheint eine Förderung thematischer Interessenbezüge ohne eigenes Interesse des Lehrenden selbst kaum möglich zu sein. Wer selbst keine Begeisterung für die zu erwerbenden Wissensinhalte ausstrahlt, wird auch für die Lernenden keine günstigen Voraussetzungen schaffen, Interesse zu entwickeln.

## Literatur

- Alheit, P. (1990): *Alltag und Biographie. Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung*, Bd. 4. Univ. Bremen
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bd. 1 u. 2. Bielefeld
- Chirkov, V. I./Ryan, R. M./Kim, Y./Kaplan, U. (2003): Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, H. 1, S. 97–110
- Csikszentmihalyi, M. (1995): *Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben*. Stuttgart
- Csikszentmihalyi, M./McCormack, J. (1986): The influence of teachers. In: *Phi Delta Kappan*, S. 415–419
- Csikszentmihalyi, M./Rathunde, K. (1998): The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. In: Damon, W./Lerner, R. M. (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1. New York, S. 635–684
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (2002): Overview of self-determination theory. In: Deci, E. L./Ryan, R. M. (Hrsg.): *Handbook of self-determination research*. Rochester, S. 3–33
- Dewey, J. (1913/1975): *Interest and effort in education*. Southern Illinois
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, S. 867–888
- Gieseke, W. (2003): Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an lebenslangem Lernen. In: *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, H. 1, S. 47–56
- Heckhausen, H. (1989): *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Berlin
- Herbart, J. F. (1841): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: Asmus, W. (Hrsg.) (1982): *Johann Friedrich Herbart: pädagogisch-didaktische Schriften*. 2. unveränd. Auflage Stuttgart, S. 155–283
- Hidi, S./Berndorff, D. (1998): Situational interest and learning. In: Hoffmann, L./Krapp, A./Renninger, K. A. u. a. (Hrsg.): *Interest and learning. Proceedings of the Seon-Conference on Interest and Gender*. Kiel, S. 105–125
- Heublein, U./Sommer, D. (2000): *Lebensorientierungen und Studienwahlmotivation von Studienanfängern*. Bericht A 5/2000 des Hochschul-Informations-Systems. Hannover
- Kade, J./Seitter, W. (1995): *Teilnahmemotive*. In: *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 35, S. 29–37
- Köller, O./Baumert, J./Schnabel, K. (2000): Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation*. Münster, S. 163–181
- Krapp, A. (1992): Das Interessenkonstrukt: Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.): *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster, S. 297–329
- Krapp, A. (2000): Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach. In: Heckhausen, J. (Hrsg.): *Motivational psychology of human development*. London, S. 109–128
- Krapp, A. (2002): An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In: Deci, E. L./Ryan, R. M. (Hrsg.): *Handbook of self-determination research*. Rochester, S. 405–427
- Krapp, A. (im Druck): *Nachhaltige Lernmotivation als Ziel von Bildung und Unterricht*.
- Lewalter, D. (2005): Emotionale Erlebnisqualitäten und Lernmotivation. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 5, S. 642–655

- Lewalter, D./Krapp, A./Wild, K.-P. (2000): Motivationsförderung in Lehr-Lern-Arrangements: Eine interessen-theoretische Perspektive. In: Harteis, C./Heid, H./Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, S. 155–162
- Lewin, K. (1936): Principles of topological psychology. New York
- Müller, F. H. (2001): Studium und Interesse. Münster
- Müller, F. H./Palekic, M. (2005): Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmt motivierten Lernens bei kroatischen Hochschulstudenten. In: Empirische Pädagogik, H. 2, S. 134–165
- Nassehi, A. (2000): Beratung, Orientierung, Bestätigung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Sinnsuche und Therapie. In: Barz, H./May, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Sinnstiftung. Bonn, S. 12–20
- Nuttin, J. (1984): Motivation, planning, and action. Hillsdale
- Piaget, J. (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a.M.
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M./Pintrich, P. R./Zeidner, M. (Hrsg.): Handbook of self-regulation. San Diego, S. 452–502
- Prenzel, M. (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Opladen
- Prenzel, M./Kramer, K./Drechsel, B. (2001): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K./Krumm, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen, S. 37–61
- Rathunde, K. (1993): The experience of interest: A theoretical and empirical look at its role in adolescent talent development. In: Maehr, M./Pintrich, P. R. (Hrsg.): Advances in motivation and achievement. Vol. 8. London, S. 59–98
- Rathunde, K. (1998): Undivided and abiding interest: Comparisons across studies of talented adolescents and creative adults. In: Hoffmann, L./Krapp, A./Renninger, A. u. a. (Hrsg.): Interest and learning: Proceedings of the Seeon-Conference on Interest and Gender. Kiel, S. 367–376
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lernen im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F. H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Pädagogische Psychologie, Bd. 4. Göttingen, S. 355–403
- Renninger, K. A. (1992): The role of interest in learning and development. In: Renninger, K. A./Hidi, S./Krapp, A. (Hrsg.): The role of interest in learning and development. Hillsdale, S. 361–395
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens. Frankfurt a.M.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, H. 10, S. 68–78
- Schiefele, H. (2000): Befunde – Fortschritte – neue Fragen. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster, S. 227–241
- Schiefele, H./Prenzel, M./Krapp, A. (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 163–173
- Schiefele, U. (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen
- Schiefele, U./Krapp, A./Winteler, A. (1992): Interest as predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In: Renninger, K. A./Hidi, S./Krapp, A. (Hrsg.): The role of interest in learning and development. Hillsdale, S. 183–212
- Schiefele, U./Urhahne, D. (2000): Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster, S. 163–181
- Seifried, J./Sembill, D. (2005): Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lernprozessen in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 656–672

- Sembill, D. (2004): Abschlussbericht zu „Prozessanalysen selbstorganisierten Lernens“ in der kaufmännischen Erstausbildung. URL: [http://wipaed.sowi.uni-bamberg.de/download-pdf/DFG\\_bericht\\_sole2.pdf](http://wipaed.sowi.uni-bamberg.de/download-pdf/DFG_bericht_sole2.pdf) (Zugriff: 11.01.2006)
- Stark, R./Mandl, H. (2000): Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierter Lernens. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster, S. 95–116
- Strunk, G. (2000): Wie Erwachsene lernen: Von Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: Cuvry de, A./Haeberlin, F./Michl, W. u. a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Neuwied, S. 54–70
- Wild, K.-P. (1999): Lernstrategien im Studium. Habilitationsschrift an der Universität der Bundeswehr München
- Wild, K.-P./Krapp, A. (1996): Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten. In: Unterrichtswissenschaft, H. 3, S. 195–216