pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Krapp, Andreas; Ryan, Richard M.

Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie

Jerusalem, Matthias [Hrsg.]; Hopf, Diether [Hrsg.]: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim : Beltz 2002, S. 54-82. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44)

urn:nbn:de:0111-opus-39311

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

http://www.beltz.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 44. Beiheft

Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen

Herausgegeben von
Matthias Jerusalem und Diether Hopf

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2002 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41145

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil

Matthias Jerusalem
Einleitung 8

Wolfgang Edelstein
Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform
Zur Diagnose der Situation 13

Ralf Schwarzer/Matthias Jerusalem
Das Konzept der Selbstwirksamkeit 28

Andreas Krapp/Richard M. Ryan
Selbstwirksamkeit und Lernmotivation
Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus
der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-
psychologischen Interessentheorie. 54

August Flammer/Yuka Nakamura
An den Grenzen der Kontrolle 83

Empirischer Teil

Diether Hopf
Einleitung 114

Judith Bäßler/Diether Hopf
Die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen 118

Waldemar Mittag/Dietmar Kleine/Matthias Jerusalem
Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von
Sekundarschülern 145

Lars Satow
Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik 174

Gerdamarie S. Schmitz/Ralf Schwarzer
Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung
von Lehrern 192

Andreas Krapp/Richard M. Ryan

Selbstwirksamkeit und Lernmotivation

Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie.

1. Einleitung

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung gewinnt derzeit auch in der deutschsprachigen pädagogischen Diskussion zunehmend an Bedeutung (z.B. Flammer 1990; Schwarzer 1998; Jerusalem/Mittag 1999; Edelstein 1995). Im Bereich der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung wird der von Bandura auf der Basis seiner sozial-kognitiven Theorie entwickelten Konzeption eine hohe Erklärungskraft und nicht zuletzt auch eine hohe praktische Bedeutung zugesprochen (z.B. Schunk 1991, 1995; Zimmermann 1995, 2000; Schwarzer/Jerusalem in diesem Band). In der Tat gibt es eine Fülle von beeindruckenden empirischen Belegen über die hohe prognostische Valenz von Selbstwirksamkeitserwartungen in ganz unterschiedlichen Kontexten (zusammenfassend Bandura 1995, 1997; Schwarzer, 1992). In diesem Themenheft wird darüber hinaus gezeigt, dass das Selbstwirksamkeitskonzept auch auf überindividuelle Phänomene erfolgreich angewendet werden kann, z.B. auf die Untersuchung der Qualität von Schule und die Verbesserung der schulischen Lernumwelt durch gezielte Maßnahmen der Lehrerfortbildung (s. auch Edelstein 1995).

Es besteht kein Zweifel daran, dass in diesem Forschungsansatz wichtige Sachverhalte menschlichen Erlebens und Verhaltens aufgegriffen werden, und dass die vorliegenden empirischen Befunde zur Selbstwirksamkeitserwartung für viele pädagogisch bedeutsame Fragestellungen wertvolle Hinweise liefern. Doch mit Blick auf die Erfordernisse einer pädagogisch orientierten Theorie der Lernmotivation (Schiefele 1978; Krapp 1993) hat die Selbstwirksamkeitstheorie eine Reihe von Schwächen und „blinden Flecken", die vielfach übersehen werden und bislang – zumindest im deutschsprachigen Raum – kaum diskutiert worden sind. Sie treten besonders deutlich hervor, wenn man das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung aus der Perspektive anderer Motivationstheorien betrachtet, die den damit gemeinten Sachverhalt ebenfalls aufgegriffen aber theoretisch anders eingeordnet haben. Dazu gehören u.a. die Selbstbestimmungstheorie der Motivation („self-determination theory") von Deci/Ryan (1985, 1993) und Konzeptionen, die sich explizit mit den Ziel- und Inhaltsaspekten der Lernmotivation befassen. Neben den sogen. „Ziel-

orientierungstheorien“ (Köller 1998; Köller/Schiefele 2001; Pintrich/ Schunk 1996) sind hier vor allem pädagogisch-psychologische Theorien des Interesses zu nennen (Krapp/Prenzel 1992; Renninger/Hidi/Krapp 1992).

Um den Stellenwert des Selbstwirksamkeitskonzepts von Bandura in der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung richtig einordnen zu können, wollen wir zunächst kurz auf den theoretischen Hintergrund und die Basiskonzeption seines Verhaltensmodells eingehen (Abschnitt 2). Im Anschluss daran werden wir unser Augenmerk vor allem auf solche Aspekte richten, die nach unserer Meinung in der Theorie von Bandura nicht oder nur unzureichend berücksichtigt werden. Konstruktiv gewendet wollen wir auf dem Hintergrund der genannten Theorieansätze einige motivational bedeutsame Sachverhalte diskutieren, die in der Selbstwirksamkeitstheorie entweder ausgeklammert oder zumindest nicht explizit behandelt worden sind. Das betrifft zum einen die „qualitative“ Differenzierung verschiedener Formen der Lernmotivation (Abschnitt 3) und zum anderen die Ziel- und Inhaltsaspekte des Lernverhaltens (Abschnitt 4). Ein weiterer Aspekt ist die Bedeutung emotionaler Erlebensqualitäten im Prozessgeschehen der Lernmotivation. Sowohl die Selbstbestimmungstheorie als auch die Interessentheorie gehen davon aus, dass hier grundlegende psychologische Bedürfnisse eine zentrale Rolle spielen. Die Befriedigung dieser „basic human needs“ gilt zugleich als ein wichtiger Bedingungsfaktor für allgemeines Wohlbefinden und seelische Gesundheit (Abschnitt 5). Im letzten Abschnitt werden wir unsere Überlegungen unter dem Gesichtspunkt zusammenfassen, welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Theoriebildung und die Anwendbarkeit des Selbstwirksamkeitskonzepts in der pädagogischen Praxis ergeben.

2. Basiskonzeption und genereller Erklärungsanspruch der Selbstwirksamkeitstheorie

Das Selbstwirksamkeitskonzept geht auf ein Interpretationsschema menschlichen Verhaltens zurück, das im Prinzip dem Denkmodell des Behaviorismus entspricht: Auf eine Reaktion des Organismus erfolgen Konsequenzen („outcome“), die darüber entscheiden, ob das Verhalten aufrecht erhalten oder verändert wird (vgl. Abbildung 1). Bandura erweitert das traditionelle Reiz-Reaktions-Schema des behavioristischen Denkansatzes, indem er zur Beschreibung und Erklärung der Verhaltenssteuerung zusätzlich kognitive Faktoren berücksichtigt, die der orthodoxe Behaviorismus der wissenschaftlich nicht zugänglichen „black-box“ zugeordnet hatte. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung wurde erstmals 1977 einem klinisch-psychologischen Publikum vorgestellt (Bandura 1977). Seitdem wurde es in vielen anderen

Bereichen aufgegriffen, doch das Grundmodell der Verhaltenserklärung hat sich in seiner Grundstruktur nicht geändert (s. Bandura 1997).

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, unterscheidet Bandura zwei zentrale kognitive Komponenten der Verhaltenssteuerung. Die „Wirksamkeitsüberzeugungen“ (efficacy expectations) beziehen sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, „... to organize and execute given types of performance“ (Bandura 1977, S. 21); die „Ergebniserwartungen“ (outcome expectations) sind subjektive Einschätzungen über die wahrscheinlichen Konsequenzen, die mit diesem Verhalten verknüpft sind („... judgement of the likely consequence such performance will produce“; Bandura 1977, S. 21). Beide Komponenten besagen im Prinzip, dass eine handelnde Person vor der eigentlichen Realisierung ihres Verhaltens Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten vornimmt und Erwartungen im Sinne „subjektiver Prognosen“ bildet. Ob und auf welche Weise eine Person in einer bestimmten Situation handelt, hängt nach Auffassung dieser Konzeption weitgehend von diesen beiden kognitiven Prozessen ab. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung berücksichtigt lediglich die Dimension der Erwartungen und vernachlässigt die Wertdimension des zweckrationalen „Erwartungs-mal-Wert-Modells“, welches fast allen modernen kognitiven Motivationstheorien zu Grunde liegt (Pintrich/Schunk 1996; Rheinberg 2000).

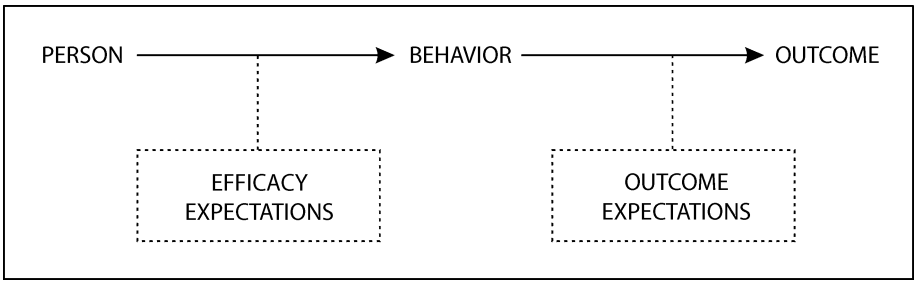

Abb. 1: Unterscheidung von Wirksamkeits- und Ergebniserwartung (nach Bandura 1977, S. 193).

Das mit Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnete psychische Phänomen, nämlich „die subjektive Überzeugung, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer 1998, S. 159) und damit Kontrolle über künftige Person-Umwelt-Bezüge ausüben und aufrecht erhalten zu können, wird auch in anderen psychologischen Theorien als eine wichtige Komponente effektiven Handelns angesehen. Verwandte Konzepte sind u.a. „Kontrollüberzeugung“ (Rotter 1954; Skinner 1996; Flammer 1990; vgl. Beitrag von Flammer/Nakamura in diesem

Band), „wahrgenommene Kompetenzerfahrung“ (Deci/Ryan 1995; Koestner/McClelland 1990), „Handlungsergebniserwartung“ (Heckhausen 1989; Rheinberg 2000) oder „Optimismus“ (Carver/Scheier 1998; vgl. Beitrag von Schwarzer und Jerusalem in diesem Band). Die Überzeugung, dass man eine Handlung erfolgreich durchführen kann und dass diese Handlung vorhersagbare Effekte hat, sind zentrale Merkmale des intentionalen Handelns (Heider 1958).

Die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeit bzw. der wahrgenommenen eigenen Fähigkeiten für die Erklärung menschlichen Verhaltens wird durch eine große Zahl empirischer Studien einschließlich der in diesem Band vorgestellten Untersuchungen eindrucksvoll belegt. Dennoch bleibt die Frage, in welchem Umfang das Selbstwirksamkeitskonstrukt und das sozial-kognitive Modell, aus dem es hervorgegangen ist (Bandura 1986, 2001), geeignet sind, die zentralen Aspekte der Lernmotivation angemessen zu beschreiben und zu erklären. In zusammenfassenden Darstellungen des Forschungsstandes vertritt Bandura die Auffassung, dass das Selbstwirksamkeitskonzept eine überragende Bedeutung im Handlungsgeschehen besitzt (z.B. Bandura 1997). Es eignet sich besser als andere Konzepte für die Erklärung und Prognose von so wichtigen Sachverhalten, wie Motivation, Leistung oder Bewältigung von Problemen in ganz unterschiedlichen Lebenskontexten (z.B. Bildung, Gesundheitsverhalten, Sport, Beruf). Andere Komponenten der Handlungssteuerung finden deshalb in seiner Theorie wenig Beachtung und werden auch nicht näher empirisch untersucht. Im Gegensatz dazu wird in anderen aktuellen Motivationstheorien die Meinung vertreten, dass die Selbstwirksamkeit lediglich *eine* Komponente im umfassenden Puzzle des Motivationsgeschehens darstellt: Sie betonen stärker als Bandura, dass günstige Selbstwirksamkeitserwartungen eine notwendige, aber keinesfalls eine hinreichende Bedingung für die Erklärung jener pädagogisch bedeutsamen Sachverhalte darstellen, mit denen wir uns im Folgenden etwas näher befassen wollen, nämlich mit einer auf Selbstbestimmung beruhenden Lernmotivation und mit der Entwicklung gegenstandsspezifischer Interessen. Wir sind darüber hinaus der Auffassung, dass rein kognitive Erklärungsansätze nicht ausreichen, um das Motivationsgeschehen in seiner ganzen Breite angemessen zu beschreiben und zu erklären. Neben der kognitiven Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und der voraussichtlichen Konsequenzen spielen weitere Faktoren eine wichtige Rolle, z.B. die Qualität der sozialen Beziehungen und das emotionale Erleben während des Handlungsverlaufs.

3. Qualitative Unterschiede der Lernmotivation: Die Perspektive der Selbstbestimmungstheorie

Motivation wird oft lediglich unter dem Gesichtspunkt ihrer Stärke oder Intensität betrachtet. Man hat entweder eine geringe oder eine starke Motivation. Eine solche Position findet man im Prinzip auch in der Selbstwirksamkeitstheorie bzw. in der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1986, 1997). Wenn die allgemeine Bedingung erfüllt ist, dass eine Person ein bestimmtes Aufgaben- oder Tätigkeitsgebiet für persönlich wichtig erachtet und dadurch ein Minimum an „self-commitment" erzielt ist, wird sie in der Regel umso mehr motiviert sein, eine bestimmte Handlung auszuführen, je mehr Selbstwirksamkeit sie besitzt. Nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie ist eine solche Sichtweise nicht im eigentlichen Sinne falsch, sondern undifferenziert und unvollständig. Gerade im pädagogischen Kontext kommt es nicht nur darauf an, wie stark jemand motiviert ist, sondern von welcher „Qualität" die Motivation ist (Deci/Ryan 1985; Ryan/Deci 2000a). In der Selbstbestimmungstheorie werden deshalb zwei Aspekte unterschieden: Die „Stärke" der Motivation und ihre Ausrichtung. Während sich die Motivationsstärke (oder das Motivierungsniveau) darauf bezieht, wie stark sich eine Person insgesamt motiviert fühlt, gibt die Art der Ausrichtung Informationen darüber, *warum* eine Person etwas tut bzw. sich engagiert. Man kann z.B. hoch motiviert sein, etwas Bestimmtes zu tun, weil man durch starke externale Anreize (z.B. Belohnung, Strafandrohung) dazu gezwungen worden ist. Man kann auch deshalb hoch motiviert sein, weil man diese Tätigkeit persönlich schätzt und den zu erwartenden Ergebnissen eine hohe persönliche Bedeutung beimisst. Diese Unterschiede hinsichtlich der „Ursachen" des Handelns führen nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie zu erheblichen Unterschieden hinsichtlich Persistenz, Qualität des emotionalen Erlebens und Art der Handlungsergebnisse (z.B. Qualität des erworbenen Wissens). Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet fünf typische Varianten der Motivation: Die intrinsische Motivation und vier Formen der extrinsischen Motivation.

3.1 Intrinsische Motivation

Eine in der pädagogisch-psychologischen Literatur häufig diskutierte und in der Forschungstradition der Selbstbestimmungstheorie sorgfältig untersuchte Motivationsform ist die intrinsische Motivation. Sie ist definiert als eine Form der Motivation, die auf der inhärenten Befriedigung des Handlungsvollzugs beruht. Eine intrinsisch motivierte Person handelt aus Freude über

die Tätigkeit oder einem „intrinsischen Interesse“ an der Sache. Prototypische Formen sind das Neugier- und Explorationsverhalten bei Kleinkindern oder sportliche Aktivitäten, die ohne weiterreichende Ambitionen (z.B. Gewinn im Wettkampf) durchgeführt werden. Die „Motivierungsquelle“ ist unabhängig von Belohnungen und anderen externalen „Handlungsveranlassungen“. In der Alltagsrealität sind Handlungen in der Regel motivational mehrfach verankert. Neben *intrinsischen* Anreizen können zusätzlich *extrinsische* Motive eine Rolle spielen, die jedoch theoretisch voneinander abzugrenzen sind (s.u.).

Die Auswirkungen intrinsischer Motivation wurden in unterschiedlichen Kontexten vielfältig untersucht, z.B. in schulischen und akademischen Lernfeldern, im Bereich künstlerischer Aufgabenstellungen und anderen Lebensbereichen, die durch starke persönliche Interessen der Akteure bestimmt werden. In vielen empirischen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass die intrinsische Motivation eine wichtige Bedingung für qualitativ anspruchsvolle Formen des Lernens darstellt (vgl. Ryan/LaGuardia 1999; Schiefele/Schreyer 1994).

Die Selbstbestimmungstheorie beinhaltet eine Subtheorie über die Determinanten intrinsischer Motivation, die sogen. „*Cognitive Evaluation Theory*“ (CET), auf deren Basis zahlreiche empirische Untersuchungen durchgeführt worden sind (Deci/Ryan 1985). Diese Theorie postuliert u.a., dass intrinsische Motivation durch das Erleben (bzw. das Gefühl) von Kompetenz gefördert wird – eine Auffassung, die übrigens auch von Bandura explizit geteilt wird (vgl. Bandura/Schunk 1981). Darüber hinaus wird vermutet, dass intrinsische Motivation nur dann auftritt, wenn sich die handelnde Person als hinreichend autonom (oder selbstbestimmt) wahrnimmt. Hier ist zu beachten, dass das Autonomieerleben nicht gleichzusetzen ist mit dem alltäglichen Verständnis von „Unabhängigkeit“ oder fehlendem Umwelteinfluss. Vielmehr ist es die von der Person erlebte innere Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen. Selbst wenn sich eine Person kompetent und hoch wirksam fühlt, wird sie keine intrinsische Motivation entwickeln, wenn sie gleichzeitig das Gefühl hat, von außen kontrolliert zu sein, sei es durch Belohnung, Strafandrohung oder andere Formen von Zwang. Diese Hypothese wurde durch zahlreiche empirische Befunde bestätigt (Deci/Ryan 1987, 2000).

In der CET wurden darüber hinaus entwicklungstheoretische Hypothesen formuliert. Sie beziehen sich darauf, unter welchen Bedingungen intrinsische Motivation gefördert oder behindert wird. Es wird z.B. postuliert, dass intrinsische Motivation gesteigert wird, wenn die Umwelt informationshaltige Lern- und Entwicklungsbedingungen (informational conditions) bereit stellt.

Besonders förderlich ist die Verbindung eines wirksamkeitsförderlichen Feedbacks mit Maßnahmen der Autonomieunterstützung. Stark kontrollierende Bedingungen beeinträchtigen dagegen die intrinsische Motivation. Kontrolle wird dabei im Sinne von DeCharms (1968) als „externale Handlungsverursachung“ (external locus of causality) definiert. Weiterhin postuliert die CET, dass „amotivierende“ Bedingungen die intrinsische Motivation ebenfalls untergraben. Damit sind Lernumgebungen gemeint, die dem Lernenden das Gefühl von Inkompetenz und Mangel an Wirksamkeit vermitteln. In empirischen Untersuchungen, die auf der Basis dieser theoretischen Konzeption durchgeführt wurden, konnte nachgewiesen werden, dass eine Belohnung einerseits negative Auswirkungen auf die intrinsische Motivation haben kann (wenn sie als eine spezifische Form der Kontrolle eingesetzt wird) und andererseits auch zu einer Steigerung der intrinsischen Motivation führen kann (wenn sie als informationshaltige Rückmeldung wahrgenommen wird) (z.B. Ryan/Mims/Koestner 1983).

In diesem Zusammenhang sei kurz auf die Metaanalysen zum sogen. „Korrumpierungseffekt“ der Belohnung hingewiesen. Die Untersuchungen in diesem Forschungsfeld befassen sich mit der These, dass eine bereits vorhandene intrinsische Motivation durch extrinsische Bekräftigungen (z.B. Bezahlung für erbrachte Leistung, Lob) beeinträchtigt bzw. sogar völlig zum Verschwinden gebracht werden kann. Zur Überprüfung dieser auch für die Erklärung der schulischen Motivation sehr bedeutsamen Hypothese wurden seit den 70er-Jahren zahlreiche experimentelle Studien durchgeführt. Die Befunde wurden von Cameron/Pierce (1994) sowie – mit ähnlicher Vorgehensweise – von Eisenberger/Cameron (1996) auf der Basis von Metaanalysen zusammengefasst. Deci/Koestner/Ryan (1999) haben mit dem gleichen Datenmaterial ebenfalls eine Metaanalyse durchgeführt. Während die ersten beiden Analysen zu belegen scheinen, dass die Befunde die Ausgangsthese insgesamt widerlegen, kommt die Reanalyse zu dem Ergebnis, dass die in der Selbstbestimmungstheorie vorhergesagten Zusammenhänge zum größten Teil bestätigt werden. Der scheinbare Widerspruch zwischen den Befunden rührt daher, dass die ersten Analysen auf der Basis behavioristischer bzw. sozialkognitiver Kategorisierungen durchgeführt wurden, die auf die in der CET postulierten moderierenden Bedingungsfaktoren für die Entstehung von intrinsischer Motivation keine Rücksicht nehmen. Beachtet man jedoch diese differenzierenden Bedingungen, dann findet man sowohl in Bezug auf die Haupteffekte als auch in Bezug auf die moderierenden Effekte theoriekonforme Befunde (Ryan/Deci 2000b; Deci/Koestner/Ryan 2001).

3.2 Verschiedene Formen extrinsischer Motivation

Neben der intrinsischen Motivation gibt es verschiedene Formen von extrinsischer Motivation. Von „extrinsisch" ist die Rede, wenn eine Handlung nicht ausschließlich wegen ihrer intrinsischen Befriedigung ausgeübt wird, sondern wegen der mit der Handlung erzielbaren Folgen, die außerhalb des eigentlichen Handlungsvollzugs liegen. Eine extrinsisch motivierte Handlung hat also stets eine *instrumentelle Funktion*. Nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie unterscheiden sich die verschiedenen Formen extrinsisch motivierten Verhaltens vor allem in Bezug auf das Ausmaß erlebter Autonomie bzw. Selbstbestimmung. In der Selbstbestimmungstheorie werden vier Ausprägungsformen oder „*Stufen*" extrinsischer Handlungsregulation unterschieden, wobei die unterste Stufe die völlig fremdbestimmte Form der extrinsischen Motivation repräsentiert und die anderen Stufen unterschiedliche Ausprägungsgrade einer zunehmend selbstbestimmten extrinsischen Motivation beschreiben.

Auf der Stufe der *externalen Regulation* sieht eine Person ihr eigenes Verhalten als ausschließlich durch externe „Kontingenzen" wie Belohnung oder Strafe „verursacht". Es handelt sich also um eine völlig fremdbestimmte und insofern hochgradig „abhängige" Motivationsform. Dennoch kann die externale Regulation ein wirksames Mittel zur „Motivierung" sein. Probleme ergeben sich allerdings mit der Persistenz und dem Transfer des Verhaltens, denn eine so motivierte Person wird ihr Verhalten nur so lange aufrechterhalten, als die externalen Einflussfaktoren und „Anreizbedingungen" wirksam sind. Persistenz und Transfer bedürfen deshalb der kontinuierlichen Aufrechterhaltung externaler Kontrollmaßnahmen. Ein weiteres Problem ist die Qualität der Handlungsergebnisse. In empirischen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass Lernende auf dieser Ebene der Motivierung vergleichsweise oberflächliche Strategien bei der Aufgabenbearbeitung einsetzen, sich an geringen Qualitätsstandards orientieren und wenig Kreativität zeigen (Danner/Lonky 1981; Grolnick/Ryan 1987; Utman 1997). Die Personen wählen üblicherweise den kürzesten Weg zur Erreichung der fremdgesetzten Ziele. Gleichzeitig ist dieses Verhalten in der Regel durch negative Erlebensqualitäten gekennzeichnet, z.B. durch eine Beeinträchtigung des Wohlbefindens, wenig Freude und aversiv besetzte Gefühle wie Angst, Stress oder innere Entfremdung. Doch selbst unter der Bedingung externaler Kontrolle ist ein minimales Maß an Kompetenz und Selbstwirksamkeitserfahrung erforderlich. Eine Person wird sich in einer external regulierten Handlungssituation kaum ernsthaft anstrengen und aktiv versuchen, die fremdgesetzten Ziele zu erreichen, wenn sie den Eindruck hat, den Anforderungen überhaupt nicht gewachsen zu sein.

Die unterste Stufe selbstbestimmten Handelns wird mit *Introjektion* bezeichnet. Auf dieser Ebene der Handlungsregulation strengt sich eine Person an, um vor sich selbst gut „dazustehen". Sie möchte ein gutes Gefühl gegenüber den eigenen normativen Verpflichtungen haben. Im alltäglichen Sprachgebrauch spricht man von Vermeidung eines „schlechten Gewissens". Nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie basiert die Motivation auf der Stufe der Introjektion auf einer zwar internalisierten aber vom Individuum immer noch als heteronom erlebten Selbstkontrolle. Es ist vor allem das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, der Wunsch, von „signifikanten Anderen" anerkannt und akzeptiert zu werden, der zur Introjektion eines bestimmten Handlungsziels oder einer bestimmten Leistungsanforderung führen. Das zentrale Motiv ist die wahrgenommene Kontingenz des Verhaltens mit dem Gefühl der sozialen Zugehörigkeit (relatedness). Durch die Übernahme von Verhaltensmustern und Standards, die in der sozialen Umgebung gebräuchlich sind und für wichtig erachtet werden, möchte die Person Zustimmung und Anerkennung von außen finden und gleichzeitig die eigene Selbstachtung erhöhen. Die Erledigung einer introjizierten Aufgabe erfüllt die Person mit innerer Befriedigung. Misserfolge erzeugen ein „schlechtes Gewissen" und führen zu Schuldgefühlen, Scham oder Angst. Ein Schüler, der sich vor allem deshalb um gute Leistungen bemüht, weil er sich sonst schuldig fühlen würde, oder weil er demonstrieren möchte, dass er die Leistungsanforderungen seiner Eltern akzeptiert, ist ein typisches Beispiel für introjizierte Handlungsregulation. Genau so wie auf der externalen Regulationsstufe können auch im Fall der Introjektion sowohl geringe als auch höhere Formen der Selbstwirksamkeitserwartungen auftreten. Ein Student, der nur deshalb an einer akademischen Veranstaltung teilnimmt, weil er Schuldgefühle vermeiden oder Anerkennung von außen finden möchte, kann sich z.B. dennoch im Hinblick auf die gegebenen Leistungsanforderungen hoch selbstwirksam fühlen.

Eine dritte Form extrinsischer Handlungsregulation wird mit *Identifikation* umschrieben. Sie ist in sehr viel stärkerem Ausmaß durch die Erfahrung von Autonomie und „freiem Willen" charakterisiert. Die Person befasst sich mit einer Sache deshalb, weil sie diese für persönlich bedeutsam erachtet. Der Schlüssel zum Verständnis der identifizierten Handlungsregulation ist der persönliche Wertbezug. Die Handlung richtet sich auf etwas, wovon die Person innerlich überzeugt ist. Die Interessentheorie (s.u.) würde die Realisierung eines bereits entwickelten *persönlichen Interesses* dieser Stufe der Handlungsregulation zuordnen. Eine Person wird sich umso bereitwilliger auf eine persönlich hoch bewertete Angelegenheit einlassen, je stärker sie das Gefühl hat, die dafür erforderlichen Kompetenzen zu besitzen. Auch hier kann man davon ausgehen, dass der Intensitätsgrad der Motivation mit den Selbstwirk-

samkeitserwartungen korreliert, aber die Selbstwirksamkeit alleine die besondere Qualität der identifizierten Motivationsstufe nicht beschreiben und erklären kann.

Die höchste Stufe selbstbestimmter extrinsischer Motivation ist die „Integration". Die integrierte Handlungsregulation hat zur Voraussetzung, dass sich eine Person mit einem Aufgabengebiet nicht nur persönlich identifiziert, sondern die damit verbundenen Ziele zusätzlich in das Gesamtsystem der persönlichen Wertbezüge eingeordnet hat (vgl. auch Deci/Ryan 1993, S. 228). Das ist der tiefere Sinn der Feststellung, dass eine Person in diesem Fall völlig „authentisch" handelt (Ryan 1995). Aus interessentheoretischer Sicht entspricht diese Stufe der Handlungsregulation dem Prototyp eines hoch entwickelten *persönlichen Interesses*. Auch auf dieser Stufe gilt, dass hohe Motivation vermutlich mit einer höheren Selbstwirksamkeit einher geht. Aber die positive Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz allein kann weder zwischen Motivationsformen differenzieren, noch kann sie den Integrationsprozess erklären.

Auf dem Kontinuum von externalem über introjiziertem bis hin zu identifiziertem Verhalten nimmt das Ausmaß der wahrgenommenen Heteronomie immer stärker ab. Oder um es in der Terminologie von DeCharms (1968) zu formulieren: Der Ort der wahrgenommenen Handlungsverursachung (perceived locus of control) wird zunehmend stärker „nach innen" verlegt. Das wesentliche Differenzierungsmerkmal ist die relative Autonomie und nicht so sehr die Selbstwirksamkeit.

3.3 Empirische Befunde

Für die Annahme eines Autonomie-Kontinuums auf den verschiedenen Stufen der Handlungsregulation gibt es eine Reihe empirischer Belege. Wenn man z.B. die Ausprägungsgrade der erlebten Selbstbestimmung für die verschiedenen Stufen getrennt erfasst und miteinander korreliert, so ergeben sie eine „Simplexstruktur", d.h. die jeweils aufeinander folgenden Stufen sind höher miteinander korreliert als die weiter entfernt liegenden (Ryan/Connell 1989). Diese Simplex-Struktur konnte für unterschiedliche Verhaltensbereiche, für verschiedene Altersgruppen und auch in kulturvergleichenden Studien (z.B. USA, Japan, Deutschland) nachgewiesen werden (s. Ryan/Deci 2000a; Deci/Ryan 2000; Vallerand 1997).

Empirische Untersuchungsbefunde zeigen darüber hinaus, dass die Art der Motivation und speziell der Grad der dabei erlebten Autonomie erhebliche Auswirkungen auf die Qualität der Handlungsergebnisse und das Wohlbefinden haben. Das gilt nicht nur für pädagogische Settings, sondern auch

für viele andere Handlungsfelder, die bislang in die Untersuchungen einbezogen worden sind. Hier einige exemplarische Befunde: Autonomere Formen der Motivation (intrinsische Motivation, Identifikation und Integration) führen im Vergleich zu den eher heteronomen Formen der Regulation (externale Regulation, Introjektion) zu günstigeren Lernergebnissen; Schüler mit einer autonomeren Handlungsregulation weisen auch dann bessere Leistungen als weniger autonome Schüler auf, wenn das Fähigkeitsniveau statistisch kontrolliert wird (Black/Deci 2000; Miserandino 1996); sie schneiden insbesondere in Bezug auf konzeptionelles Lernen besser ab (Grolnick/Ryan 1987) und streben höherwertige Schulabschlüsse an (Vallerand/Fortier/Guay 1997); weiterhin verwenden sie günstigere Copingstrategien nach Misserfolg (Ryan/Connell 1989); Sportler mit einer autonomeren Handlungsregulation sind durchhaltefähiger und fühlen sich wohler (Pelletier et al 2001); Patienten halten sich strikter an medizinische Anweisungen (Williams/Deci/Ryan 1998) und verändern schneller ihr Gesundheitsverhalten (Williams et al. 1998).

In einer Reihe von Experimenten konnte nachgewiesen werden, dass der Einfluss des Autonomieerlebens auf die Art der Motivierung und die Qualität der Handlungsergebnisse vom Grad der Selbstwirksamkeitserwartung weitgehend unabhängig ist. Ryan (1982) untersuchte z.B. die motivationalen Effekte von experimentellen Bedingungen, die nach dem Grad der erlebten Autonomie variierten, wobei gleichzeitig der Einfluss der Selbstwirksamkeit kontrolliert wurde. Dabei stellte sich heraus, dass unterschiedliche Formen des Autonomieerlebens auch noch in der Lage sind, motivationale Unterschiede zu erklären, wenn die auf Selbstwirksamkeit zurückgehenden Effekte berücksichtigt werden. Ähnliche Befunde findet man in Experimenten, die ebenfalls unter Kontrolle der Selbstwirksamkeitserwartung den Einfluss von Autonomieerleben bzw. der damit in Verbindung stehenden Hintergrundbedingungen (Autonomieunterstützung vs. fremdbestimmter Kontrolle) auf unterschiedliche Aspekte des Leistungsverhaltens untersucht haben (Deci/Koestner/Ryan 1999; Ryan/Deci 2000a).

Dieser kurze Überblick über den Stand der Forschung zeigt, dass die erlebte Autonomie einen wichtigen Faktor in der Verhaltensregulation darstellt. Sie ist u.a. für die Erlebensqualität, die Persistenz und das Leistungsniveau prognostisch bedeutsam und liefert einen vom Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung unabhängigen Erklärungsansatz für das motivationale Geschehen. Trotzdem wird immer wieder die wissenschaftliche Brauchbarkeit des Autonomiekonzepts in Zweifel gezogen. Die ablehnende Haltung liegt häufig darin begründet, dass der Autonomiebegriff unter Rückgriff auf den alltäglichen Sprachgebrauch interpretiert wird, der nicht mit der Auffassung der Selbstbestimmungstheorie übereinstimmt. Auch Bandura interpretiert Autonomie als „völlige Unabhängigkeit des Verhaltens von äußeren Einflüs-

sen“ (1989, S. 1175). Autonomie ist jedoch nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie keineswegs gleichzusetzen mit Unabhängigkeit von der (sozialen) Umgebung, sondern bezieht sich darauf, ob eine Person mit den Anregungen, Vorgaben oder Normen der Umwelt übereinstimmt und deshalb freiwillig bereit ist, das eigene Verhalten daran zu orientieren. Das wird übrigens auch in vielen philosophischen und phänomenologischen Analysen so gesehen und ausführlich begründet (z.B. Dworkin 1988; Memmi 1984; Ricoeur 1977; vgl. Ryan 1993). Wenn z.B. ein Lehrer seinen Schüler davon überzeugt, dass der Erwerb einer bestimmten Fähigkeit sinnvoll oder für ihn nützlich ist, kann der Schüler dies einsehen und er wird künftig solche Aufgaben in autonomerer Weise angehen als wenn sie ihm einfach ohne Begründung befohlen werden (Deci u.a. 1994; Ramseier 2001). Ebenso handelt eine Person autonom, wenn sie ein Gesetz befolgt, das sie für richtig hält. Sie agiert auch dann noch selbstbestimmt, wenn die Umwelt einen Anstoß für ein bestimmtes Verhalten gibt.

4. Das Problem der Ziele und Inhalte menschlicher Motivation: Die Perspektive der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie

Der zentrale Kritikpunkt der Selbstbestimmungstheorie am Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung ist die unzureichende Differenzierung der Lernmotivation. Es wird nicht bestritten, dass hohe und stabile Selbstwirksamkeitserwartungen günstige Voraussetzungen für Lernen und Leistung darstellen. Aber mindestens ebenso wichtig sind qualitative Kriterien, wie z.B. die Herkunft der motivationalen Dynamik in Bezug auf die Dimension der wahrgenommenen Heteronomie vs. Autonomie bzw. die Dimension des Committment, die von Bandura immer wieder erwähnt, aber in seinen theoretischen Aussagen zur Motivation nicht expliziert und auch empirisch nicht näher untersucht wird. Doch auch die in der Selbstbestimmungstheorie vorgeschlagene Aufschlüsselung der Motivationstypen lässt einen weiteren wichtigen Aspekt der Lernmotivation außeracht, nämlich die Frage nach den *Zielen* und der *inhaltlichen Ausrichtung* des motivationalen Geschehens. Verantwortliches erzieherisches Handeln muss sich auch um die Art der Inhalte und gegenstandsspezifischen Ziele des Lernens kümmern (vgl. dazu die ausführlichen Überlegungen von H. Schiefele 1978). Unabhängig von der pädagogisch unumgänglichen Frage, wie Ziele von Bildung und Erziehung ggf. unter Einbeziehung empirisch-psychologischer Kategorien und Befunde begründet bzw. legitimiert werden können (vgl. Brandtstädter 1979), ist von einer pädagogisch relevanten Motivationstheorie zu fordern, dass sie explizit Beschrei-

bungs- und Erklärungsansätze für die Ziel- und Inhaltsaspekte des Motivierungsgeschehens anbietet. Die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura hat – wie im Folgenden kurz erläutert wird – dazu nur relativ wenig beizutragen. Theoretische Alternativen findet man in pädagogisch-psychologischen Forschungsansätzen, die sich mit allgemeinen Zielorientierungen und den Interessen der Lernenden befassen.

4.1 Der Stellenwert der Ziele und Inhalte menschlichen Handelns in der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura

In Abbildung 1 (S. 56) wird deutlich, dass Bandura zwei zentrale Faktoren der Handlungssteuerung postuliert, die zugleich eine Erklärung der motivationalen Dynamik liefern. Die *Wirksamkeitsüberzeugungen* und die *Ergebniserwartungen*. Hier erkennt man eine gewisse Nähe zum allgemeinen Erwartungs-Wert-Modell der kognitiven Motivationspsychologie (Heckhausen 1989; Pintrich/Schunk 1996). Die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung befasst sich jedoch fast ausschließlich mit dem ersten Faktor, der im Wesentlichen der Erwartungskomponente im klassischen zweckrationalen Erwartungs-Wert-Modell entspricht. Abgesehen davon, dass der zweite Faktor in der Theorie von Bandura eine eher untergeordnete Rolle spielt, ist er auch nicht unmittelbar vergleichbar mit der Wertkomponente des zweckrationalen Handlungsmodells. Auf diesen Sachverhalt muss hier deshalb hingewiesen werden, weil bei der Rezeption der sozial-kognitiven Verhaltenstheorie im deutschsprachigen Raum häufig Missverständnisse und Fehlinterpretationen entstanden sind. Sie rühren daher, dass man diese Konzeption und die darin verwendeten Begriffe irrtümlicherweise als Variante des „erweiterten kognitiven Motivationsmodells“ von Heckhausen (1977; vgl. Heckhausen/Rheinberg 1980; Rheinberg 1989, 2000) wahrgenommen hat und nicht als ein kognitiv-behavioristisches Verhaltensmodell. Das wird deutlich, wenn man den Begriff „outcome“ näher betrachtet. Der im Basismodell von Bandura verwendete Begriff ist keineswegs identisch mit dem gleichnamigen Begriff im motivationalen Handlungsmodell, sondern beschreibt ganz im Sinne des behavioristischen Denkansatzes die auf das Verhalten folgenden Konsequenzen, die für dessen Stabilisierung oder Veränderung verantwortlich sind. Dazu zählen physiologische und soziale Effekte sowie positive und negative Selbstbewertungsreaktionen (Bandura 1997, S. 21f.). Mit „outcome“ werden also weniger die Handlungsergebnisse im engeren Sinne beschrieben (z.B. der Wissenszuwachs beim Lernen), sondern die daraus resultierenden internalen oder externalen Konsequenzen, die in der klassischen Lerntheorie als positive oder negative Verstärker bezeichnet werden. Das Problem der Zielorientierung

und die weitergehende Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung motivierten Handelns werden in dieser Theorie allenfalls indirekt thematisiert, indem Bedingungen und Kriterien benannt werden, die für die positiven oder negativen Rückmeldungen verantwortlich sind (z.B. Art der internalisierten Qualitätsstandards für die Leistungsbewertung). Obwohl Bandura die Abhängigkeit der „outcomes" von den übergeordneten Wertbezügen und Zielkategorien immer wieder betont, hält er es dennoch nicht für erforderlich, diese Variablen in seinem Basismodell als eigene Erklärungsquelle zu berücksichtigen oder deren Einflüsse systematisch empirisch zu erforschen.

Das liegt zum einen vermutlich daran, dass Bandura gar nicht die Absicht hat, mit seiner Theorie Anhaltspunkte für die Beschreibung und Erklärung dieser normativ belasteten Sachverhalte zu liefern. Zum anderen geht aus seinen Äußerungen klar hervor, dass er die „Ergebniserwartungen" im Kontext von Lernen und Leistung als eine untergeordnete Komponente der Verhaltenserklärung betrachtet. Nach seiner Auffassung belegen die verfügbaren empirischen Befunde aus ganz unterschiedlichen Bereichen, dass in Situationen, in denen die Verhaltenskonsequenz in einer eindeutigen Relation zur Qualität der erbrachten Leistung steht, die Selbstwirksamkeitserwartungen mit Abstand die höchste Erklärungskraft besitzen. Sie erklären größtenteils auch die Varianz der „Ergebniserwartungen". Oder andersherum betrachtet: „When differences in efficacy beliefs are controlled, the outcomes expected for given performances make little or no independent contribution to prediction of behavior" (Bandura 1997, S. 24). Bandura weist zwar explizit darauf hin, dass aus dieser Befundlage nicht die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass die Ergebniserwartungen bzw. die Ziele und inhaltlichen Orientierungen für die Steuerung des Verhaltens bedeutungslos seien. Doch im Hinblick auf die Erklärung und Vorhersage menschlichen Verhaltens haben die Selbstwirksamkeitserwartungen nach seiner Einschätzung deshalb eine höhere Priorität, weil Richtung und Dauerhaftigkeit der Verhaltensziele letztlich durch die realen Wirksamkeitserfahrungen bestimmt werden.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass die Ziel- und Inhaltsaspekte der Motivation in der Theorie von Bandura eine untergeordnete Rolle spielen. Wie auch in anderen modernen Motivationstheorien liegt der Schwerpunkt der Betrachtung auf den subjektiven Bedingungen effektiver Handlungskontrolle, den „Kontrollüberzeugungen" (vgl. dazu den kritischen Beitrag von Flammer/Nakamura in diesem Band über die „Grenzen der Kontrolle"). Die auf bestimmte Inhalte gerichteten Lern- und Handlungsziele scheinen für Bandura ein nachrangiges, wissenschaftlich weniger bedeutsames Problem darzustellen.

4.2 Pädagogisch-psychologische Konzeptionen zur theoretischen Rekonstruktion der Ziel- und Inhaltsaspekte im Motivationsgeschehen

Insbesondere im Bereich der Forschung zur „Selbstregulation" bzw. den Bedingungen selbst gesteuerten Lernens (Boekaerts/Pintrich/Zeidner 2000; Zimmermann/Schunk 1989) wird regelmäßig auf die zentrale Rolle der Ziele für die Eigensteuerung des Lernverhaltens verwiesen. Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Forschungsansätzen, die sich verstärkt mit Ziel- und Inhaltsaspekten der Lernmotivation befassen. Ein relativ starkes Gewicht haben gegenwärtig die so genannten Zielorientierungstheorien, die sich allerdings nur mit formalen Aspekten der Zielthematik befassen.

4.2.1 Zielorientierungstheorien

Zielorientierungen sind formale Kategorien zur Einschätzung des subjektiv wahrgenommenen Erfolgs im schulischen und akademischen Lernen (vgl. Köller 1998; Köller/Schiefele 2001). Die meisten Konzepte zur Differenzierung und Klassifikation von Zielorientierungen sind auf dem Hintergrund von Erwartungs-Wert-Modellen des Leistungsverhaltens entstanden und versuchen die kognitiven Repräsentationen der Wertkomponente näher zu spezifizieren. Meist begnügen sie sich mit einfachen prototypischen Gegenüberstellungen von subjektiv für wertvoll erachteten Zielzuständen. Von den Zielorientierungen hängt ab, was ein Lernender als Erfolg und Misserfolg in einer Prüfung wahrnimmt. Allgemein bekannt sind die Unterscheidungen zwischen „Aufgaben- vs. Ego-Orientierung" (Nicholls 1984, 1989) oder „Lernziel- vs. Leistungszielorientierung" (Dweck/Leggett 1988). Im Fall der Aufgaben- oder Lernzielorientierung hat der Schüler das Ziel, den Lerngegenstand wirklich zu begreifen und sich das dafür erforderliche Wissen so gut wie möglich anzueignen. Ein entsprechend motivierter Schüler ist an der Sache orientiert und versucht durch eine „intrinsisch" motivierte Bearbeitung der Lernaufgaben seine Kompetenzen zu steigern. Im Fall der Ego- oder Leistungszielorientierung ist der Lernende in erster Linie an der Note und seinem individuellen Leistungsrangplatz interessiert.

Wie die allgemeinen und domainspezifischen Zielorientierungen mit den jeweiligen Selbstwirksamkeitserwartungen zusammenhängen, ist nicht eindeutig geklärt. Doch man kann davon ausgehen, dass kein direktes Abhängigkeitsverhältnis besteht und aus der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung nicht direkt auf die Art der Zielorientierung geschlossen werden kann. Vielmehr ist anzunehmen, dass ein Lerner für unterschiedliche Zielkriterien über jeweils eigene Wirksamkeitserfahrungen verfügt und daraus mehr oder

weniger stabile Erwartungen ableitet. So betrachtet bieten Zielorientierungstheorien eine wichtige Ergänzung für die Beschreibung und Erklärung motivationaler Bedingungen des Lernens. Allerdings werden auch in diesem theoretischen Zugang keine Aussagen über die inhaltlichen Ziele oder Gegenstände des Lernens gemacht (Brophy 1999). Das ist ein Anliegen der *pädagogisch-psychologischen Interessentheorien*, die in den letzten Jahren in der pädagogisch-psychologischen Diskussion zunehmend Beachtung gefunden haben (vgl. Renninger/Hidi/Krapp 1992; Krapp/Prenzel 1992; Schiefele/Wild 2000).

4.2.2 Die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses

Exemplarisch soll hier eine Interessentheorie vorgestellt werden, deren Grundzüge bereits in den 70er-Jahren in kritischer Auseinandersetzung mit den damals neuen kognitiv-rationalen Modellen der Motivation entwickelt worden sind (vgl. Ulich 1979; Schiefele u.a. 1983; Prenzel/Krapp/Schiefele 1986). Im Gegensatz zu den inhaltsneutralen Konzepten der (kognitiven) Motivationstheorien bezeichnet der Begriff „Interesse“ eine auf bestimmte Inhalte oder Lerngegenstände gerichtete Kategorie. Interesse wird als eine besondere Relation oder Beziehung zwischen einer Person und einem Lern-Gegenstand aufgefasst. Die auf einem Interesse beruhende Lernmotivation ist somit durch ihre Gegenstandsspezifität näher charakterisiert. Deshalb wird dieser theoretische Zugang gelegentlich auch als „Person-Gegenstands-Konzeption“ des Interesses bezeichnet (Krapp 1992, 2002).

Ein weiteres allgemeines Charakteristikum von Interesse ist die epistemische Tendenz: Eine an einem bestimmten Gegenstand interessierte Person möchte darüber mehr erfahren und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in diesem Gegenstandsbereich erweitern (H. Schiefele 1981; Prenzel 1988). Das zentrale Kennzeichen von Interesse ist die geglückte Verbindung von emotionalen und wertbezogenen Merkmalskomponenten (Krapp 1992, 1999) – ein Sachverhalt, auf den bereits Dewey (1913) hingewiesen hat und der auch in anderen Interessenkonzeptionen hervorgehoben wird (Renninger 2000; Hidi/Harackiewicz 2001; Rathunde 1993, 1998). Die *emotionale* Merkmalskomponente besagt, dass ein Interesse während seiner Realisierung mit überwiegend positiven Gefühlen und Erlebensqualitäten verbunden ist, z.B. mit optimaler Spannung und Freude an der Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand. Diese insgesamt positiven emotionalen Erfahrungen und Assoziationen sind im Gedächtnissystem gespeichert und werden auch als „gefühlsbezogene Valenzen“ des Interesses bezeichnet (Schiefele 1996, 2001). Die *wertbezogene* Merkmalskomponente oder „Valenz“ besagt, dass der Interessengegenstand und die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesem Gegen-

stand für die Person eine herausgehobene subjektive Bedeutung besitzt. Diese Einschätzung ist unabhängig von der tatsächlichen („objektiven") Bedeutung eines Sachverhaltes oder eines bestimmten Themas. Die Wertkomponente eines Interesses ist auch nicht mit der Bewertungsdimension einer (sozialen) Einstellung gleichzusetzen. Eine Person kann z.B. gegenüber einem bestimmten Sachverhalt (z.B. Menschenrechtsverletzungen) eine eindeutig negative Einstellung besitzen und trotzdem an der Auseinandersetzung mit diesem Sachverhalt ein starkes thematisches Interesse haben.

Das allgemeine Interessenkonstrukt kann auf unterschiedlichen Analyseebenen näher spezifiziert werden. In der Literatur wird insbesondere zwischen situationalen und individuellen Interessen unterschieden. Im ersten Fall handelt es sich um den situativ ausgelösten Zustand des aktuellen „Interessiertseins". Im zweiten Fall wird Interesse als eine situationsübergreifende motivationale Disposition aufgefasst. Auf dieser Betrachtungsebene hat das Interessenkonstrukt den Status eines relativ zeitstabilen Personmerkmals. Hoch entwickelte Interessen sind zugleich wichtige Komponenten in der Struktur des Selbstkonzepts einer Person. Sie sind beteiligt am Prozess der Identitätsbildung (Krapp 2000) und haben deshalb auch eine zentrale Funktion für diejenigen Aspekte, die in der Terminologie der Pädagogik mit „Herausbildung einer mündigen Person" umschrieben werden (vgl. H. Schiefele 1978, 1986).

Zur Frage der Entstehung und Veränderung von (dispositionalen) Interessen wurden im Kontext dieser Forschung eine Reihe theoretischer Vorstellungen entwickelt, die sich teilweise auf die oben beschriebene Konzeption der Selbstbestimmungstheorie stützen (Krapp 1998, 2002). Dazu gehört insbesondere die Vermutung, dass den sogen. „basic-needs" eine zentrale Steuerungsfunktion zukommt (s.u.). In Erweiterung dieses Gedankens wird postuliert, dass es zwei Ebenen der Handlungs- oder Entwicklungssteuerung gibt. Die erste Ebene betrifft die kognitiv-rationalen Prozesse der Intentionsbildung bzw. der volitional gesteuerten Handlungskontrolle. Die zweite, mindestens ebenso wichtige Steuerungsebene bezieht sich auf Prozesse, die dauerhaft oder vorübergehend der bewusst-rationalen Kontrolle entzogen sind. Hier handelt es sich in erster Linie um Faktoren, die wir als emotionale Erlebensqualität oder emotional vermittelte Gesamtbewertungen des aktuellen Handlungsvollzugs erleben. In diesem Punkt unterscheidet sich die Interessentheorie deutlich von kognitiven Motivationstheorien und somit auch von der Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung.

Aus der Perspektive der Interessentheorie ist das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung eine wichtige Komponente zur Beschreibung von interessenbestimmten Handlungsweisen – auch und gerade im Kontext von Unterricht und Lernen. Die meisten Vertreter einer pädagogisch-psychologischen

Konzeption des Interesses stimmen darin überein, dass ein Lerner bei der Auseinandersetzung mit Themen und Problembereichen, die in sein persönliches Interessengebiet fallen, auch eine vergleichsweise hohe Selbstwirksamkeitserwartung entwickelt. Doch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung in einem bestimmten Aufgabenfeld muss nicht in jedem Fall zu einem persönlichen Interesse führen. Es gibt viele Tätigkeitsbereiche, für deren Bewältigung eine Person alle erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten und auch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung besitzt. Dennoch resultiert daraus nur in seltenen Fällen ein dauerhaftes persönliches Interesse. Auf der anderen Seite können stabile Interessen mit einer starken persönlichen Identifikation auf ganz unterschiedlichen Kompetenzniveaus auftreten (z.B. interessenorientierte Mitwirkung in einem Laienorchester mit hohem oder niedrigem Anspruchsniveau). Selbstverständlich ist für die Entwicklung und Aufrechterhaltung eines Interesses ein Mindestmaß von Selbstwirksamkeit erforderlich. Aber die Selbstwirksamkeit alleine kann die besondere Qualität einer interessenbasierten Tätigkeits- oder Lernmotivation nicht erklären. Darüber hinaus nimmt die Interessentheorie, ähnlich wie die Selbstbestimmungstheorie an, dass das Erleben der eigenen Wirksamkeit eine wichtige Steuerungskomponente bei der Entstehung und Veränderung persönlicher Interessen darstellt. Doch auch hier gilt, dass die erlebte Selbstwirksamkeit eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung der Interessenentwicklung darstellt.

5. Jenseits der Kompetenzerfahrung: Die Bedeutung der psychologischen Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie für Motivation, Interesse und Wohlbefinden

Die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura geht davon aus, dass die Erfahrung von Kompetenz bzw. Wirksamkeit eine zentrale Bedeutung im Motivationsgeschehen besitzt. Diese Auffassung findet in der wissenschaftlichen Literatur breite Zustimmung. In der Tat kennen wir keine empirisch orientierte Theorie – weder in Nordamerika noch in Europa – die nicht auf die Wichtigkeit wahrgenommener „Kompetenz“ oder „Wirksamkeit“ für die menschliche Motivation ausdrücklich hingewiesen hätte (vgl. z.B. Heckhausen 1989; Koestner/McClelland 1990). Bereits Heider (1958) hat festgestellt, dass das Gefühl der „personalen Verursachung“ bzw. die Intentionalität des Verhaltens zu einem wesentlichen Teil von der Überzeugung abhängt, dass man es auch „tun kann“. Darüber hinaus nehmen viele Theorien an, dass das emotionale Erleben von Kompetenz (Kompetenzgefühl) einem grundlegenden menschlichen Bedürfnis entspricht, dessen Befriedigung sehr eng mit Lebensglück

und Wohlbefinden verknüpft ist (vgl. auch Carver/Scheier 1998; Csikszentmihalyi 1988). Doch vieles spricht dafür, dass der Faktor Kompetenzerfahrung oder Wirksamkeit für sich alleine keine hinreichende Erklärung darstellt. Es gibt viele Dinge, die man tun „kann", aber für die man sich nicht längerfristig interessiert und denen man auch keine persönliche Bedeutung zumisst.

Sowohl in der Selbstbestimmungstheorie als auch in der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses werden die positiven Effekte des Selbstwirksamkeits*erlebens* im Motivationsgeschehen auf dem Hintergrund einer theoretischen Modellvorstellung über „grundlegende psychologische Bedürfnisse" (basic human needs) erklärt. Es wird postuliert, dass die Erfüllung von drei grundlegenden Bedürfnissen nicht nur eine entscheidende Rolle für die Entwicklung persönlicher Ziele, Motive und Interessen spielt, sondern auch einen erheblichen Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden einer Person ausübt. Neben dem Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung sind zwei weitere Bedürfnisse entscheidend, nämlich das Bestreben nach sozialer Eingebundenheit und der Wunsch nach autonomer Handlungsregulation. Das Bedürfnis nach *Kompetenzerfahrung* bezieht sich ebenso wie der Begriff der Selbstwirksamkeit auf das Gefühl, dass man mit seinem eigenen Verhalten etwas bewirken kann und sich in der Lage sieht, den vorgegebenen oder selbstgewählten Anforderungen gerecht werden zu können. Das ist die Voraussetzung dafür, dass die Person das Gefühl hat, mit eigenen Handlungen auf die Ereignisse der Umwelt kontrollierend einwirken zu können (White 1959; Deci 1975). *Soziale Eingebundenheit* (relatedness) bezieht sich auf das Bedürfnis, mit anderen Personen verbunden zu sein, bzw. einer Gruppe von Personen anzugehören, die einem persönlich wichtig sind. Man hat den Wunsch, von „signifikanten Anderen" akzeptiert und anerkannt zu werden (Ryan 1993; Baumeister/Leary 1995). Das Bedürfnis nach *Autonomie* bezieht sich auf die natürliche Tendenz, sich selbst als die primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen (DeCharms 1968 spricht hier von „origin"). Man möchte selbst entscheiden was zu tun ist und sich nicht durch heteronome Kräfte kontrolliert fühlen (Ryan 1993). Deshalb gibt es auch die natürliche Tendenz, den Zustand der Heteronomie zu meiden oder sich ihm zu widersetzen.

Diese Phänomene werden deshalb als ein „basic human need" bezeichnet, weil die positive Erfahrung mit diesen grundlegenden Strebungen als eine inhärente (intrinsische) menschliche Befriedigung wahrgenommen wird. Eine minimale Erfüllung jedes dieser Bedürfnisse stellt eine notwendige Voraussetzung für Wohlbefinden und Integrität der Persönlichkeitsentwicklung dar. Zwar gibt es noch andere menschliche „Basismotive" (Gewinnsucht, Macht, Unterwerfung usw.), doch für keine dieser Motive konnte bislang nachgewiesen werden, dass sie in gleicher Weise wie die „basic-needs" eine unabding-

bare Voraussetzung für das menschliche Wohlbefinden innerhalb und zwischen Personen darstellen.

Vieles von dem, was wir als Veränderung und Entwicklung in der persönlichen Motivations- und Interessenstruktur wahrnehmen, ist nicht in erster Linie oder ausschließlich das Resultat von Kompetenzerfahrung sondern beruht – neben anderen Faktoren – auf der Erfüllung der beiden anderen grundlegenden Bedürfnisse. Insbesondere die frühen Stadien der Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation sowie die Annäherung an neue Interessengegenstände beruhen zu einem wesentlichen Teil auf dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Es sorgt dafür, dass die Verhaltensmuster und Wertbezüge anderer „signifikanter" Personen in einer Bezugsgruppe beachtet werden und diese Verhaltensprinzipien internalisiert werden. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist sehr eng mit menschlichem Wohlbefinden verknüpft. Das entspricht der Alltagserfahrung und wird auch durch die Aussagen vieler psychologischer Theorien bestätigt. Wohlbefinden bedeutet weit mehr als sich kompetent zu fühlen; man muss auch das Gefühl haben, in einem Netzwerk sozialer Beziehungen „aufgehoben" zu sein. Ist diese Bedingung nicht erfüllt und besteht aus subjektiver Perspektive keine Chance, dieses Bedürfnis zu befriedigen, stellt dies eine ernsthafte Gefährdung der seelischen Gesundheit dar (Ryan/Deci 2001). Eine weitere wichtige Bedingung für Wohlbefinden ist das Autonomieerleben. Je mehr sich eine Person in ihren alltäglichen Lebensvollzügen gegängelt und kontrolliert fühlt, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie glücklich ist und sich wohl fühlt.

Es gibt zahlreiche Befunde, die die funktionale Bedeutung der „basic needs" für das Auftreten selbstbestimmter Motivation, die Entstehung und Aufrechterhaltung situativer und individueller Interessen und das allgemeine Wohlbefinden empirisch belegen (Ryan 1995; Ryan/Deci 2001; Lewalter u.a. 1998; Prenzel/Drechsel/Kramer 1998; Kleinmann/Straka/Hinz 1998) Es gibt auch Befunde für die entgegengesetzte Wirkrichtung, dass nämlich die Deprivation eines jeden dieser drei Bedürfnisse das Wohlbefinden beieinträchtigen kann oder zu einer Abneigung gegenüber bestimmten Lern- und Ausbildungsinhalten führt (Lewalter/Schreyer 2000). Sheldon/Ryan/Reis (1996) haben gezeigt, dass *interindividuelle* Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit des Erlebens von Kompetenz und Autonomie nicht nur geeignet sind, das allgemeine Wohlbefinden vorherzusagen; sie liefern auch valide Indikatoren für die Effektivität dieser Erlebensqualitäten zur Vorhersage des *intraindividuellen* Geschehens. So konnte z.B. die Veränderung des Erlebens von Autonomie und Kompetenzerleben innerhalb des Tagesablaufs einer Person das Wohlbefinden dieser Person von einem Tag zum anderen erklären bzw. vorhersagen. Aus den Befunden einer kürzlich abgeschlossenen Studie von Reis/Sheldon/

Gable u.a. (2000) geht darüber hinaus hervor, dass die drei Bedürfnisse voneinander unabhängige Effekte auf die personinternen Veränderungen des täglichen Wohlbefindens haben.

Kasser und Ryan haben außerdem postuliert, dass es Zielbereiche des menschlichen Handelns gibt, die einen relativ engen Bezug zur Erfüllung der grundlegenden Bedürfnisse aufweisen (z.B. Qualität der persönlichen Beziehungen, Generativität, persönliches Wachstum), während andere damit nur indirekt oder gar nicht in Verbindung stehen (z.B. Streben nach Reichtum, Ruhm, oder körperliche Attraktivität). Die ersteren werden als „intrinsische", die letzteren als „extrinsische" Ziele bezeichnet. In einer Reihe von Untersuchungen konnte tatsächlich nachgewiesen werden, dass das allgemeine Wohlbefinden umso geringer ist, je mehr eine Person in ihrem Leben Wert auf extrinsische Ziele legt und dabei intrinsische Ziele vernachlässigt. Diese Unterschiede bleiben auch nach Berücksichtigung von Selbstwirksamkeitseinflüssen erhalten. Um also das Wohlbefinden von Menschen wirklich verstehen zu können, genügt es nicht, alleine die Selbstwirksamkeitserwartung zu betrachten; man muss auch klären, auf welche Ziele oder Inhalte sich die Wirksamkeit richtet (Ryan/Sheldon/Kasser/Deci 1996).

6. Zusammenfassung

Banduras sozial-kognitive Verhaltenstheorie und die darin enthaltene Konzeption der Selbstwirksamkeitserwartung hat gegenwärtig einen großen Einfluss auf ganz unterschiedliche Forschungsfelder, die für die Pädagogik von unmittelbarer Relevanz sind. Dazu gehören u.a. Untersuchungen zur Entstehung und Auswirkung von Lernmotivation und die Vorhersage von Lern- und Leistungsunterschieden. Zahlreiche empirische Befunde belegen, dass mit Hilfe von Selbstwirksamkeitsindikatoren sowohl kognitive als auch motivationale und affektive Aspekte der Verhaltensregulation relativ gut vorhergesagt und „erklärt" werden können. Bandura und andere Autoren haben daraus den Schluss gezogen, dass dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung eine überragende Bedeutung für die Beschreibung und Erklärung der menschlichen Motivation zukommt. Doch nach unserer Auffassung muss man sich davor hüten, die theoretische Reichweite und Erklärungskraft dieses Konzepts zu überschätzen. Dies gilt in besonderer Weise für die Klärung pädagogisch bedeutsamer Fragestellungen bezüglich der Lernmotivation. Zu Recht weisen Flammer/Nakamura (in diesem Band) darauf hin, dass Theorien, die sich auf das Prinzip der Handlungskontrolle berufen und den Kontrollüberzeugungen einen zentralen Stellenwert einräumen, oft unbemerkt wichtige Sachverhalte der menschlichen Motivation ausklammern oder falsch

interpretieren, z.B. die existenzielle Erfahrung der Nichtkontrollierbarkeit bestimmter Lebensereignisse oder die Verengung des theoretischen Blickfeldes auf Formen des menschlichen Tuns, die dem Prinzip der Zweckrationalität entsprechen. Es trifft auch nicht zu, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in jedem Fall von Vorteil sind und generell positiv zu bewerten sind.

In diesem Beitrag haben wir das Selbstwirksamkeitskonzept von Bandura aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie einer kritischen Analyse unterzogen. Wir wollten exemplarisch demonstrieren, dass im Kontext dieser und anderer Theorien Forschungsfragen untersucht und Modellkonzeptionen entwickelt werden, die für die Pädagogik einen hohen Stellenwert haben, aber im Denkgebäude von Bandura nur am Rande behandelt oder nicht differenziert genug expliziert werden. Dazu gehört z.B. das gesamte Themenfeld der intrinsischen Lernmotivation. Da die motivationale Dynamik der intrinsischen Motivation aus dem Blickwinkel eines zweckrationalen Handlungsmodells definitionsgemäß im Handlungsvollzug selbst liegt und nicht aus den künftigen Folgen der Handlung abgeleitet werden kann, sind die daraus abgeleiteten kognitiven Motivationstheorien aus prinzipiellen Gründen nur bedingt in der Lage, das gesamte Spektrum der intrinsischen Lernmotivation theoretisch abzubilden (vgl. Rheinberg 2000; Krapp 1999). Das trifft auch für Banduras sozial-kognitive Theorie zu.

Ein weiterer kritischer Aspekt ist die Differenzierung unterschiedlicher Formen (extrinsischer) Motivation nach „qualitativen" Kriterien, die mehr umfassen als die subjektiv erlebte Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf ein bestimmtes Aufgaben- oder Problemgebiet des Handelns. In der Selbstbestimmungstheorie wird postuliert, dass es neben der positiven Einschätzung der eigenen Wirksamkeit vor allem darauf ankommt, ob und inwieweit sich die Person mit den anstehenden Aufgaben persönlich identifiziert und sich deshalb als mehr oder weniger autonom fühlt. Zwar weist auch Bandura darauf hin, dass der Faktor „self-commitment" eine wichtige Bedingung im Motivationsgeschehen darstellt, aber er räumt diesem Faktor nicht den gleichen Stellenwert ein, der ihm nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie auf Grund der vorliegenden empirischen Befunde zukommt.

Auch die für das pädagogische Handeln entscheidende Frage nach den thematischen Zielen und der inhaltlichen Orientierung der Lernmotivation wird in der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura nach unserer Auffassung nur unzureichend thematisiert. Das liegt zum einen daran, dass das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung lediglich den Kompetenzaspekt des Handelns berücksichtigt. Die Wertkomponente des Handelns, also der „zweite Ast" im Erwartungs-Wert-Modell wird dem Konzept der „outcome expectancies" zugeordnet (s. Abb. 1, S. 56). Innerhalb dieses Konstrukts werden je-

doch die Ziel- und Inhaltsaspekte auch nicht näher aufgeschlüsselt. Zum anderen scheint Bandura die Position zu vertreten, dass die Beschreibung und Erklärung der inhaltlichen Aspekte der Motivation keine von seiner Theorie zu beantwortende Fragestellung darstellt.

Wir haben in diesem Beitrag exemplarisch auf einige Modelle und Konzepte hingewiesen, die gegenwärtig in der Pädagogischen Psychologie diskutiert werden. Während die sogen. Zielorientierungstheorien für die Beschreibung und Erfassung individueller Zielkategorien lediglich formale Beschreibungsmodelle anbieten, versuchen pädagogisch-psychologische Konzeptionen des Interesses explizit die Inhaltsseite der Lernmotivation zu berücksichtigen. In einschlägigen empirischen Untersuchungen über den Einfluss von Interessen auf die Qualität des Lernens und die Art der Leistungsresultate haben sich ähnlich positive Befunde wie in den Untersuchungen zum Einfluss einer mehr oder weniger auf Selbstbestimmung beruhenden Lernmotivation ergeben. Eine weitere wichtige Forschungsfrage richtet sich auf die Entstehung und Veränderung von Interessen. Auch in der Interessentheorie wird postuliert, dass die Selbstwirksamkeit eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung für die Entstehung und Aufrecherhaltung von situativen und individuellen Interessen darstellt. Die vorliegenden empirischen Befunde scheinen diese Vermutung zu bestätigen.

Schließlich wurde im Zusammenhang mit den Überlegungen zur Entwicklung selbstbestimmter und interessengesteuerter Formen der Lernmotivation die Frage aufgeworfen, wie die Dynamik dieser Veränderungen erklärt werden kann. Die Selbstbestimmungstheorie ebenso wie die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses bezweifeln die Tragfähigkeit einer rein kognitiven Rekonstruktion des Entwicklungsgeschehens. Neben kognitiv-rationalen Prozessen der Intentionsbildung (vgl. Heckhausen 1989) spielen emotionale Steuerungskomponenten eine wichtige Rolle, die unser Handeln ständig begleiten. Die Wirkung dieser Faktoren vollzieht sich in der Regel auf einer subbewussten Ebene der Verhaltenssteuerung, die nur unter besonderen Bedingungen dem bewusst-reflexiven Erleben zugänglich gemacht wird. Wir registrieren sie dann als spezifisch gefärbte emotionale Erlebensqualitäten, über die wir Auskunft geben können. Das von der Selbstbestimmungstheorie postulierte und von der Interessentheorie übernommene Modell der „basic human needs“ ist der zweiten Ebene der Verhaltenssteuerung zuzuordnen. Auch wenn man dieser speziellen Modellkonzeption skeptisch gegenübersteht, wird man auf dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse der psychobiologischen Forschung nicht in Abrede stellen können, dass das motivationale Entwicklungsgeschehen in erheblichem Maß von subrationalen bzw. emotionsgesteuerten Faktoren bestimmt wird (Jerusalem/Pekrun 1999).

Literatur

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review 84, S. 191–215.

Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989): Human agency in social cognitive theory. In: American Psychologist, 44, S. 1175–1148.

Bandura, A. (Ed.) (1995): Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001): Social cognitive theory. In: Annual Review of Psychology 52, S. 1–26.

Bandura, A./Schunk, D.H. (1981): Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. In: Journal of Personality and Social Psychology 41, S. 586–598.

Baumeister, R.F./Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In: Psychological Bulletin 117, S. 497–529.

Black, A.E./Deci, E.L. (2000): The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. In: Science Education 84, S. 740–756.

Boekaerts, M./Pintrich, P./Zeidner, M. (2000): Handbook of self-regulation. London: Academic Press.

Brandtstädter, J. (1979): Zur Bedeutung der Pädagogischen Psychologie für die Planung und Kritik der Erziehungspraxis. In: Brandtstädter, J./Reinert, G./Schneewind, K.A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 79–102.

Brophy, J. (1999): Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciations for particular learning domains activities. In: Educational Psychologist 34, S. 75–85.

Cameron, J./Pierce, W.D. (1994): Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. In: Review of Educational Research 64, H. 3, S. 363–423.

Carver, C.S./Scheier, M.F. (1998): On the self-regulation of behavior. New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1988): Motivation and creativity: Towards a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. In: New Ideas in Psychology 6, S. 159–176.

Danner, F.W./Lonky, E. (1981): A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. In: Child Development 52, S. 1043–1052.

DeCharms, R. (1968): Personal causation. New York: Academic Press.

Deci, E.L. (1975): Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.

Deci, E.L./Eghrari, H./Patrick, B.C./Leone, D.R. (1994): Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. In: Journal of Personality 62, S. 119–142.

Deci, E.L./Koestner, R./Ryan, R.M. (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. In: Psychological Bulletin 125, H. 6, S. 627–668.

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. (1987): The support of autonomy and the control of behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology 53, S. 1024–1037.

Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223–228.

Deci, E.L./Ryan, R.M. (1995): Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: Kernis, M. (Ed.): Efficacy, agency, and self-esteem. New York: Plenum Press, S. 31–49.

Deci, E.L./Ryan, R.M. (2000): The „what" and „why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry 11, S. 227–268.

Deci, E.L./Koestner, R./Ryan, R.M. (2001): Extrinsic rewards and intrinsic motivation in Education: Reconsidered once again. In: Review of Educational Research 71, H. 1, S. 1–27.

Dewey, J. (1913): Interest and effort in education. Boston: Riverside Press.

Dweck, C.S./Leggett, E.L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. In: Psychological Review 95, S. 256–273.

Dworkin, G. (1988): The theory and practice of autonomy. New York: Cambridge University Press.

Edelstein, W. (Hrsg.) (1995): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum Pädagogischen Handeln. Heidelberg: Asanger.

Eisenberger, R./Cameron, J. (1996): Detrimental effects of reward: Reality of myth? In: American Psychologist 51, S. 1153–1166.

Flammer, A. (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Bern: Huber.

Grolnick, W.S./Ryan, R.M. (1987): Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. In: Journal of Personality and Social Psychology 52, S. 890–898.

Heckhausen, H. (1977): Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. In: Psychologische Rundschau 28, S. 175–189.

Heckhausen, H. ([2]1989): Motivation und Handeln. Berlin: Springer.

Heckhausen, H./Rheinberg, F. (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft 8, S. 7–47.

Heider, F. (1958): The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.

Hidi, S./Harackiewicz, J.M. (2001): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. In: Review of Educational Research 70, S. 151–179.

Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.) (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe.

Jerusalem, M./Mittag, W. (1999): Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden. In: Jerusalem M./Pekrun M. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe, S. 223–245.

Kleinmann, M./Straka, G.A./Hinz, I.M. (1998): Motivation und selbsgesteuertes Lernen im Beruf. In: Abel, J./Tarnai, C. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster: Waxmann, S. 95–109.

Köller, O. (1998): Zielorientierungen und schulisches Lernen. Berlin: Waxmann.

Köller, O./Schiefele, U. (2001): Zielorientierung. In: Rost, D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU, S .811–815.

Koestner, R./McClelland, D.C. (1990): Perspectives on competence motivation. In: Pervin, L.A. (Ed.): Handbook of personality: New York: Guilford Press, S. 527–548.

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. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff, S. 297–329.

Krapp, A. (1993): Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 187–206.

Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45, S. 186–203.

Krapp, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse: Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 387–406.

Krapp, A. (2000): Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach. In: Heckhausen, J. (Ed.): Motivational psychology of human development. London: Elsevier, S. 109–128.

Krapp, A. (2002): An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In: Deci, E./Ryan, R. (Eds.): The handbook of self-determination research. Rochester: University of Rochester Press.

Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.). (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff.

Lewalter, D./Krapp, A./Schreyer, I./Wild, K.-P. (1998): Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. In: Beck, K./Dubs, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung – Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft Nr. 14. Stuttgart: Steiner, S. 143–168.

Lewalter, D./Schreyer, I. (2000): Entwicklung von Interessen und Abneigungen – zwei Seiten einer Medaille. In: Schiefele, U./Wild K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster: Waxmann, S. 53–72.

Memmi, A. (1984): Dependence. Boston MA: Beacon.

Miserandino, M. (1996): Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. In: Journal of Educational Psychology 88, S. 203–214.

Nicholls, J.G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. In: Psychological Review 91, S. 328–346.

Nicholls, J.G. (1989): The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pelletier, L.G./Fortier, M.S./Vallerand, R.J./Brière, N.M. (2001): Associations between perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. Unpublished manuscript, Ottawa: University of Ottawa.

Pintrich, P.R./Schunk, D.H. (1996): Motivation in education. Theory, research and applications. Eglewood Cliffs: Prentice-Hall.

Prenzel, M. (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Prenzel, M./Drechsel, B./Kramer, K. (1998): Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht der Auszubildenden und Lehrkräfte. In: Beck, K./Dubs, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung – Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft Nr. 14. Stuttgart: Steiner, S. 169–187.

Prenzel, M./Krapp, A./Schiefele, H. (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 163–173.

Ramseier, E. (2001): Motivation to learn as an outcome and determining factor of learning at school. In: European Journal of Psychology of Education, 16, S. 421–439.

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. (Eds.): Advances in motivation and achievement, Bd. 8. London: Jai Press, 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, K.A./Baumert, J. (Eds.): Interest and learning. Proceedings of the Seeon-Conference on interest and gender. Kiel: IPN, S. 367–376.

Reis, H.T./Sheldon, K.M./Gable, S.L./Roscoe, J./Ryan, R. (2000): Daily well-being: the role of autonomy, competence, and relatedness. In: Personality and Social Psychology Bulletin 26, H. 4, S. 419–435.

Renninger, K.A. (2000): Individual interest and development: Implications for theory and practice. In: Sansone, C./Harackiewicz, J.M. (Eds.): Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance. New York: Academic Press, S. 375–404.

Renninger, K.A./Hidi, S./Krapp, A. (Eds.) (1992): The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rheinberg, F. (1989): Zweck und Tätigkeit. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F. ([3]2000): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.

Ricoeur, P. (1977): The question of proof in Freud's psychoanalytic writings. In: Journal of the American Psychoanalytic Association 25, S. 835–871.

Rotter, J.B. (1954): Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Ryan, R.M. (1982): Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. In: Journal of Personality and Social Psychology 43, S. 450–461.

Ryan, R.M. (1993): Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In: Jacobs, J. (Ed.): Nebraska symposium on motivation: Development perspectives on motivation. Vol. 40. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, S. 1–56.

Ryan, R.M. (1995): Psychological needs and the facilitation of integrative process. Journal of Personality 63, S. 397–427.

Ryan, R.M./Connell, J.P. (1989): Perceived locus of causality an internalization: Examining reasons for acting in two domains. In: Journal of Personality an Social Psychology 57, S. 749–761.

Ryan, R.M./Deci, E.L. (2000a): Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist 55, H. 1, S. 68–78.

Ryan, R.M./Deci, E.L. (2000b): When rewards compete with nature: the undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In: Sansone, C./Harackiewicz, J.M. (Eds.): Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance. New York: Academic Press, S. 13–54.

Ryan, R.M./Deci, E.L. (2001): On happiness and human potentials: A review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. In: Annual Review of Psychology 52, 141–166.

Ryan, R.M./LaGuardia, J.G. (1999): Achievement motivation within a pressured society. Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. In: Advances in Motivation and Achievement, 11, S. 45–85.

Ryan, R.M./Mims,V./Koestner, R. (1983): Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. In: Journal of Personality an Social Psychology 45, S. 736 750.

Ryan, R.M./Sheldon, K.M./Kasser, T./Deci, E.L. (1996): All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In: Gollwitzer, P.M./Bargh, J.A. (Eds.): The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior. New York: The Guilford Press. S. 7–26.

Schiefele, H. ([2]1978): Lernmotivation und Motivlernen. München: Ehrenwirth.

Schiefele, H. (1981): Interesse. In: Schiefele, H./Krapp, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, S. 192–196.

Schiefele, H. (1986): Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, 153–162.

Schiefele, H./Prenzel, M./Krapp, A./Heiland A./Kasten, H. (1983): Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. In: Gelbe Reihe, Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Nr. 6. München: Universität München, Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Schiefele, U. (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hogrefe.

Schiefele, U. (2001): The role of interest in motivation and learning. In: Collis, J.M./Messick, S. (Eds.): Intelligence and personality. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 163–194.

Schiefele, U./Schreyer, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 8, S. 1–13.

Schiefele U./Wild, K.P. (Hrsg.) (2000): Interesse und Lernmotivation. Münster: Waxmann.

Schunk, D.H. (1991): Self-efficacy and academic motivation. In: Educational Psychologist 26, S. 207–231.

Schunk, D.H. (1995): Self-efficacy and education and instruction. In: Maddux, J.E. (Ed.): Self-efficacy, adaptation, and adjustment. New York: Plenum Press, S. 281–303.

Schwarzer, R. (Ed.) (1992): Self-efficacy. Thought control of action. New York: Hemisphere.

Schwarzer, R. (1998): Themenheft Selbstwirksamkeit. Unterrichtswissenschaft 26, H. 2, 98–172.

Sheldon, K.M./Ryan, R./Reis, H.T. (1996): What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. In: Personality and Social Psychology Bulletin 22, 1270–1279.

Skinner, E.A. (1996): A guide to constructs of control. In: Journal of Personality and Social Psychology 71, S. 549–570.

Ulich, D. (1979): Rationalismus und Subjektivismus in „kognitiven" Motivationstheorien. In: Zeitschrift für Pädagogik 25, 23–41.

Utman, C.H. (1997): Performance effects of motivational state: A meta-analysis. In: Personality and Social Psychology Review 1, 170–182.

Vallerand, R.J., (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: Zanna, M.P. (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 29). San Diego: Academic Press, S. 271–360.

Vallerand, R.J./Fortier, M.S./Guay, F. (1997): Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. In: Journal of Personality and Social Psychology 72, S. 1161–1176.

White, R.W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological Review 66, 297–333.

Williams, G.C./Deci E.L./Ryan, R.M. (1998): Building healthcare partnerships by supporting autonomy: promoting maintained behavior change and positive health outcomes. In Suchman, A.L./Hinton-Walker, P./Botelho, R. (Eds.): Partnerships in healthcare: Transforming relational process. Rochester: University of Rochester Press, S. 67–87.

Williams, G.C./Rodin, G.C./Ryan, R.M./Grolnick W.S./Deci, E.L. (1998): Autonomous regulation and long-term medication adherence in adult outpatients. In: Health Psychology 17, S. 269–276.

Zimmermann, B.J. (1995): Self-efficacy and educational development. In: Bandura, A. (Ed.): Self-efficacy in Changing Societies. Stanford University: Cambridge University Press, S. 202–231.

Zimmermann, B.J. (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. In: Contemporary Educational Psychology 25, S. 82–91.

Zimmermann, B.J./Schunk, D.H. (Eds.) (1989): Self-regulated learning and academic achievement. New York: Springer.

Anschriften der Autoren:
Prof. D. *Andreas Krapp*, Universität der Bundeswehr München,
Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg, Tel. 089-6004-3120/-3128, Fax 089-6004-2841,
E-Mail: andreas.krapp@unibw-muenchen.de
website: www.unibw-muenchen.de/campus/sowi/instfak/psych/Krapp
Prof. Dr. *Richard M. Ryan*, Meliora Hall, RC Box 270266, Rochester, NY 14627-0266, USA, Telephone: (716) 275-8708, E-Mail: ryan@psych.rochester.edu, website: psych.rochester.edu/SDT