

Krapp, Andreas

Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 3, S. 387-406



Quellenangabe/ Reference:

Krapp, Andreas: Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 3, S. 387-406 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-59584 - DOI: 10.25656/01:5958

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-59584>

<https://doi.org/10.25656/01:5958>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 3 – Mai/Juni 1999

Essay

- 301 KLAUS PRANGE
Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung

Thema: Andersheit als Bildungsproblem

- 313 DIETRICH BENNER
Andersheit als Bildungsproblem. Einleitung in den Thementeil
- 315 DIETRICH BENNER
„Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung
- 329 KÄTE MEYER-DRAWE
Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß
- 337 KONRAD WÜNSCHE
Der Herausforderungscharakter der Dinge. Korreferat zu den Ausführungen von Käte Meyer-Drawe
- 343 WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK
Der Anspruchshorizont des zweifach Anderen in der Bildungsphilosophie von Franz Fischer
- 359 HIROYUKI NUMATA
Das Europäische als das Vertraute und das Fremde in der japanischen Kultur
- 373 PETER WARSITZ
Die verfehlt Begegnung mit dem Anderen. Psychoanalytische Annäherungen an Emmanuel Lévinas

Diskussion

- 387 ANDREAS KRAPP
Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und
konzeptuelle Überlegungen

Besprechungen

- 407 PETER MARTIN ROEDER
Winfried Marotzki/Meinert A. Meyer/Hartmut Wenzel (Hrsg.):
Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer
Eckart Liebau/Wolfgang Mack/Christoph Scheilke (Hrsg.):
Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie
- 414 HEINER DRERUP
Elisabeth Grünewald-Huber, unter Mitarbeit von *Anita Brauchli
Bakker*: Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum
Verhältnis der Geschlechter in der Schule
- 417 FRIEDRICH SCHWEITZER
Kurt Schori: Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische
Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis
acht Jahren
- 419 HARTMUT TITZE
Gangolf v. Hübinger/Rüdiger vom Bruch/Friedrich W. Graf (Hrsg.):
Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Band II: Idealismus und
Positivismus
- 422 HEINZ-ELMAR TENORTH
Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Verstreute Beiträge, Schulreden
und aus dem Nachlaß veröffentlichte Aufsätze

Dokumentation

- 425 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1998
- 457 Pädagogische Neuerscheinungen

Intrinsische Lernmotivation und Interesse

Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen

Zusammenfassung

In neueren Untersuchungen und Theorien über Bedingungen und Effekte selbstgesteuerten Lernens ist zunehmend häufiger von „intrinsischer Motivation“ die Rede. Dieser Beitrag erläutert am Beispiel von drei einflußreichen pädagogisch-psychologischen Forschungsrichtungen, wie heterogen dieses Konzept in der Empirischen Pädagogik bzw. Pädagogischen Psychologie theoretisch rekonstruiert wird, welche Forschungsfragen gestellt werden und auf welche Phänomenbereiche die jeweiligen konzeptuellen Varianten anwendbar sind. Im einzelnen geht es um 1. den handlungstheoretischen Zugang der modernen kognitiven Motivationspsychologie, 2. den Zugang der sogenannten „Zieltheorien“ und 3. um die Perspektive der pädagogisch orientierten Person-Gegenstands-Theorie des Interesses. Die kritisch-vergleichende Analyse kommt zu dem Ergebnis, daß es zwischen den verschiedenen theoretischen Rekonstruktionen erhebliche Unterschiede gibt. Dies betrifft auch ihre Eignung zur Beschreibung und/oder Erklärung intentionalen (selbstgesteuerten) Lernens. Anwendungsprobleme ergeben sich insbesondere bei den auf der Basis von „Erwartungswert-Modellen“ argumentierenden Konzeptionen. Es wird dafür plädiert, die Bedeutungsvielfalt des Konzepts der intrinsischen Motivation aufzuschlüsseln und für unterschiedliche Problemstellungen spezifische Teiltheorien zu entwickeln. Dabei sind sowohl wissenschaftliche als auch pädagogisch-praktische Zielkriterien zu berücksichtigen.

1. Einleitung

Das Thema Lernmotivation hat seit einiger Zeit Hochkonjunktur in der Pädagogischen Psychologie. Im Vordergrund der Forschungsbemühungen steht die Frage nach den motivationalen Bedingungen von Leistung in der schulischen, akademischen und beruflichen Ausbildung (vgl. HELMKE 1992; PINTRICH/SCHUNK 1996; SCHIEFELE 1996; KRAPP 1993; RHEINBERG 1996, 1999).

In diesem Zusammenhang wird immer häufiger auf eine spezifische Form der Lernmotivation Bezug genommen, welche mit dem Begriff intrinsische Motivation umschrieben wird. Die zunehmende Bedeutung dieser Forschungsrichtung läßt sich auch quantitativ belegen: T. M. AMABILE u. a. (1994) haben für den Zeitraum 1974 bis 1990 in den „Psychological Abstracts“ weit über 700 Verweise zum Themenfeld intrinsische (versus extrinsische) Motivation gefunden. Wie nicht anders zu erwarten, hat dieser Boom an theoretischen und empirischen Arbeiten zu einer Fülle von Befunden und konzeptuellen Differenzierungen geführt, die in der Summe jedoch kein einheitliches Bild ergeben. Zu Recht hat deshalb F. RHEINBERG (1995a, S. 140) kritisch angemerkt, daß sich der Begriff *intrinsisch* inzwischen auf so viele verschiedene Phänomene bezieht, daß seine Verwendung „mehr Verwirrung stiftet als Ordnung schafft“. Deshalb ist es an der Zeit, eine kritische Beurteilung der Begriffsverwendungen in der aktuellen wissenschaftlichen Literatur vorzunehmen und einflußreiche Bedeutungsvari-

anten nach ihrer theoretischen und pädagogisch-pragmatischen „Ergiebigkeit“ zu befragen (vgl. KRAPP 1997 c). Dies ist auch das vorrangige Ziel dieses Beitrags: Ich möchte exemplarisch zeigen, auf welche Weise das Konzept intrinsische Motivation in der Empirischen Pädagogik bzw. Pädagogischen Psychologie theoretisch rekonstruiert wird, welche Forschungsfragen gestellt werden und auf welche Phänomenbereiche die konzeptuellen Varianten anwendbar sind. Letztlich geht es um eine vergleichende Bewertung der verschiedenen Forschungsansätze und einige Überlegungen für eine weiterführende theoretische Systematisierung auf dem Hintergrund einer pädagogisch-psychologischen Theorie des Interesses.

2. *Intrinsische und extrinsische Lernmotivation*

Intrinsische Lernmotivation ist ein Spezialfall der allgemeinen Lernmotivation, welche jene motivationalen Strukturen und Prozesse bezeichnet, die am Zustandekommen und den Effekten des Lernens bzw. einer Lernhandlung beteiligt sind (vgl. KRAPP 1993; RHEINBERG 1996). In einem engeren Begriffsverständnis beschreibt der Begriff Lernmotivation den „Wunsch bzw. die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen“ (SCHIEFELE 1996, S. 50). In jedem Fall geht es um die motivationale Basis des *intentionalen*, bewußt gesteuerten und auf bestimmte Ziele gerichteten Lernens.

Das Spezifikum der intrinsischen Motivation versucht man oft durch eine Gegenüberstellung bzw. Abgrenzung von der *extrinsischen* Motivation näher zu bestimmen (vgl. SCHIEFELE/KÖLLER 1998). Im allgemeinsten Verständnis ist die intrinsische Motivation durch einen von „innen“ gesteuerten Lernantrieb und die extrinsische durch äußerliche, „externe“ Anreizfaktoren gekennzeichnet. Kindliches Neugierverhalten und interessen geleitetes Lernen gelten als Prototypen intrinsischer Motivation, während das Streben nach guten Noten oder eine auf materielle Vergütung zielende Lernbereitschaft typische Beispiele für extrinsische Motivation darstellen. Ein Verhalten wird ganz generell dann als „intrinsisch“ charakterisiert, „wenn es um seiner selbst Willen geschieht, oder weiter gefaßt: Wenn die Person aus eigenem Antrieb handelt“ (RHEINBERG 1995 a, S. 137). Von extrinsisch motiviertem Verhalten spricht man, wenn der Beweggrund außerhalb des eigentlichen Handlungsablaufs liegt und die Handlung nur Mittel zum Zweck ist, oder wenn der Ablauf einer Handlung von außen initiiert und gesteuert wird.

Diese Gegenüberstellung von intrinsischer und extrinsischer Motivation bereitet jedoch in der wissenschaftlichen Diskussion erhebliche Probleme, wenn man die Unterscheidungskriterien auf theoretischer Ebene näher zu spezifizieren versucht. In der wissenschaftlichen Literatur gibt es dazu eine ganze Reihe von Vorschlägen, die sich je nach theoretischem Bezugspunkt an unterschiedlichen Sachverhalten orientieren. Wie RHEINBERG (1995 a) bemerkt, variiert insbesondere der Bezugspunkt für das, was „innen“ und „außen“ sein soll. Ich werde das im folgenden exemplarisch an drei *Forschungszugängen* erläutern, welche gegenwärtig in der pädagogisch-psychologischen Diskussion die meiste Beachtung finden. Diese sind

- der handlungstheoretische Zugang der modernen kognitiven Motivationspsychologie, die sich auf erwartungs-wert-theoretische Modellvorstellungen stützt;
- der Zugang der sogenannten „Zieltheorien“ (goal-theories), welche die intrinsische Motivation als eine „motivationale Orientierung“ zu beschreiben versuchen, sowie
- der interessentheoretische Zugang, der die Qualität des Intrinsischen auf die besondere Wirkungsweise einer auf Interesse beruhenden Lernmotivation zurückführt.

3. *Der erwartungs-wert-theoretische Forschungsansatz*

3.1 *Das strikt zweckrationale Ausgangsmodell*

Die derzeit am häufigsten vertretene Position bestimmt die Bedeutung von intrinsischer Motivation im Rahmen eines handlungstheoretischen Paradigmas. Die theoretische Argumentation basiert in der Regel auf einem „Erwartungs-mal-Wert-Modell“. Nach diesem Modell führt eine Handlung zu einem Endergebnis, welches seinerseits mit zeitlich mehr oder weniger entfernten, wertbezogenen Folgen gekoppelt ist. Ich gebe ein Beispiel dafür: Ein Schüler bereitet sich auf eine Prüfung vor. Das Ergebnis ist eine bestimmte Prüfungsleistung. Die Folgen sind z. B. eine gute Note und die dadurch verbesserte Aussicht auf einen guten Schulabschluß, weiterhin Anerkennung durch die Eltern oder das Gefühl des Stolzes über die erbrachte Leistung. Wichtig ist hier die Feststellung, daß in diesem ursprünglichen Modell ausschließlich die Folgen einen motivationalen Anreiz besitzen. Die Handlung selbst hat keine „motivationale“ Valenz. Sie ist nur deshalb attraktiv, weil ihr Endresultat erwünschte Sachverhalte nach sich zieht (vgl. z. B. HECKHAUSEN 1989, S. 467).

WIE RHEINBERG (1989) und andere Autoren (z. B. PRENZEL 1981, 1988) gezeigt haben, kann ein solch strikt zweckrationales Modell den Sachverhalt der intrinsischen Motivation eigentlich gar nicht abbilden, es sei denn, man beruft sich auf theoretisch inkonsistente und empirisch kaum überprüfbare Zusatzannahmen, wie die der Gleichthematik von Handlung und Handlungsziel. Dieser von H. HECKHAUSEN in Anlehnung an A. W. KRUGLANSKI (1975) vorgeschlagene Lösungsversuch konnte sich nicht durchsetzen und wurde selbst von Autoren aus seiner eigenen Theorietradition kritisiert (z. B. SCHNEIDER 1996).

3.2 *Das Konzept der tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreize*

Einen theoretisch stringenteren Lösungsansatz hat RHEINBERG (1989) durch eine Erweiterung des ursprünglichen handlungstheoretischen Motivationsmodells entwickelt (vgl. Abb. 1).

RHEINBERG postuliert zwei Gruppen von motivationswirksamen Anreizen: die schon im früheren Modell enthaltenen zweckzentrierten Anreize durch erwünschte künftige Umwelt- und Binnenzustände sowie – jetzt neu – die tätig-

Drei Ebenen zur Motivationsanalyse einer Handlungsepisode

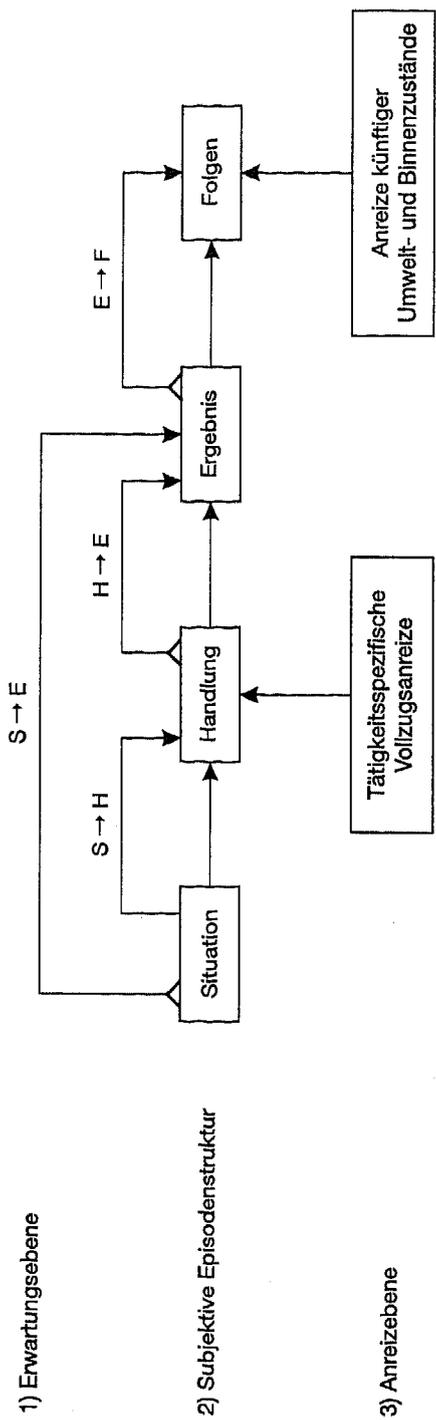


Abb. 1: Zweck- und tätigkeitsspezifische Anreize im „Erweiterten Kognitiven Motivationsmodell“ (nach RHEINBERG 1989, S. 104).

keitsspezifischen Vollzugsanreize. Damit sind insbesondere die mit den Tätigkeiten während der Handlungsrealisierung einhergehenden Erlebensqualitäten gemeint.

3.3 Forschungsansätze und Befunde

Welche Art von Anreizen dies sind, hat RHEINBERG in einer Reihe von qualitativen Studien systematisch untersucht. Er hat z. B. Jugendliche und junge Erwachsene danach befragt, was für sie bestimmte Freizeitaktivitäten wie Motorradfahren, Skifahren oder Surfen so attraktiv macht (vgl. RHEINBERG 1995b). Dabei ergaben sich durchaus vergleichbare Erlebnisstrukturen, die u. a. folgenden Kategorien zugeordnet werden können: „Genuß eines perfekten, harmonischen Bewegungsablaufs“, „Erregung/Nervenkitzel“, „ganz in der Tätigkeit aufgehen“.

Die letzte Kategorie verweist auf ein Phänomen, welches in der Literatur unter dem Stichwort „Flow“ diskutiert wird (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 1985a; 1990). Allerdings muß man registrieren, daß der Theorie des Flow-Erlebens keine handlungstheoretische Erwartungs-mal-Wert-Konzeption zugrunde liegt. Es handelt sich um eine Art organismische Persönlichkeitstheorie, in welcher das „Selbst“ eine zentrale Rolle bei der Handlungssteuerung spielt.

3.4 Bewertung

Mit dem Konzept der tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreize lassen sich Erscheinungsformen intrinsischer Motivation bei solchen Tätigkeiten beschreiben, für die das Endergebnis und die späteren Folgen der Handlung keine Rolle spielen oder allenfalls von untergeordneter Bedeutung sind, z. B. Spiele, die nicht auf materiellen oder ideellen Gewinn angelegt sind. Für die Rekonstruktion der intrinsischen Motivation einer *intentionalen Lernhandlung* erscheint dieses Konstrukt jedoch nur bedingt geeignet. Solches Lernen ist immer zielgerichtet und muß deshalb auch aus der Perspektive des erweiterten Modells als zweckzentriert klassifiziert werden. Innerhalb dieses Denkansatzes basiert deshalb jede Form zielorientierten schulischen und akademischen Lernens auf extrinsischen Motivationsanreizen. Trotzdem halten viele Motivationspsychologen am Konzept der „intrinsischen Lernmotivation“ fest und rechtfertigen dies u. a. mit zwei Annahmen:

Zum *einen* gehen sie davon aus, daß in einer realen Handlung immer intrinsische und extrinsische motivationale Komponenten zusammenwirken. Die letztlich zweckfremde pure Freude an der Tätigkeit des Lernens wird den intrinsischen Anteilen zugerechnet. Alle anderen Anreize, die aus den (erwünschten) Handlungsergebnissen oder den damit verknüpften (späteren) Folgen resultieren, werden den extrinsischen Anreizen zugerechnet. Dazu gehört nach R. PEKRUN (1993) auch die Erfahrung der eigenen Kompetenzsteigerung bzw. des subjektiv festgestellten und bewerteten Lernzuwachses nach einer abgeschlossenen Lernepisode. Er schlägt dafür eine eigene Klasse *extrinsischer Lernmotive* vor, die er in Abhebung von leistungsthematischen Zielen als „Kompetenzmotivation“ bezeichnet.

In der zweiten Begründung wird davon ausgegangen, daß es neben dieser „affektiv-intrinsischen Form der Motivation“ (PEKRUN 1993, S. 89) eine „gegenstandsorientierte“ intrinsische Handlungsveranlassung gibt. Sie beruht nach PEKRUN (1993) und U. SCHIEFELE (1996) auf einem mehr oder weniger dauerhaften gegenstandsbezogenen Interesse. Diese Argumentation ist jedoch logisch nicht schlüssig. Denn ein auf Lerngegenstände gerichtetes Interesse äußert sich stets darin, daß ein Lerner über den Gegenstand seines Interesses mehr erfahren, sein Wissen vergrößern und seine Kompetenz steigern möchte (s. u. Abschnitt 5). Der hauptsächlich motivationale Anreiz einer interessebasierten Lernhandlung stammt eindeutig aus einem positiv bewerteten *künftigen Folgezustand* und nicht aus dem aktuellen Handlungsvollzug. Aus der Perspektive eines Erwartungs-mal-Wert-Modells gibt es deshalb bei logisch konsistenter Argumentation gar keine andere Möglichkeit, als eine aus einem „individuellen“ Interesse resultierende Motivierung ebenfalls als extrinsisch zu klassifizieren.

Es hilft auch nicht weiter, wenn man zwischen verschiedenen Stufen von Handlungsergebnissen oder Handlungsfolgen unterscheidet (vgl. PEKRUN 1988, S. 91 f.; SCHIEFELE 1996, S. 52 ff.). Wenn man, wie PEKRUN (1993), konsequent alle Anreize, die von Ereignissen außerhalb des konkreten Handlungsvollzugs herühren, als extrinsisch bezeichnet, dann können mit diesem Denkansatz allenfalls die Neugiermotivation bzw. das Phänomen der situationsspezifischen Interessantheit („situationales Interesse“, vgl. HIDI 1990; KRAPP 1992; KRAPP/HIDI/RENNINGER 1992) als intrinsisch rekonstruiert werden. Doch das ist ein viel zu schmaler Phänomenbereich, welcher im Kontext schulischen und akademischen Lernens allenfalls eine untergeordnete Rolle spielen dürfte.

4. *Intrinsische Motivation als motivationale Orientierung*

Seit einigen Jahren finden in der Pädagogischen Psychologie zunehmend Theorien und Forschungsansätze Beachtung, welche die intrinsische Motivation als eine spezifische „motivationale Orientierung“ interpretieren. Sie werden häufig unter der Bezeichnung *Zieltheorien* (goal-theories) zusammengefaßt (vgl. KÖLLER/SCHIEFELE 1998).

4.1 *Theoretischer Hintergrund*

Auch der Begriff „motivationale Orientierung“ (oder „Zielorientierung“; vgl. KÖLLER 1998) ist vor dem Hintergrund einer (kognitiven) handlungstheoretischen Interpretation des motivationalen Geschehens entstanden. Motivationale Orientierungen beschreiben im Prinzip generalisierte Präferenzen für bestimmte Anreizklassen im Sinne eines Erwartungs-mal-Wert-Modells. Dahinter steht die theoretische Vorstellung, daß sich die ursprünglich situationsspezifischen Präferenzen für bestimmte Folgen einer Lernhandlung allmählich verfestigen und als generalisierte Motive wirksam werden. Spätestens im Schulalter lassen sich Lerner danach unterscheiden, welche Art von Folgen ihnen mehr oder weniger wichtig sind, d. h. welche Ziele sie mit ihren Lernanstrengungen primär verfolgen wollen. Deshalb auch die Bezeichnung *Zieltheorien*.

In diesen Theorien geht es nicht um die Beschreibung allgemeiner prozessualer Abläufe oder Funktionen einer (intrinsisch oder extrinsisch) motivierten Lernhandlung, sondern vielmehr um die Charakterisierung habitueller oder dispositionaler (trait-ähnlicher) Persönlichkeitsmerkmale (vgl. KÖLLER 1998).¹ Charakteristisch ist die Suche nach möglichst einfach strukturierten Beschreibungsdimensionen, die sich z. B. mit Hilfe von einfachen Fragebögen gut operationalisieren lassen. In der Regel begnügt man sich mit einer einfachen Klassifikation von zwei bis drei gegenpoligen Dimensionen, um das gesamte Spektrum lernwirksamer motivationaler Orientierungen abzubilden. S. HARTER (1981) unterscheidet z. B. eine intrinsische und extrinsische motivationale Orientierung. Sie wird durch folgende bipolare Komponenten erfaßt:

1. Präferenz für anspruchsvolle Aufgaben gegenüber einer Präferenz für leicht zu lösende Aufgaben;
2. Lernen aus Neugier bzw. Interesse gegenüber einem vorherrschenden Streben nach Anerkennung und guten Noten;
3. Selbständige Aufgabenbewältigung gegenüber einer Haltung, sich auf die Hilfestellung von Lehrern zu verlassen.

J. G. NICHOLLS (1984; 1989), dessen Konzeption auf dem Hintergrund der Leistungsmotivationstheorie entstanden ist, unterscheidet zwischen Aufgaben-Orientierung und Ich-Orientierung. Im ersten Fall lernt der Schüler um der Sache willen und bevorzugt bei der Beurteilung seiner Lernleistung die individuelle Bezugsnorm (vgl. RHEINBERG 1982). Im zweiten Fall lernt der Schüler vor allem wegen der Aussicht, seinen Status zu verbessern, seine Überlegenheit zu demonstrieren und die eigenen Fähigkeiten zur Schau stellen zu können. Solche Lerner bevorzugen verständlicherweise die soziale Bezugsnorm. NICHOLLS und andere Autoren (z. B. LEPPER 1988) interpretieren die Aufgabenorientierung als eine Bedingung oder Komponente intrinsischer Lernmotivation, während die Ich-Orientierung der extrinsischen Motivation zugerechnet wird.

Nur der Vollständigkeit halber sei erwähnt, daß weitere Klassifikationssysteme zur Beschreibung motivationaler Orientierungen u. a. von folgenden Autoren vorgelegt wurden: von C. S. DWECK (1985; 1992), C. S. DWECK/E. L. LEGGETT (1988), A. E. Gottfried (1985; 1990), T. U. AMABILE u. a. (1994) und R. J. VALLE-RAND u. a. (1992; 1993).² All diesen Konzeptionen ist gemein, daß sie von relativ stabilen und aufgabeninvarianten Zielpräferenzen ausgehen. In Übereinstimmung mit naiven Alltagstheorien wird unterstellt, daß es auf der einen Seite einen motivationalen Lernertyp gibt, der sich vor allem für die Sache interessiert und einen Zugewinn an Kompetenz und Leistungstüchtigkeit anstrebt – solche Schüler gelten als intrinsisch motiviert. Auf der anderen Seite gäbe es einen Lernertyp, der primär wegen guter Noten, Anerkennung durch Bezugspersonen oder anderer instrumenteller Kriterien lernt – solche Schüler gelten als extrinsisch motiviert.

- 1 Manche Autoren verwenden diesen Begriff gelegentlich auch zur Beschreibung experimentell erzeugbarer situationsspezifischer Zustände. Eine derart weit gefaßte Begriffsverwendung erscheint jedoch sehr problematisch und entspricht auch nicht den in der Literatur vorherrschenden Konzeptualisierungen.
- 2 Neuere deutschsprachige Übersichten finden sich bei J. STIENSMIEIER-PELSTER/S. BALKE/B. SCHLANGEN (1996), H. SCHIEFELE (1996) und O. KÖLLER (1998).

4.2 Forschungsansätze und Befunde

Dem differentialpsychologischen Anliegen entsprechend spielen methodisch-diagnostische Ziele eine wichtige Rolle. Es werden Meßmethoden entwickelt, in der Regel Fragebögen, um die postulierten Komponenten von intrinsischer und extrinsischer Motivation zu erfassen. Typische Beispiele sind

- „Self-Report-Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom“ von S. HARTER (1981),
- „Motivational Orientation Scale“ (MOS-D) von J. G. NICHOLLS (1989 [deutsche Übersetzung von BALKE/STIENSMEIER-PELSTER 1995]),
- Fragebogen zur Erfassung der Lern- und Leistungsorientierung im Sinne von DWECK (ROEDEL/SCHRAW/PLAKE 1994),
- „Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory“ von A. E. GOTTFRIED (1986),
- „Academic Motivation Scale“ von R. J. VALLERAND u. a. (1992; 1993).

Mit Hilfe dieser Fragebögen werden im Rahmen von zumeist korrelativen Studien Zusammenhänge zu pädagogisch relevanten Variablen untersucht, z. B. Art der präferierten und tatsächlich eingesetzten Lernstrategien, Ausdauer und Persistenz bei Schularbeiten oder Lernerfolg in Schule und Studium. Inzwischen gibt es eine breitgefächerte Befundlage über den Einfluß familiärer und schulischer Bedingungsvariablen auf die Entwicklung und Aufrechterhaltung bestimmter motivationaler Orientierungen (vgl. AMES 1992) sowie der Abhängigkeit des Lernverhaltens und der Lernleistung von den jeweils präferierten motivationalen Orientierungen (vgl. KÖLLER 1998).

U. SCHIEFELE/J. SCHREYER (1994) haben eine Metaanalyse in bezug auf empirische Studien zum Einfluß intrinsischer und extrinsischer motivationaler Orientierung auf das Lernverhalten und den Lernerfolg durchgeführt und kommen u. a. zu folgenden generalisierungsfähigen Aussagen: (1) Intrinsische Orientierung korreliert im Durchschnitt meist höher mit Lernleistung als extrinsische Orientierung. (2) Intrinsische Orientierung ist besonders dann von Vorteil, wenn es um konzeptuelles Lernen geht. (3) Es gibt einen relativ engen Zusammenhang zwischen intrinsischer Orientierung und der Verwendung tiefenorientierter Strategien; extrinsische Orientierung korreliert dagegen nur mit der Verwendung oberflächlicher Lernstrategien.

4.3 Bewertung

Diese Befunde zeigen, daß das Konzept der motivationalen Orientierung eine gewisse pragmatische Relevanz besitzt. Erziehern und Lehrern können sie Unterschiede des Lernverhaltens verständlich machen. Außerdem liefern sie Anhaltspunkte zur Optimierung des Unterrichts. In theoretischer Hinsicht gibt es jedoch gravierende Probleme. Vier Punkte erscheinen mir besonders wichtig:

1. Einfache klassifikatorische Unterscheidungen kommen dem Alltagsdenken sehr entgegen. Aber es ist mehr als fraglich, ob solche „wertgeladenen Kon-

trastypologien“ (RHEINBERG 1996) wirklich zur wissenschaftlichen Aufklärung des motivationalen Geschehens beitragen können. Mit den Grenzen und Fallstricken typologischen Denkens hat sich ja die Psychologie lange genug kritisch auseinandergesetzt.

2. Der zweite Kritikpunkt ergibt sich aus der differentialpsychologischen Orientierung und betrifft ebenfalls ein prinzipielles Problem: Theorien und Befunde der differentiellen Forschung befassen sich in erster Linie mit der diagnostischen Beschreibung von motivational bedeutsamen Lernermerkmalen, um auf dieser Basis Unterschiede des Leistungsverhaltens erklären und vorhersagen zu können. Der Erklärungsanspruch ist hier ein anderer als etwa im Rahmen allgemeinspsychologischer Forschung. Jedenfalls ist es nicht zulässig, die Ergebnisse der differentiellen Forschung ohne nähere Begründung prozeß- oder kausalthoretisch zu interpretieren (vgl. KRAPP 1997a, b; ASENDORPF 1995; RENKL 1993; VALSINER 1986a, b).

3. Der dritte Kritikpunkt betrifft die unzureichende theoretische Einbettung und Verankerung des Konstrukts „intrinsische Orientierung“: Es fehlen hinreichende Begründungen für die Einbeziehung von augenscheinlich so heterogenen Aspekten wie Neugier, Präferenz für schwierige Aufgaben und Lernfreude bei der Operationalisierung der intrinsischen Orientierung, etwa in der Skala von GOTTFRIED (1986).

4. Sowohl aus theoretischer als auch aus praktischer Sicht ist außerdem schwer nachzuvollziehen, daß die intrinsische Orientierung ein generelles (bereichsunspezifisches) Lernermerkmal sein soll. Der in der modernen Lernpsychologie immer wieder gefundene Sachverhalt der Bereichs- oder Domainspezifität (vgl. WEINERT 1996; HELMKE/WEINERT 1997, S. 146) wird nicht hinreichend berücksichtigt.

5. Interesse und intrinsische Lernmotivation

Ein Forschungsansatz, der den Gedanken der Gegenstands- und Inhaltsspezifität explizit aufgreift, stützt sich auf das Interessenkonzept. Mit dem Thema Interesse hat sich die Psychologie schon in früheren Stadien ihrer Wissenschaftsgeschichte intensiv auseinandergesetzt (vgl. BERLYNE 1949). Doch in der Mitte des Jahrhunderts verschwand es aus der wissenschaftlichen Diskussion des Lernens (vgl. PRENZEL 1988). In den achtziger Jahren wurde es gewissermaßen neu entdeckt (vgl. HIDI 1990; RENNINGER/HIDI/KRAPP 1992; KRAPP/PRENZEL 1992). Einer der maßgeblichen Initiatoren der neueren Interessenforschung im Bereich der Pädagogischen Psychologie war HANS SCHIEFELE (1978; 1981; SCHIEFELE u. a. 1983).

5.1 Die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses

Im folgenden möchte ich kurz die grundlegenden Ideen der „Münchener Interessenkonzeption“ vorstellen und im Anschluß daran erläutern, wie aus dem Blickwinkel dieser Theorie eine auf intentionale Lernziele gerichtete intrinsische Motivation konzeptualisiert werden kann.

5.1.2 Übergeordnete Zielperspektiven und grundlegende theoretische Postulate

Ein Interesse beschreibt die Beziehung einer Person zu und die Auseinandersetzung mit erfahrbaren Ausschnitten ihrer Umwelt. Im Hintergrund steht eine *Person-Gegenstands-Konzeption* (vgl. KRAPP 1992), zu deren Begründung auf Klassiker der Psychologie verwiesen werden kann, z. B. auf J. DEWEY, K. LEWIN oder J. PIAGET. In der gegenwärtigen Diskussion findet man zahlreiche Autoren, die für sich explizit ebenfalls eine solche metatheoretische Position in Anspruch nehmen (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 1988; DECI/RYAN 1985, 1991, 1993; NUTTIN 1984; OERTER 1993).

Vor dem Hintergrund einer solchen Konzeption argumentiert auch HECKHAUSEN (z. B. 1989, S. 80f.), wenn er eine Differenzierung von Motiven auf der Basis „äquivalenter Inhaltsklassen von Person-Umwelt-Bezügen“ vorschlägt. Theorien der Leistungsmotivation befassen sich schwerpunktmäßig mit leistungsthematischen Person-Umwelt-Bezügen.

Aus pädagogischer Sicht erscheint der Blickwinkel der Leistungsmotivationstheorie allerdings aus zwei Gründen zu eng: *erstens* wegen ihrer Fokussierung auf das Thema „Leistung“, welches in der pädagogisch-psychologischen Literatur und den einschlägigen Untersuchungen entgegen der ursprünglichen theoretischen Perspektive der Leistungsmotivationstheorie oft auf den Aspekt der „schulisch bewerteten Leistung“ reduziert wird; und *zweitens* wegen ihrer theoretischen Orientierung am Erwartungs-mal-Wert-Modell, welches als prototypische Analyseeinheit die Bedingungen, den Verlauf und die Auswirkungen einer (einzelnen) in sich abgeschlossenen Handlung im Blickfeld hat und daher die aus den Handlungserfahrungen resultierenden persönlichkeitspezifischen Entwicklungen nicht aufzuklären vermag.

Von einer auf pädagogisches Handeln spezialisierten Theorie der Lernmotivation ist nach H. SCHIEFELE (1978, 1981) zu fordern, daß sie explizit auf Sachverhalte und Themen eingeht, die in der pädagogischen Diskussion eine zentrale Bedeutung haben (vgl. WITTRÖCK 1992). Das betrifft u. a. die maßgeblichen Ziele pädagogischer Einflußnahme. Neben einer optimalen Förderung der individuellen Leistungstüchtigkeit in verschiedenen Gegenstandsgebieten sollte sich pädagogisches Handeln auch (und eigentlich primär) um die Entwicklung und Förderung einer mündigen, in einer Gesellschaft lebenslang handlungsfähigen und letztlich glücklichen, psychisch gesunden Persönlichkeit kümmern. Dies impliziert eine stärkere Gewichtung von relativ allgemeinen Lehrzielen, wie z. B. Förderung selbstgesteuerten Lernens oder die Unterstützung des Strebens nach einem sinnerfüllten Leben.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen ist es naheliegend, theoretische

Konzepte zu entwickeln oder auf bestehende Theorien zurückzugreifen, die den Sachverhalt der Selbstbestimmung explizit thematisieren (vgl. DECI/RYAN 1985, 1991, 1993) und das Motivierungsgeschehen nicht nur auf der Ebene einzelner Handlungen, sondern zugleich auf der Ebene längerfristig wirksamer Prozesse und Faktoren der *Persönlichkeitsentwicklung* untersuchen. Im Rahmen der hier – auch vom Verfasser – vertretenen Auffassung stellen Interessen sowohl Bedingungen als auch Ergebnisse (und insofern potentielle Ziele) lebenslangen Lernens und einer individuell als befriedigend erlebten Entwicklung dar (SCHIEFEL 1981).

5.1.3 *Interessengegenstand*

Interessen sind stets auf bestimmte Gegenstände gerichtet. Die Gegenstandsspezifität ist ein zentrales Charakteristikum dieses theoretischen Denkansatzes. Interessengegenstände sind einerseits objektiv vorgegeben; andererseits werden sie jeweils aus subjektiver Sicht „konstruiert“. Man kann davon ausgehen, daß eine Person ihre soziale, dingliche und ideelle Umwelt (und natürlich auch die eigene Person) strukturiert wahrnimmt und kognitiv repräsentiert. Die kognitiven Repräsentationen bestehen aus sinnvollen Teileinheiten, die jeweils für sich Bedeutung besitzen. Manche dieser Einheiten – man könnte sie auch als „kognitive Schemata“ bezeichnen – sind für eine Person nur vorübergehend in ganz speziellen Situationen bedeutsam; andere haben einen höheren Grad an Stabilität und bleiben u. U. sogar ein Leben lang präsent. Jede dieser Sinn- und Bedeutungseinheiten kann vorübergehend oder dauerhaft zum „Gegenstand“ eines Interesses werden. Im Prinzip kann alles, womit sich ein Individuum manipulativ oder geistig auseinandersetzt, ein Interessengegenstand sein: konkrete Dinge ebenso wie Ideen und Wissensbestände über bestimmte Themen der sozialen und materiellen Umwelt.

Diese, in gewisser Weise konstruktivistische Auffassung hat keineswegs zur Konsequenz, daß Interessengegenstände nur idiosynkratisch bestimmt werden können. Zum einen besitzen diese Gegenstände, unabhängig von ihrer jeweiligen kognitiven Rekonstruktion, eine eigene „objektive“ Realität. Zum anderen konstruiert das Individuum die einen Gegenstand charakterisierenden Sinneinheiten niemals vollständig allein, sondern stets im Kontext seiner vielfältigen sozialen Bezüge, die ihrerseits von gesellschaftlich normierten Erfahrungs- und Deutungsmustern abhängen (vgl. CSIKSZENTMIHALYI/ROCHBERG-HALTON 1981/1989; FINK 1989).

Ein klassisches Beispiel dafür ist die im Schulsystem verwendete und sowohl sozial als auch gesellschaftlich etablierte Strukturierung der Lerngegenstände. Sie erfolgt z. B. durch die Einteilung nach Schulfächern und deren Differenzierung auf der Basis von Curricula, die in Unterrichtsinhalten, fachdidaktischen Publikationen, Schulbüchern und Prüfungen ihren konkreten Niederschlag finden. Ähnliches läßt sich auch für den Sport- und Freizeitbereich demonstrieren: Einzelne Sportarten sind hinsichtlich ihrer Objekte, Interaktionsformen und der Art der sozialen Verständigung oft bis ins Detail normiert. Deshalb bereitet es auch keine besonderen Probleme, wenn sich Personen mit ganz unterschiedlichem Erfahrungshintergrund über diese „Gegenstände“ verständigen wollen.

5.1.4 Merkmale eines interessenthematischen Person-Gegenstand-Bezugs

Welche Merkmale kennzeichnen einen interessenthematischen Person-Gegenstands-Bezug? Neben der Tatsache, daß eine auf Interesse beruhende Person-Gegenstands-Auseinandersetzung stets eine epistemische Tendenz besitzt und mehr oder weniger explizit auf die Erweiterung des Wissens bzw. Verbesserung des „Könnens“ in einem bestimmten Gegenstandsbereich gerichtet ist (vgl. SCHIEFELE 1981; PRENZEL 1988), halten wir vor allem zwei Merkmalskomponenten für konstitutiv. Genaugenommen handelt es sich um Merkmalsbereiche, welche zu den zentralen Aspekten des Interessenkonstrukts zu rechnen sind (vgl. KRAPP 1992). Die eine bezieht sich auf *emotionale*, die andere auf *wertbezogene* Aspekte.

Die *emotionale* Merkmalskomponente besagt, daß ein Interesse während seiner Realisierung mit überwiegend positiven Gefühlen und Erlebensqualitäten verbunden ist, z. B. optimale Spannung, keine Beeinträchtigung durch Angst oder Zwänge von innen und außen, Kompetenzerleben und Freude an der Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand. Diese insgesamt positiven emotionalen Erfahrungen und Assoziationen sind im Gedächtnissystem gespeichert und werden im Anschluß an PEKRUN (1988) auch als „gefühlbetonte Valenzen“ des Interesses bezeichnet (vgl. KRAPP 1992; SCHIEFELE 1996). Zur näheren Bestimmung der emotionalen Komponente wurden bislang phänomenologisch gewonnene Beschreibungen und Konzepte aus anderen Theorien herangezogen, beispielsweise „etwas gerne tun“ bzw. Lernfreude (Helmke, 1993), (optimale) Aktivierung bzw. Spannungserleben (vgl. BERLYNE 1960/1974), Erleben von flowähnlichen Zuständen (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 1985a, 1988) oder die Befriedigung grundlegender psychologischer Bedürfnisse („basic psychological needs“, vgl. NUTTIN 1984; DECI/RYAN 1985, 1991, 1993).

In der Interessentheorie wurde im Anschluß an die zuletzt genannten Theorien postuliert, daß der Sachverhalt des positiven emotionalen Erlebens im Verlauf einer Interessenhandlung u. a. durch die Optimierung der Möglichkeiten zur Aktivierung und Erfüllung der grundlegenden Bedürfnisse nach Kompetenzerfahrung, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit erklärt werden kann (vgl. KRAPP 1992, 1998a, b; LEWALTER u. a. 1998). Die über kognitive Repräsentationen erfaßbaren Phänomene des emotionalen Systems stellen nur einen Ausschnitt der tatsächlich ablaufenden Prozesse und Effekte dar. Deshalb halte ich für eine hinreichend umfassende theoretische Fundierung der emotionalen Merkmale eine kognitive Rekonstruktion für unzureichend.

Mit Blick auf Forschungsergebnisse und die Theoriebildung in anderen Gebieten der Psychologie kann man Emotionen als zentrale Komponenten eines nicht-kognitiven rudimentären Motivations- und Verhaltensregulationssystems interpretieren (vgl. PLUTCHIC 1980; SCHNEIDER 1996; HECKHAUSEN 1989, S. 71). Auch wenn dieses System häufig ohne kognitiv-reflexive Kontrolle arbeitet, stellt es doch ein hochgradig differenziertes Informationsverarbeitungssystem dar. Wie dieses emotional gesteuerte System funktioniert und mit „höheren“ Systemen zusammenarbeitet, ist noch weitgehend ungeklärt (vgl. EPSTEIN 1990, 1994). Die unbestreitbaren methodischen Probleme bei der empirischen Untersuchung der häufig unterhalb der Bewußtseinschwelle ablaufenden emotiona-

len Phänomene sind jedenfalls keine Rechtfertigung dafür, sie in der Theoriebildung einfach zu ignorieren.

Die *wertbezogene* Merkmalskomponente besagt, daß der Interessengegenstand für die Person eine herausgehobene subjektive Bedeutung besitzt. Über diesen Sachverhalt können Personen leichter Auskunft geben als über emotionale Erlebensqualitäten. Nicht selten sind Wertentscheidungen das Ergebnis gründlicher rationaler Überlegungen. Mit zunehmendem Alter reflektiert die Person für sich und in Auseinandersetzung mit anderen immer wieder ihre eigenen Zielvorstellungen: Wertbezüge werden kritisch zur Diskussion gestellt, untereinander verglichen und gegebenenfalls argumentativ verteidigt.

Die Wertkomponente eines Interesses ist nicht mit der Bewertungsdimension einer (sozialen) *Einstellung* gleichzusetzen. Eine Person kann 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. Im Gegensatz zur Einstellung impliziert die positiv ausgeprägte Wertkomponente des Interesses zudem eine höhere Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit dem betreffenden „Gegenstand“ (vgl. z. B. Einstellung gegenüber oder Interesse für bestimmte(n) Umweltschutzmaßnahmen). Außerdem hat der Wertbezug des Interesses eine sehr viel stärkere Ich-Nähe. Er äußert sich darin, daß die Person das Wissen um diesen Gegenstand als etwas persönlich Wichtiges erlebt. Es ist ihr ein besonderes Anliegen, über den Gegenstand mehr zu erfahren bzw. ihre gegenstandsspezifischen Kompetenzen zu steigern.

Die Interessentheorie postuliert in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von E. L. DECI/R. M. RYAN (1985, 1991) einen engen positiven Zusammenhang zwischen dem Erleben subjektiver Bedeutsamkeit und dem Ausmaß der *Identifikation* mit den Objekten, Sachverhalten oder Themen des Interessengebietes. Das ist der Grund, warum eine zum Interessenbereich zählende Lernaufgabe auch dann einen hohen Grad an subjektiv wahrgenommener Selbstbestimmung und insofern einen „intrinsischen“ Lernanreiz besitzt, wenn die Aufforderung zur Beschäftigung mit dieser Aufgabe von außen an eine Person herangetragen wird oder wenn sich der erhoffte Lerngewinn erst nach längerer, eventuell mühevoller „Lern-Arbeit“ einstellt.

Damit verbunden ist die entwicklungstheoretische Frage, wie es zu dieser Identifikation kommt.³ Auch hier liefert die Theorie von DECI und RYAN theoretische Anknüpfungspunkte. Im Gegensatz zu den oben besprochenen Konzeptionen zur Erwartungs-mal-Wert-Theorie und motivationalen Orientierung begnügt sich die Selbstbestimmungstheorie nämlich nicht mit einer einfachen Gegenüberstellung von intrinsischer und extrinsischer Motivation. Sie betrachtet vielmehr die motivationale Handlungssteuerung als einen abgestuften Entwicklungsprozeß, der im Ergebnis dazu führt, daß ein zunächst eindeutig und ausschließlich extrinsisches Handlungsziel allmählich als ein vom Ich akzeptiertes und in diesem Sinn „intrinsisches“ Motiv in die Struktur des Selbst integriert wird.

3 Eine ausführliche Darstellung der entwicklungstheoretischen Aspekte findet sich in A. KRAPP (1998b).

5.2 Die Bedeutung von „intrinsisch“ im Rahmen der Interessenkonzeption

In der Interessentheorie ist der Gedanke der intrinsischen Motivation auf zwei Ebenen berücksichtigt: auf der Ebene der emotionalen Erlebensqualitäten während einer Lernhandlung und auf der Ebene der rational begründeten oder begründbaren Wertzuordnungen. Mit Blick auf die *emotionale* Komponente des Interesses bedeutet intrinsisch, daß die auf einem Interesse beruhende Handlung mit positiven Erlebensqualitäten bzw. Gefühlen verknüpft ist. Das gilt auch für die entsprechenden kognitiven Repräsentationen von interessebasierten Handlungen, etwa Erinnerungen an zurückliegende oder Erwartungen an künftige Auseinandersetzungen mit dem Interessengegenstand.

Im Hinblick auf die *wertbezogene* Komponente bedeutet intrinsisch, daß der Gegenstand des Interesses vorübergehend oder dauerhaft in die zentralen Regionen des Selbstkonzepts einer Person integriert worden ist. Die mit dem Interessengegenstand verbundenen Intentionen (Handlungsziele) sind mit den das „Selbst“ konstituierenden Einstellungen, Erwartungen und Werten kompatibel. In diesem Sinne sprechen wir auch von *Selbstintentionalität* (vgl. SCHIEFELE u. a. 1983; KRAPP 1992).

Im Gegensatz zu einer logisch konsistenten erwartungs-wert-theoretischen Rekonstruktion ist es, aus der Perspektive der Interessentheorie gesehen, nicht erforderlich, diese beiden Komponenten der intrinsischen Lernmotivation als zwei voneinander völlig unabhängige und theoretisch verschieden einzustufende Motivationsquellen zu interpretieren. Vielmehr votiere ich dafür, sie als eine enge wechselseitige Verbindung zu verstehen. DEWEY hat bereits 1913 davon gesprochen, daß die Realisierung eines „undivided interest“ als eine „unified activity“ charakterisiert werden kann, die wegen der gelungenen Identifikation des „Selbst“ mit dem Inhalt des Interesses aus „innerer Neigung“ realisiert wird. In diesem Fall schließen sich freudvolles, „intrinsisch“ motiviertes Tun und zielorientierte Anstrengung (effort) nicht aus, sondern bilden eine funktionale Einheit. Ähnlich argumentiert neuerdings auch K. RATHUNDE (1992, 1993) im Rahmen seiner Überlegungen und Untersuchungen zum Einfluß von Interesse auf die Entwicklung von besonders talentierten Jugendlichen.

5.3 Zusammenfassung und Bewertung

Die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses rekonstruiert das Phänomen der intrinsischen Lernmotivation in einem breiteren Rahmen als der erwartungs-wert-theoretische Ansatz und die daraus abgeleiteten Zieltheorien. Die intrinsische Qualität einer Lernhandlung wird nicht allein oder ausschließlich mit den im Tätigkeitsvollzug enthaltenen Anreizqualitäten beschrieben und erklärt, sondern zusätzlich in entwicklungs- und persönlichkeits-theoretische Überlegungen eingebunden. Neben dem Sachverhalt vorwiegend positiver emotionaler Erfahrungen während einer Lernhandlung zeichnet sich die intrinsische Qualität einer auf Interesse beruhenden Lernhandlung insbesondere durch die hohe subjektive Wertschätzung des Lerngegenstandes aus. Dieser Wertbezug ist tiefer verankert als die positive Zielorientierung einer beliebigen

Einzelhandlung; er steht mit der Ich-Wahrnehmung einer Person, ihrem Selbstkonzept und ihrer Identität in Verbindung.

Viele empirisch orientierte Wissenschaftler sind der Meinung, daß die wissenschaftliche Psychologie auf so allgemeine und schwer zu operationalisierende Konstrukte wie Identität oder personales Selbst verzichten sollte. Doch auch hier ist inzwischen eine Trendwende zu verzeichnen. Autoren wie E. L. DECI/R. M. RYAN (1985, 1991), M. CSIKSZENTMIHALYI (1985 a, b), R. A. WICKLUND/P. M. GOLLWITZER (1982) oder H. FEND (1994) sind ebenfalls der Auffassung, daß die Entstehung und Wirkungsweise von Motivation nur vor dem Hintergrund einer Vorstellung über die Natur und Dynamik der menschlichen Persönlichkeit hinreichend differenziert beschrieben und erklärt werden kann.⁴ Dieser relativ weitgesteckte theoretische Rahmen verletzt möglicherweise bis zu einem gewissen Grad das von strengen Empirikern gerne in Anspruch genommene Prinzip der Sparsamkeit von Theorien, aber eröffnet dafür einen stärkeren Praxisbezug und damit die Chance zu höherer „ökologischer Validität“.

6. *Ausblick: Ein Plädoyer für die Beachtung übergeordneter theoretischer Perspektiven in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung*

In diesem Beitrag wurden einige in der gegenwärtigen Pädagogischen Psychologie diskutierten Konzeptionen zur Beschreibung und Erklärung von intrinsischer *Lernmotivation* vorgestellt. Obwohl nur ein relativ schmaler Ausschnitt aus der großen Zahl neuerer Untersuchungen und Modellierungen berücksichtigt werden konnte, sollte doch deutlich geworden sein, daß sowohl die theoretischen Rahmenkonzeptionen und Forschungsparadigmen als auch die konkreten Forschungsziele und Methoden einschlägiger empirischer Forschung erheblich variieren.

Das ist keine Besonderheit dieses Forschungsfeldes. Auch in anderen Gebieten führen vermehrte Forschungsanstrengungen zu einer Ausdifferenzierung und Aufsplitterung der Modelle, Konzepte und Untersuchungsansätze und nicht zu ihrer Homogenisierung und Vereinheitlichung. Die Suche nach übergeordneten Strukturen, die es erlauben, die bisherigen theoretischen Konzepte und empirischen Befunde zu ordnen und sinnvoll zu integrieren, ist eine eigens zu bewältigende Aufgabe.

Das gilt auch für unser Themenfeld. Doch die meisten Forscher scheuen dieses „Puzzlespiel“. Sie befassen sich – um im Bild zu bleiben – lieber mit der Produktion von wissenschaftlichen Puzzlesteinen als mit ihrer systematischen Ordnung. Und wenn sie es tun, dann sortieren sie am liebsten die Steine aus der eigenen Produktion und berücksichtigen die Produkte aus anderen Forschungslinien nur dann und insoweit, als sie sich leicht und scheinbar widerspruchsfrei in die eigene Modellvorstellung einordnen lassen. Um jedoch die Tragfähigkeit einer bestimmten theoretischen oder empirischen Aussage adäquat beurteilen und theoretisch fundierte Querbezüge zwischen verschiedenen Richtungen herstellen zu können, muß man sie aus einer übergeordneten Perspektive betrach-

4 Auch H. HECKHAUSEN (1989) bezeichnet die Forschung über „Selbstkonzepte“ als eine wichtige „erweiterte Perspektive“ der modernen Motivationsforschung.

ten. Man benötigt u. a. Klassifikations- und Beurteilungsdimensionen, die erkennen lassen, für welche Ziele die z. T. vorliegenden Modelle und Befunde (mehr oder weniger) brauchbar sind.

Im Kontext pädagogisch-psychologischer Forschung muß man nach meiner Auffassung zwei Klassen von Ziel- und Bewertungskriterien im Auge behalten: Die erste Kategorie bezieht sich auf übergeordnete *wissenschaftliche* Zielsetzungen. Die zweite ergibt sich aus dem Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie als einer *angewandten* Disziplin, die speziell für *pädagogische* Belange zuständig ist.

In *wissenschaftlicher* Hinsicht wird oft übersehen, daß die Ziele psychologischer Forschung nur auf einem sehr allgemeinen Niveau einheitlich definiert werden können. Bei genauerer Betrachtung der Forschungsrealität differieren die Zielstellungen z. T. ganz erheblich. Die Forschungsansätze innerhalb der Allgemeinen Psychologie verfolgen etwa im Vergleich zur Entwicklungs-, Sozial- und Persönlichkeitspsychologie schwerpunktmäßig andere wissenschaftliche Ziele und verwenden deshalb konsequenterweise auch andere Rahmenmodelle und methodische Zugänge. Innerhalb der einzelnen Grundlagendisziplinen ist dieses Problem weniger gravierend, weil sich hier im Laufe der Zeit relativ einheitliche Standards herausgebildet haben, die (scheinbar) keiner metatheoretischen Rechtfertigung bedürfen. In einer angewandten Disziplin wie die der Pädagogischen Psychologie wird dieses Problem jedoch dadurch virulent, daß hier im gleichen Themenfeld oft Forschungsansätze aus ganz unterschiedlichen psychologischen Traditionen verwendet werden.

Das gilt – wie wir gesehen haben – auch für Forschungsarbeiten zur intrinsischen Lernmotivation. Wir finden hier sowohl kognitiv-handlungstheoretische als auch differentialpsychologische oder entwicklungs- und persönlichkeits-theoretische Forschungsansätze, die ihre wissenschaftlichen Analysen auf jeweils andere Fragestellungen und Forschungsziele fokussieren. Aus einer übergeordneten Betrachtungsebene kann diese Forschung in idealtypischer Vereinfachung zwei allgemeinen Denkrichtungen oder Forschungsparadigmen zugeordnet werden.

Die erste Richtung ist an der Untersuchung genereller, im Prinzip für alle Personen gleichermaßen gültiger Strukturen und Prozesse interessiert. Die zweite untersucht primär die Herkunft und Wirkungsweise interindividueller Unterschiede und die Möglichkeiten einer (längerfristigen) Prognose des Lernverhaltens. Technisch gesprochen geht es im ersten Fall um die Analyse *intraindividuelle* Varianz in Abhängigkeit von situativen Faktoren; im zweiten Fall handelt es sich um die Analyse *interindividueller* Varianz in Abhängigkeit von und in bezug auf Persönlichkeitsmerkmale (vgl. ASENDORPF 1995). Beide Perspektiven sind sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht wichtig. Aber in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wurde bislang nicht deutlich genug beachtet, daß die Modelle, Methoden und Befunde innerhalb der beiden Forschungsperspektiven nicht ohne weiteres miteinander in Verbindung gebracht oder gar beliebig ausgetauscht werden können. So kann man z. B. aus Befunden des differentialpsychologischen Forschungsansatzes keine gesicherten Schlußfolgerungen auf generell gültige (intraindividuelle) Relationen und Zusammenhänge im Sinne des allgemeinspsychologischen Forschungsparadigmas ziehen (ASENDORPF 1995; VALSINER 1986 a, b; RENKL 1993; KRAPP 1997 b).

Außer diesen metatheoretischen und innerwissenschaftlichen Überlegungen und Bewertungen hat die pädagogisch-psychologische Forschung auch auf Gesichtspunkte der *praktischen Relevanz* Rücksicht zu nehmen. Schließlich sollen pädagogisch-psychologische Theorien dazu beitragen, pädagogisches Handeln in konkreten Praxisfeldern zu optimieren (vgl. KRAPP/MINSEL 1994). Von einer pädagogisch-psychologischen Theorie der Motivation kann beispielsweise erwartet werden, daß sie die in der alltäglichen Beobachtung, Beschreibung und Bewertung mit „intrinsisch“ bezeichnete Motivation in angemessener Weise wissenschaftlich thematisiert. Je nach Aufgabenfeld erhofft sich die pädagogische Praxis Orientierungshilfen für ganz unterschiedliche Probleme – u. a. die situationsangemessene Diagnose von motivationalen Lernvoraussetzungen, die Förderung von leistungsgünstigen motivationalen Orientierungen oder die optimale Gestaltung eines auf bestehende Interessen aufbauenden und neue Interessen anregenden Unterrichts (vgl. KRAPP 1998b).

Wenn man sich die Vielfalt und Heterogenität dieser wissenschaftlichen und pragmatischen Zielvorstellungen vor Augen hält, dürfte deutlich werden, daß es niemals eine auch nur annähernd vollständige und einheitliche Theorie der (intrinsischen) Lernmotivation geben kann. Realisierbar erscheint allenfalls eine Sammlung von empirisch begründeten Teiltheorien unterschiedlicher Reichweite und eine systematische integrierende Darstellung ihrer Funktionen, Anwendungsperspektiven und der theoretischen Querbezüge zwischen ihnen.

Literatur

- AMABILE, T. M./HENNESSEY, B. A./HILL, K. G./TIGHE, E. M.: The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 66 (1994), S. 950–967.
- AMES, C.: Classrooms: Goals, structures, and student motivation. In: *Journal of Educational Psychology* 84 (1992), S. 261–271.
- ASENDORPF, J. B.: Persönlichkeitspsychologie: Das empirische Studium der individuellen Besonderheit aus spezieller und differentieller Perspektive. In: *Psychologische Rundschau* 46 (1995), S. 235–247.
- BALKE, S./STIENSMEIER-PELSTER, J.: Die Erfassung der motivationalen Orientierung – eine deutsche Form der Motivational Orientation Scales (MOS-D). In: *Diagnostika* 41 (1995), S. 80–94.
- BERLYNE, D. E.: Interest as a psychological concept. In: *The British Journal of Psychology* 39 (1949), S. 184–195.
- BERLYNE, D. E.: Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart 1974. (Original 1960)
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Das Flow-Erlebnis. Stuttgart 1985 (a).
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Emergent motivation and the evolution of the self. In: *Advances in Motivation and Achievement* 4 (1985), S. 93–119 (b).
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Flow. New York (Harper & Row) 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Motivation and creativity: Towards a synthesis of structural and energetic approaches to cognition. In: *New Ideas in Psychology* 6 (1988), S. 159–176.
- CSIKSZENTMIHALYI, M./ROCHBERG-HALTON, E.: Der Sinn der Dinge. Weinheim 1989. (Original 1981)
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: A motivational approach to self: Integration in personality. In: R. DIENSTBIER (Hrsg.): *Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 38). Perspectives on Motivation*. Lincoln, NE (University of Nebraska Press) 1991, S. 237–288.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 223–228.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York (Plenum Press) 1985.
- DEWEY, J.: *Interest and effort in education*. Boston (Riverside Press) 1913.

- DWECK, C. S.: Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. In: C. AMES/R. AMES (Hrsg.): Research on motivation in education. Bd. 2. New York (Academic Press) 1985, S. 289–305.
- DWECK, C. S.: The study of goals in psychology. In: Psychological Science 3 (1992), S. 165–167.
- DWECK, C. S./LEGGETT, E. L.: A social-cognitive approach to motivation and personality. In: Psychological Review 95 (1988), S. 256–273.
- EPSTEIN, S.: Cognitive-experiential self theory: Implications for developmental psychology. In: M. GUNNAR/L. A. SROUFE (Hrsg.): Minnesota Symposia on child psychology Self processes and development. Hillsdale, NJ (Erlbaum) 1990, S. 79–123.
- EPSTEIN, S.: Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. In: American Psychologist 49 (1994), S. 709–724.
- FEND, H.: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Bern/Göttingen 1994.
- FINK, B.: Das konkrete Ding als Interessengegenstand. Frankfurt a. M. 1989.
- GOTTFRIED, A. E.: Academic intrinsic motivation in young elementary school children. In: Journal of Educational Psychology 82 (1990), S. 525–538.
- GOTTFRIED, A. E.: Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. In: Journal of Educational Psychology 77 (1985), S. 631–645.
- GOTTFRIED, A. E.: Children's academic intrinsic motivation inventory (CAIMI). Odessa, FL (Psychological Assessment Resources) 1986.
- HARTER, S.: A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. In: Developmental Psychology 17 (1981), S. 300–312.
- HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. Berlin 1989.
- HELMKE, A.: Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 7 (1993), S. 77–86.
- HELMKE, A.: Selbstvertrauen und schulische Leistung. Göttingen 1992.
- HELMKE, A./WEINERT, F. E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert, (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D., Serie I, Bd. 3. Göttingen 1997, S. 71–176.
- HIDI, S.: Interest and its contribution as a mental resource for learning. In: Review of Educational Research 60 (1990), S. 549–571.
- KÖLLER, O.: Zielorientierungen und schulisches Lernen. Berlin 1998.
- KÖLLER, O./SCHIEFELE, U.: Zielorientierung. In: D. ROST (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, S. 585–588.
- KRAPP, A.: Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: A. KRAPP/M. PRENZEL (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Münster 1992, S. 297–329.
- KRAPP, A.: Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 187–206.
- KRAPP, A.: Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Ein Literaturüberblick. In: F. E. WEINERT/A. HELMKE (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997, S. 325–340 (a).
- KRAPP, A.: Überlegungen zur Angemessenheit differentieller Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft. In: F. SCHMIDT (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler 1997, S. 215–232 (b).
- KRAPP, A.: Interesse und intrinsische Lernmotivation: Ein Überblick über neuere Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: H. MADNI/J. BRUCKMOSER/H. GRUBER (Hrsg.): Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen 1997, S. 270–277 (c).
- KRAPP, A.: Interesse. In: D. ROST (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, S. 203–209 (a).
- KRAPP, A.: Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45 (1998), S. 186–203 (b).
- KRAPP, A./HIDI, S./RENNINGER, K. A.: Interest, learning and development. In: K. A. RENNINGER/S. HIDI/A. KRAPP (Hrsg.): The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ (Erlbaum) 1992, S. 3–25.
- KRAPP, A./MINSSEL, B.: Erziehung und Bildung. In: R. ROSENSTIEL/M. HOCKL/A. MOLT (Hrsg.): Handbuch der Angewandten Psychologie: Grundlagen – Methoden – Praxis (Bd. 1). Landsberg 1994, S. 1–14.
- KRAPP, A./PRENZEL, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Münster 1992.
- KRUGLANSKI, A. W.: The endogenous-exogenous partition in attribution theory. In: Psychological Review 82 (1975), S. 387–406.

- LEPPER, M. R.: Motivational considerations in the study of instruction. In: *Cognition and Instruction* 5 (1988), S. 289–309.
- 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: K. BECK/R. DUBS (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung – Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft Nr. 14. Stuttgart 1998, S. 143–168.
- NICHOLLS, J. G.: Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. In: *Psychological Review* 91 (1984), S. 328–346.
- NICHOLLS, J. G.: *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA (Harvard University Press) 1989.
- NUTTIN, J.: *Motivation, planning, and action*. Hillsdale, NJ (Erlbaum) 1984.
- OERTER, R.: *Psychologie des Spiels*. München 1993.
- PEKRUN, R.: *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. Weinheim 1988.
- PEKRUN, R.: Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungswert-theoretischer Ansatz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7 (1993), S. 87–88.
- PINTRICH, P. R./SCHUNK, D. H.: *Motivation in education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs (Merrill) 1996.
- PLUTCHIC, R.: *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York (Harper & Row) 1980.
- PRENZEL, M.: Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht. Opladen 1988.
- PRENZEL, M.: Wie weit ist das „erweiterte Motivationsmodell“ Heckhausens? In: H. KASTEN/W. EINSIEDLER (Hrsg.): *Gelbe Reihe: Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie*. Bd. 1. Neubiberg (UniBw München) 1981, S. 62–84.
- RATHUNDE, K.: The experience of interest: A theoretical and empirical look at its role in adolescent talent development. In: M. MAHR/P. PINTRICH (Hrsg.): *Advances in motivation and achievement*. Bd. 8. London (Jai Press) 1993, S. 59–98.
- RATHUNDE, K.: Serious play: Interest and adolescent talent development. In: A. KRAPP/M. PRENZEL (Hrsg.): *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster 1992, S. 137–164.
- RENKL, A.: Korrelation und Kausalität: Ein ausreichend durchdachtes Problem in der pädagogisch-psychologischen Forschung? In: C. TARNAI (Hrsg.): *Beiträge zur empirischen Forschung*. Münster 1993, S. 115–123.
- RENNINGER, K. A./HIDI, S./KRAPP, A. (Hrsg.): *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ (Erlbaum) 1992.
- RHEINBERG, F. (Hrsg.): *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention*. Düsseldorf 1982.
- RHEINBERG, F.: Flow-Erleben, Freude an riskantem Sport und andere „unvernünftige“ Motivationen. In: J. KUHL/H. HECKHAUSEN (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Serie: Motivation, Volition und Handlung*. Bd. 4. Göttingen 1995, S. 101–118 (b).
- RHEINBERG, F.: *Motivation*. Stuttgart 1995 (a).
- RHEINBERG, F.: *Motivation und Emotionen im Lernprozeß: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven*. In: M. JERUSAM/R. PEKRUN (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen 1999, S. 189–204.
- RHEINBERG, F.: *Von der Lernmotivation zur Lernleistung: Was liegt dazwischen?* In: J. MÖLLER/O. KÖLLER (Hrsg.): *Emotion, Kognition und Schulleistung*. Weinheim 1996, S. 23–50.
- RHEINBERG, F.: *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen 1989.
- ROEDEL, T. D./SCHRAW, G./PLAKE, B. S.: Validation of a measure of learning and performance goal orientations. In: *Educational and Psychological Measurement* 54 (1994), S. 1014–1021.
- SCHIEFLE, H.: *Interesse*. In: H. SCHIEFLE/A. KRAPP (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München 1981, S. 192–196.
- SCHIEFLE, H.: *Lernmotivation und Motivlernen*. München 1978.
- SCHIEFLE, H./PRENZEL, M./KRAPP, A./HEILAND, A./KASTEN, H.: Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. In: *Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie (Gelbe Reihe Nr. 6)*. Neubiberg (UniBw München) 1983.
- SCHIEFLE, U.: *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen 1996.
- SCHIEFLE, U./KÖLLER, O.: *Intrinsische und extrinsische Motivation*. In: D. ROST (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim 1998, S. 193–197.
- SCHIEFLE, U./SCHREYER, I.: *Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8 (1994), S. 1–13.
- SCHNEIDER, K.: *Intrinsisch (autotelisch) motiviertes Verhalten dargestellt an den Beispielen des Neugierverhaltens sowie verwandter Verhaltenssysteme (Spielen und leistungsmotiviertes*

- Handeln. In: J. KUHLM/H. HECKHAUSEN (Hrsg.): Motivation, Volition, Handlung. Göttingen 1996, S. 119–152.
- STIENSMEIER-PELSTER, J./BALKE, S./SCHLANGEN, B.: Lern- vs. Leistungsziele als Bedingungen des Lernverhaltens und des Lernfortschritts. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 28 (1996), S. 169–187.
- VALLERAND, R. J./PELLETIER, L. G./BLAIS, M. R./BRIÈRE, N. M./SENÉCAL, C. B./VALLIERES, E. F.: On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. In: Educational and Psychological Measurement 53 (1993), S. 159–172.
- VALLERAND, R. J./PELLETIER, L. G./BLAIS, M. R./BRIÈRE, N. M./SENÉCAL, C. B./VALLIERES, E. F.: The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. In: Educational and Psychological Measurement 52 (1992), S. 1003–1017.
- VALSINER, J.: Between groups and individuals. Psychologists' and laypersons' interpretations of correlational findings. In: J. VALSINER (Hrsg.): The individual subject and scientific psychology. New York (Plenum Press) 1986, S. 113–151 (a).
- VALSINER, J. (Hrsg.): The individual subject and scientific psychology. New York (Plenum Press) 1986 (b).
- WEINERT, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 2. Göttingen 1996.
- WICKLUND, R. A./GOLLWITZER, P. M.: Symbolic Self-Completion. Hillsdale, NJ (Erlbaum) 1982.
- WITTRICK, M. C.: An empowering conception of educational psychology. In: Educational Psychology 27 (1992), S. 129–141.

Abstract

Recent studies and theories on the conditions and effects of self-directed learning increasingly mention "intrinsic motivation". Taking three influential pedagogical-psychological research approaches as an example, the author shows how heterogeneous the theoretical reconstruction of this concept is in both empirical pedagogics and pedagogical psychology, which research questions are being posed, and to which kinds of phenomena the respective conceptual variants are applicable. In more detail: we are dealing with (1) the action-theoretical approach of modern cognitive motivation-psychology, (2) the approach of the so-called "target theories", and (3) the perspectives of the pedagogically oriented person-object-theory of interest. A critical-comparative analysis reveals that there are considerable differences between the different theoretical reconstructions. This also applies to their adequacy in describing and/or explaining intentional (self-directed) learning. Problems of application arise above all with those conceptions arguing on the basis of "expectations times value models". The author pleads for a differentiation of the manifold meanings of the concept of intrinsic motivation and for the development of specific partial theories for different problems. In this, both scientific and pedagogical-practical target criteria are to be taken into account.

Anschrift des Autor

Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der Bundeswehr München, Fakultät Sozialwissenschaften, Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft, 85577 Neubiberg