

Interesse, Interessantheit und Neugier als Motivationsquelle

© Catherina Schramm, Caroline Passauer, Peggy Geißler

In den Interessen einer Person äußern sich Ihre Vorlieben, Wertorientierungen und vorherrschenden Umweltbezüge. Aus der Sicht der Person sind ihre Interessen an Aktualität kaum zu übertreffen- sie bilden Ziele ihres Handelns und Themen im Austausch mit anderen Menschen. Wofür sich Kinder, Schüler oder Erwachsene interessieren oder auch gerade nicht interessieren, wie Interessen angeregt und gefördert werden können, ist ein stets aktuelles Thema pädagogischer Praxis und Theoriebildung.

Die Bedeutung von Interesse für die Begründung und Erklärung pädagogischer Phänomene steht außer Frage. Sowohl in der Alltagssprache wie auch im professionellen Jargon von Pädagogen repräsentiert die häufige Verwendung des Interessenbegriffs dessen Stellenwert. Sprachstatistiken weisen „ Interesse“ als das meist gebrauchte Fremdwort der deutschen Sprache aus (Gerhardt, 1977). In den Disziplinen allerdings, die wissenschaftliche Umweltbezüge von Menschen in Alltag, Beruf oder pädagogischen Verhältnissen analysieren, sind Gebrauch und Relevanz des Interessenkonzepts nicht immer in der gleichen Weise selbstverständlich gewesen. Was im Alltag, insbesondere im pädagogischen Alltag, mit dem Begriff „ Interesse“ verbunden wird, wurzelt in pädagogischen bzw. pädagogisch - psychologischen Schriften, die vor ungefähr zweihundert Jahren das Interessenkonzept in dem auch heute gebräuchlichen Sinne in die Diskussion brachten – angefangen bei Rousseau über Trapp oder Niemeyer bis Herbart (vgl. Lunk, 1926, 1927).

Ziel der folgenden Abschnitte ist es, grundlegende Erkenntnisse der Interessens- und Neugierforschung darzustellen. Im Einzelnen sollen hierbei die folgenden Fragestellungen bearbeitet werden:

- Was kennzeichnet Interesse, Interessantheit und Neugier?
- Welche interessensauslösenden Bedingungen gibt es?
- Unter welchen situativen Bedingungen wird Neugier geweckt?
- Wie entstehen Interessen?
- Wie wirken sich Interessen auf das Lernen aus?
- Wie kann man Interesse, Interessantheit und Neugier als Motivationsquelle nutzen?

Interesse

Aktuelle Ansätze der Interessensforschung gehen davon aus, dass die Beziehungen zwischen einer Person und ihrer sozialen und gegenständlichen Umwelt von grundlegender Bedeutung für Lernen und Motivation sind. Im Mittelpunkt ihrer Forschung stehen relativ überdauernde **Person-Gegenstands-Beziehungen**, die mit **positiven emotionalen Zuständen** (z.B. Freude) und einer **hohen subjektiven Wertschätzung** einhergehen.

Solche emotional und kognitiv wertvollen Person-Gegenstands-Beziehungen werden mit Hilfe des mehrdimensionalen Konstrukts Interesse beschrieben und untersucht.

Es existieren zwei verschiedene Forschungslinien, welche sich mit den Bedingungen und Wirkungen von Interessen beschäftigen:

- Aus einer nach Krapp (2001) strukturorientierten, differenziellen Perspektive wird **Interesse als persönlichkeitspezifisches Merkmal des Lernens**, z.B. als relativ stabile Präferenz für einen bestimmten Lerngegenstand, untersucht.
- Aus einer eher prozessorientierten Perspektive wird Interesse dagegen im Sinne eines **einmaligen situationsspezifischen, motivationalen Zustand**, der aus den besonderen Anreizbedingungen einer Lernsituation oder eines Lerngegenstandes resultiert, untersucht.

Individuelles Interesse

Individuelles Interesse wird in der Regel als motivationale Disposition interpretiert, z.B. als persönlichkeitspezifische Vorliebe für ein bestimmtes Wissen- oder Handlungsgebiet. Individuelle Interessen repräsentieren persönlichkeitspezifische Wertvorstellungen und Handlungsbereitschaften. Sie beeinflussen das Handeln insbesondere in solchen Situationen, in denen das Individuum über seine Zeit frei verfügen kann. Die **Personen-Gegenstands-Theorie** geht davon aus, dass sich bestimmte Vorlieben für Handlungs- oder Wissensbereiche im Laufe der Entwicklung herausbilden.

Interessen haben eine herausgehobene, subjektive Bedeutung. Sie sind im individuellen Wertesystem verankert und bilden einen wesentlichen Teil des Selbstkonzeptes.

Situationales Interesse/ Interessantheit

Situationales Interesse bezieht sich eher auf eine Eigenschaft des Gegenstandes, der aufgrund bestimmter Merkmale als „interessant“ empfunden wird.

Wie kann man die „Interessantheit“ (besonders im Bereich des Textlernens) von Lernmaterialien erhöhen?

Man vermutet, dass durch didaktisch geschickte Aufbereitung des Lernstoffs eine günstige Lernmotivation erzeugt werden kann, die zu einer aktuellen Steigerung der Aufmerksamkeit und somit zu einer Verbesserung der kognitiven Verarbeitungsprozesse führt. Man geht davon aus, dass gewisse, im Lerngegenstand lokalisierte Reizbedingungen „interessierte“ Zuwendung auslösen. Es gibt bestimmte Themen, die mit hoher Regelmäßigkeit Beachtung finden, z.B. persönliche Erlebnisse des Autors oder Darstellungen von Gewalt (vgl. Schank 1979). Das gleiche gilt für neuartige, überraschende Informationen oder Textpassagen mit erzählendem Charakter, die eine Identifikation mit der Leitfigur ermöglichen, diese Faktoren gelten als **interessenauslösende Bedingungen**, welche nicht in der Person, sondern im Text verankert sind. Beim situationalen Interesse muss es sich aber nicht unbedingt um eine stabile Präferenz für einen bestimmten Gegenstand handeln.

Empirische Untersuchung

In 4 ausgewählten 3.Klassen wurde eine Untersuchung zum Thema „Leben am Gewässer“ in Form eines Fragebogens durchgeführt. Das Interesse der Schüler wurde dabei nicht global erfragt, sondern die Fragen bezogen sich auf einzelne Merkmale von Interesse im Sinne der „pädagogischen Interessentheorie“. Im Anschluss an diese Befragung folgte in 3 Klassen eine Unterrichtssequenz über das Thema „Leben am Gewässer“, 1 Klasse diente als Kontrollklasse und wurde in diesem Thema nicht unterrichtet.

Die Unterrichtssequenzen variierten hinsichtlich der „Handlungsorientierung“ und „Selbstbestimmung der Kinder“. Jeweils 3 Wochen nach Beendigung des Unterrichtes fand eine Nachbeobachtung statt. Der Interessenfragebogen wurde mit geringfügiger Modifikation eingesetzt. Einige Monate später folgte eine Follow-Up-Untersuchung, um längerfristige Veränderungen erheben zu können.

Folgende präsentierte **Ergebnisse** wurden in der Klasse A mit vielfältigen Aktionen und einem hohen Anteil an Phasen freier Arbeit, beobachtet:

Es fanden zwei Unterrichtsgänge statt, Kinder beantworteten Fragen, welche sie zu Beginn der Unterrichtssequenz bzw. in der Vorbereitung selbst entwickelt hatten.

Themenschwerpunkte wurden in Wochenplanarbeit von den Kindern erledigt, Sozialformen, Zeiteinteilung, Arbeitsorganisation, Lernwege konnten die Kinder frei wählen.

Inwieweit sich verschiedene Unterrichtsformen auf die Interessen der Kinder auswirken, war ein zentrales Thema bei der Fragebogenauswertung, hier wurden Unterschiede zwischen dem ersten Fragebogen und der Nacherhebung bzw. im Follow-up gesucht.

Der erste Überblick unterstützte die These, dass ein Unterricht der handlungsorientiert ausgerichtet ist und den Kindern selbstbestimmtes Lernen ermöglicht, die Entwicklung von Interesse an der unterrichteten Thematik fördert. Bei der Beantwortung der Frage inwieweit sich die Schüler außerhalb der Schule mit dem behandelten Stoffgebiet auseinandersetzen, unterscheiden sich die Schüler der Klasse A deutlich von den anderen Klassen.

Das **Interesse** am Stoff steigt hier vom Beantworten des ersten Fragebogen bis zur Follow-up-Untersuchung, bei den anderen Klassen bleibt das Interesse nahezu gleich (die Kinder der Klasse A beschäftigen sich in ihrer Freizeit mehr mit Tieren und Pflanzen am Gewässer).

Auch die Auseinandersetzung mit dem behandelten Stoff zu Hause (etwas zum Thema lesen, Fragen stellen und erarbeiten ...) war deutlich verschieden bei den Klassen:

- Kinder der Kl. A beschäftigten sich zu **48,1%** mit dem Stoff zu Hause
- Kinder der anderen Klassen nur zu **23,3%** bzw. **9,3%**

Interessante Ergebnisse gab es auch zum Thema „Leben am Gewässer“ und **Wissenserweiterung** der Schüler. Die Schüler wollten noch mehr Details zum behandelten Thema wissen.

In der Voruntersuchung gab es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Klassen. In der Nachuntersuchung und im Follow-up gaben jedoch in Klasse A mehr Kinder Themen an, über die sie etwas wissen wollten, während der Wert in den anderen Klassen deutlich sank.

Die Differenz liegt vermutlich darin, dass die Kinder der Klasse A aufgrund ihrer handelnden Erfahrungen stärker erkennen können, welche interessanten Gebiete noch außerhalb des zu handelnden Stoffes existieren. Der Unterricht hatte dazu angeregt, sich dem Gegenstand zu öffnen und eigene Fragen zu stellen.

Bestimmen und Wieder erkennen von Pflanzen und Tieren war ein wichtiger Bestandteil des Stoffgebietes in der Klasse A.

Kinder konnten frei wählen,

- was bestimmt werden sollte,
- wie es bestimmt werden sollte(sie erarbeiteten selbstständige Steckbriefe für Tiere und Pflanzen...)

Zunächst ist die Anzahl der Kinder, die gern eine Pflanze bestimmen geringer als in den anderen Klassen, doch nach Ende des Unterrichts dreht sich das Verhältnis

völlig um. Im Follow-up sinkt zwar auch in Klasse A die Begeisterung für das Bestimmen von Pflanzen, erreicht aber - im Gegensatz zu den anderen Klassen - zumindest wieder das Anfangsniveau

Zusammenfassend kann man sagen, dass die gewonnenen Daten die Anfangsthese in weiten Teilen bestätigen: Durch „handlungsorientierten Unterricht“, in dem die Schüler z.B. in Phasen „freier Arbeit“ Selbstbestimmungsmöglichkeiten haben, ist es möglich, die Interessenentwicklung der Kinder an einem bestimmten Thema zu unterstützen. Dies wirkt sich nicht nur auf das Interesse am Unterricht aus, sondern auch auf die Beschäftigung der Kinder außerhalb der Schule

Die hier präsentierten Daten basieren auf einer Untersuchung, die noch nicht vollständig ausgewertet ist. Es ist geplant, die gesamte Studie 1996 zu veröffentlichen (Hartinger, A. *Die Förderung von Schülerinteressen im Unterricht der Grundschule*)

Neugier

Neben dem individuellen Interesse und der Interessantheit ist bei der Betrachtung von Person-Gegenstands-Beziehungen in Lehr-Lernsituationen ein weiteres Konzept, die **Neugier** von Bedeutung. Das Konzept der Neugier wurde von Berlyne (1954) elaboriert und stellt ein eigenständiges Konzept der Motivationspsychologie dar. Neugier ist nach Schneider & Schmalt (1994) ein biogenes Motivsystem, das aus evolutionärer Sicht Anpassungsvorteile sichert. Lebewesen reagieren auf neue, ungewohnte Reize beispielsweise mit einer Orientierungsreaktion und vielfältigen Formen von Explorationsverhalten. Diese positiv gefärbte gerichtete oder spezifische Neugier wird unterschieden von einer durch einen negativen Zustand der Langeweile angeregte ungerichtete Neugier, bei der es primär um Suche nach Abwechslung geht. Neugierverhalten wird demzufolge unterteilt in spezifisches, gerichtetes Neugierverhalten und diverses, ungerichtetes Neugierverhalten.

Gerichtetes Neugierverhalten

Spezifisches, gerichtetes Neugierverhalten tritt auf, wenn in der Umwelt Reizqualitäten auftreten, die einen kognitiven Konflikt auslösen und damit das Explorationsbedürfnis anregen. Solche Reizqualitäten sind z.B.

- Neuheit
- Komplexität
- Zweideutigkeit bzw. objektive Unsicherheit

Durch gerichtete Exploration kann die Unsicherheit und damit das erhöhte Anregungspotential der Situation reduziert werden.

Neuheit

1958 wurde in einer Studie von *Berlynes* die *Orientierungsreaktion* in Abhängigkeit von der Neuheit untersucht.

10 sec. lang wurden jeweils Paare von Tierabbildungen vorgeführt, wobei eine Abbildung immer wiederkehrte und die andere wechselte.

Ergebnis: Die Versuchspersonen blickten zunehmend länger auf die neue Abbildung und vermieden die bereits bekannte.

Komplexität

Lebewesen, die selbst wählen können, bevorzugen Umweltgegebenheiten, die etwas komplexer sind, als diejenigen, die sie gewöhnt sind. Der Anreizwert von Umweltgegebenheiten wächst nur bis einem bestimmten Punkt an, der etwas über dem individuellen Verhaltensniveau liegt und fällt danach wieder ab (wächst also nicht monoton mit zunehmender Komplexität an).

Zweideutigkeit

Zweideutige Sachverhalte sind Sachverhalte mit nichtstimmigen Teilen oder widersprüchlichen Aussagen.

Ungerichtetes Neugierverhalten

Fehlen anregende Situationsmerkmale über längere Zeit hinweg (reizarme Situation) kann dies zum Erleben von Langeweile führen. Das zu geringe Anregungspotential der Situation kann durch ungerichtete Exploration erhöht werden (im Unterricht z.B. durch Schwatzen mit dem Nachbarn).

Erforscht wurde das ungerichtete Neugierverhalten auch im Zusammenhang mit der sensorischen Deprivation:

Die Experimente von D.O. Hebb

Bereits 1951 führte Donald O. Hebb ein Experiment mit Studenten durch, welches die Erforschung von sozialer Isolation mit gleichzeitiger sensorischer Deprivation zum Ziel hatte. Die Studenten mussten einige Tage einzeln in kleinen Kammern verbringen, in denen nur ein Bett stand. Nur zum Essen und für die Toilette durften sie die Kammer verlassen. Dann bekamen sie einen Milchglasschirm vor die Augen, durch den sie alles nur verschwommen wahrnahmen. Zusätzlich mussten sie Plastikmanschetten tragen, die ihre Hände und Unterarme bis zu den Ellenbogen bedeckten. Es zeigte sich, daß die Studenten nach spätestens 72 Stunden Isolation Wahnvorstellungen und Halluzinationen bekamen. Am Anfang wurden diese Wahnvorstellungen noch als Ablenkung begrüßt, aber sie drängten sich immer mehr ins Bewusstsein.

Vpn nach dem Versuch Schwierigkeiten hatten, sich mit der Realität zurechtzufinden.

Interessengenesse

Es steht außer Frage, dass das Interesse bei allen Lernhandlungen eine wichtige Rolle spielt. Durch die persönliche Identifikation mit dem Gegenstand werden Lernhandlungen unterstützt und gefördert.

Wie aber kommt nun dieses Interesse zustande und wie kann ein Lehrer diese Entwicklung nutzen?

Im folgenden Abschnitt soll auf die Entwicklung von Interessen zunächst allgemein und dann bezogen auf das Unterrichtsgeschehen, eingegangen werden.

Die Entwicklung allgemeiner Interessen

Jeder Mensch entwickelt im Laufe seines Lebens gewisse Vorzüge für einige Dinge und Tätigkeiten, während er sich für andere Dinge so gar nicht begeistern kann. Wir entwickeln scheinbar in jedem Lebensabschnitt gewisse Person - Gegenstands - Beziehungen und geben dafür andere auf.

Das Interesse, also eine gewisse "Ich-Nähe" zu bestimmten Gegenständen, passt sich in seiner Art und auch in seiner Richtung einem bestimmten Zweck an, den es in der Entwicklung eines Menschen übernimmt. Es ist also eng mit der Lebenssituation und dem Umfeld der jeweiligen Person verbunden.

Mit fortschreitendem Alter verfestigen sich die Interessen eines Menschen und werden mehr und mehr zum Teil der Identität desjenigen.

Interessen in der frühen Kindheit

In der frühen Kindheit stellen sich diejenigen Entwicklungsaufgaben, die dem Kind später helfen werden, sich in der Umwelt zurechtzufinden. Neben der Nähe und Anhänglichkeit zur Mutter oder anderen engen Bezugspersonen und dem Erlernen einfacher motorischer Funktionen, spielen vor allem zwei Entwicklungsaufgaben eine große Rolle:

- die Objektpermanenz und
- die sensumotorische Intelligenz.

Unter Objektpermanenz versteht man, dass die Kinder Gegenstände als unabhängig von der Aktivität des Kindes wahrnehmen. Sie folgen also dem Finger der Mutter mit den Augen etc.

Die sensumotorische Intelligenz beschreibt, dass Kinder direkt nach der Geburt saugen, greifen und schauen. Diese Fähigkeiten werden dann ständig verbessert und koordiniert. Wissen ist hier das Wiedererkennen vertrauter Dinge.

Bei einer Abwechslung der sich dem Kind anbietenden Umweltreize erkennt es nun neue Aspekte und deren Beeinflussbarkeit. Hierbei handelt es sich um die schlichte Kausalität. Gewisse Aktivitäten erscheinen nun kognitiv gesteuert zielgerichtet.

Später dann (ab 2 Jahren) verfeinert das Kind vor allem seine motorischen Funktionen und lernt diese zu kontrollieren. Es entwickelt Phantasie durch das Spielen. Auch die Sprache entwickelt sich in dieser Lebensspanne.

In dieser Phase der frühen Kindheit kann man von einem universellen Interesse sprechen. Kinder sind neugierig und erforschen alles, was um sie herum passiert. Dabei haben sie keine besonderen Vorzüge oder Abneigungen, sondern "schauen sich alles mal an". Dieser Prozess dient dem Aufbau und der Stabilisierung ihres mentalen Systems, d.h. sie orientieren sich so in der Welt. Hier bestehen noch keine geschlechtsspezifischen Besonderheiten.

Interessen im Vorschulalter



Kinder im Vorschulalter (ab 4 Jahre) treffen bereits einfache moralische Unterscheidungen - sie wissen also, was böse und was gut ist. Die Geschlechtsrollenidentifikation setzt ein. Außerdem spielen sie nun eher in Gruppen als allein und können konkrete Handlungen steuern.

Bei den Interessen spielt die Geschlechtsrollenidentität eine Rolle, d.h. Interessesbezüge, die für das jeweilige Geschlecht atypisch sind, treten weitgehend in den Hintergrund, während geschlechtstypische Bezüge stärker an Präsenz gewinnen. Man kann nun von kollektiven Interessen, also gruppenspezifischen Interessen, sprechen.

Interessen im Grundschulalter



Als wichtige Entwicklungsaufgabe für Kinder im Grundschulalter stellt sich die soziale Kooperation. Sie müssen nun in einer größeren Gruppe mit anderen Kindern zurechtkommen, da sie im Team spielen und arbeiten. Sie erwerben die Kulturtechniken (Lesen, Schreiben etc.) und entwickeln auch Selbstbewusstsein. Die geschlechtstypischen und gruppenspezifischen Interessen werden nun weiter ausgebildet.

Bildquelle: <http://www.foerderverein-odense-grundschule.de/alt/Chronik/2000/18Juli2001.htm>

Interessen im Jugendalter



Bildquelle: <http://www.naju-sachsen.de/HiFa2001/hifa2001so.php>

Im Jugendalter beginnt nun die körperliche Reifung. Man lebt in Gemeinschaften mit Gleichaltrigen und baut erste heterosexuelle Beziehungen auf.

In diesem Alter stabilisiert sich die Vorstellung über das eigene Ich (Selbstkonzept). Die Jugendlichen passen in der Regel die Interessen der eigenen Einschätzung der Fähigkeiten und Begabungen an. Die zentralen Interessen einer Person werden zum vorübergehenden oder dauerhaften Bestandteil ihres Selbstkonzeptes.

Einfluss von Familie & Schule

Todt (1978) legte zum Einfluss der **Familie** auf die Interessen von Kindern und Jugendlichen empirische Befunde vor. Er fand dabei keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen den Interessen der Kinder und der Schichtzugehörigkeit der Eltern.

Fest steht jedoch, dass die Geschlechtsanhängigkeit der Interessen mit der Höhe der sozialen Schicht abnimmt. Außerdem zeigen Befunde, dass es einen engeren Zusammenhang zwischen den Interessen der Mütter und den ihrer Kinder als zwischen denen der Väter und ihrer Kindern gibt. Die familiäre Bindung kann also eine Rolle bei der individuellen Interessengenese spielen. So werden Musikerkin- der oft ebenfalls Musiker.

Außerdem hat man auch nachgewiesen, dass der Erziehungsstil der Eltern Auswirkungen auf die intrinsische Motivation der Kinder hat, was sich wiederum auch auf die Herausbildung von Interessen auswirkt.

Was die **Schule** angeht, so kommen zahlreiche Forscher eher auf ein dysfunktio- nales Verhältnis von Schule und Interessen der Kinder- ist Schule also wirklich der mögliche Tod von Interessen?

Untersuchungen an Berufsschulen haben gezeigt, dass man bei 15- bis 20- jährigen durchaus Veränderungen der Interessen durch das Schul- und Klassenklima nachweisen kann. Ein geringer Leistungsdruck und hohe Schülerzentriertheit weisen sich demnach auf alle Interessensbereiche verstärkend aus. Außerdem spricht dafür, dass man erhebliche Unterschiede in den Interessen zwischen ver- schiedenen Schulklassen des gleichen Alters feststellen kann.

Interessen im jungen Erwachsenenalter

Als junger Erwachsener beginnt nun die Unabhängigkeit von den Eltern. Neben seiner Geschlechtsrolle und dem moralischen Bewusstsein sind es vor allem pragmatische Aufgaben, die sich dem Menschen stellen. Themen wie Berufswahl, Lebensstil und auch Heirat und Kinder nehmen nun an Wichtigkeit zu.

Die Interessen sind oft noch an die angelehnt, die man als Jugendlicher bereits hatte. Das Selbst gewinnt jedoch an Bedeutung.

Welche spezifischen Interessen zeichnen mich als Person aus? Das Selbst ist die zentrale Organisationseinheit. Es strukturiert, differenziert und integriert ver- schiedene innere und äußere Erfahrungen oder übergeht diese. Nimmt es sie auf, entwickeln sich spezifische Interessen auch im Erwachsenenalter.

Modell der Interessengenese

Das von Krapp (1992) entwickelte "**Rahmenmodell der Interessengenese**" stellt schematisch dar, wie Interessen entstehen.

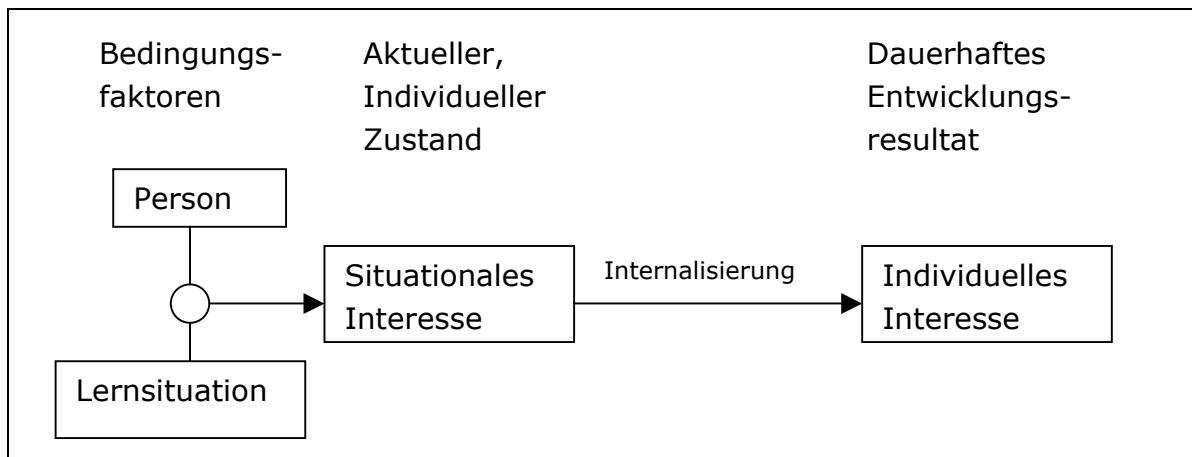


Abb. 1: Rahmenmodell der Interessengenese (Krapp, 1992)

Die Wechselwirkung zwischen der Person und der Situation, in der sich diese befindet, resultiert im situationalen Interesse als spezieller motivationaler Zustand während des Handlungsablaufes. Dazu kann zum Beispiel Neugier führen.

Die Internalisierung, d.h. die Umwandlung vom situationalen zum individuellen (dispositionalen) Interesse, ist ein komplexer mehrstufiger Prozess. Neben rationalen Überlegungen greifen diverse Filterprozesse, d.h. besonders die emotions-gesteuerten Regulationssysteme, nach denen festgelegt wird, was zu einem dauerhaften Interesse der Person wird. Hierbei geht es vor allem um die Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Kompetenz, Autonomie, soziale Eingebundenheit). Positive emotionale Erfahrungen sind also eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Interessen, die tief in der Persönlichkeitsstruktur des Menschen verankert sind.

Grundannahmen

Jeder Mensch entwickelt im Laufe seines Lebens verschiedene Interessen und grundsätzlich kann aus jeder interessierten Zuwendung ein dispositionales Interesse entstehen. Was nun wirklich dazu wird, hängt von Filterprozessen ab. Filtriert wird hier jedoch nicht nur nach rein rational- kognitiven Maßstäben, denn oft genug befassen sich Menschen ausdauernd und mit Hingabe mit Dingen, die aus einer rein vernünftigen Betrachtung heraus keinen Nutzen bringen und nur Arbeit bedeuten. Manche Dinge werden einfach nur als angenehm empfunden und deswegen zum Kernpunkt gewisser Interessen.

Die "basic psychological needs" nach Ryan stehen damit in engem Zusammenhang. Diese grundlegenden psychologischen Bedürfnisse sind das **Kompetenz-erleben** ("Ich bin handlungsfähig und kann aus eigener Kraft Dinge verrichten!"), die **Autonomie** ("Ich kann selbst bestimmen was und warum ich etwas tue, und wann ich dazu Hilfe benötige!") und das **Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit** ("Ich möchte von den anderen akzeptiert und integriert werden!").

Besonders der letzte Punkt spielt bei der Interessengenese eine wichtige Rolle. Möchte ich von bestimmten Personen akzeptiert werden, befasse ich mich auto-

matisch mit Dingen, die sie als sinnvoll erachten und passe mich deren Wertsystem an. Dies stellt einen mächtigen Antrieb zur Erweiterung der Person- Gegenstands- Bezüge dar. Wird die Befriedigung der primären Bedürfnisse in der Lernumgebung begünstigt, entwickelt sich eine positive emotionale Bilanz und diese fördert den Lernprozess bzw. die Motivation.

Schlussfolgernd muss man also festhalten, dass Interessen nur dort entwickelt werden, wo Gegenstände auf der Basis rationaler Überlegungen als sinnvoll und bedeutsam eingeschätzt werden, und man im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand eine positive emotionale Bilanz ziehen kann.

Möglichkeiten und Grenzen des Modells

Wenn man davon ausgeht, dass das Interesse das Lernen fördert, dann ist es natürlich sehr wichtig darzulegen, wie eine Lernhandlung nun interessant wird, um daraus evtl. Schlüsse für die Unterrichtspraxis zu ziehen.

Ein situationales Interesse kann im Unterricht u.a. dadurch gefördert werden, dass der Lehrer den Stoff ansprechend aufbereitet. Dies kann z.B. zu Neugier führen. Diese allein ist jedoch bei weitem nicht ausreichend und darf auch nicht mit dem situationalen Interesse selbst verwechselt werden. Eine kontinuierliche Zuwendung zum Gegenstand ist damit noch nicht garantiert. So kann ein Text beispielsweise durch witzige Anekdoten gern gelesen werden, garantiert aber noch keine Lernerfolge.

Dewey (1913) warnte bereits davor, die neugierweckende Aufbereitung als lernwirksame Motivation zu betrachten. So belegten Malone & Lepper (1987), dass viele Computerprogramme leicht Aufmerksamkeit erregen, jedoch nicht in der Lage sind, die Schüler am Gegenstand zu halten. Wird ein situationsbedingtes Interesse nämlich nur von außen initiiert, wird es bald schwächer werden und schließlich ganz verschwinden.

Eine wichtige Komponente, um den Schüler am Gegenstand zu halten, ist die Verdeutlichung des persönlich Sinnvollen. Dies greift u.a. Mitchel (1993) in Untersuchungen für das Fach Mathematik auf. Ist der Lerngegenstand an sich aber wirklich keineswegs mit der Lebenswelt des Schülers zu verbinden, so muss man auf ein anderes Mittel zurückgreifen. Macht man dem Schüler beispielsweise eigentlich uninteressante Dinge als Zwischenziel zum Erreichen eines Zieles, das dem Schüler selbst als sinnvoll erscheint, begreiflich, so kann ein "indirektes Interesse" entstehen. Dewey (1913) vertrat die Meinung, dass die Verknüpfung direkter Interessen (an sich interessanter Dinge) und der indirekten Interessen (der oben genannten Zwischenziele) sich sehr positiv auf den Unterricht auswirken. Die dadurch entstandene motivierende Dynamik kann sich der Lehrer zu Nutzen machen.

Variablenmodell

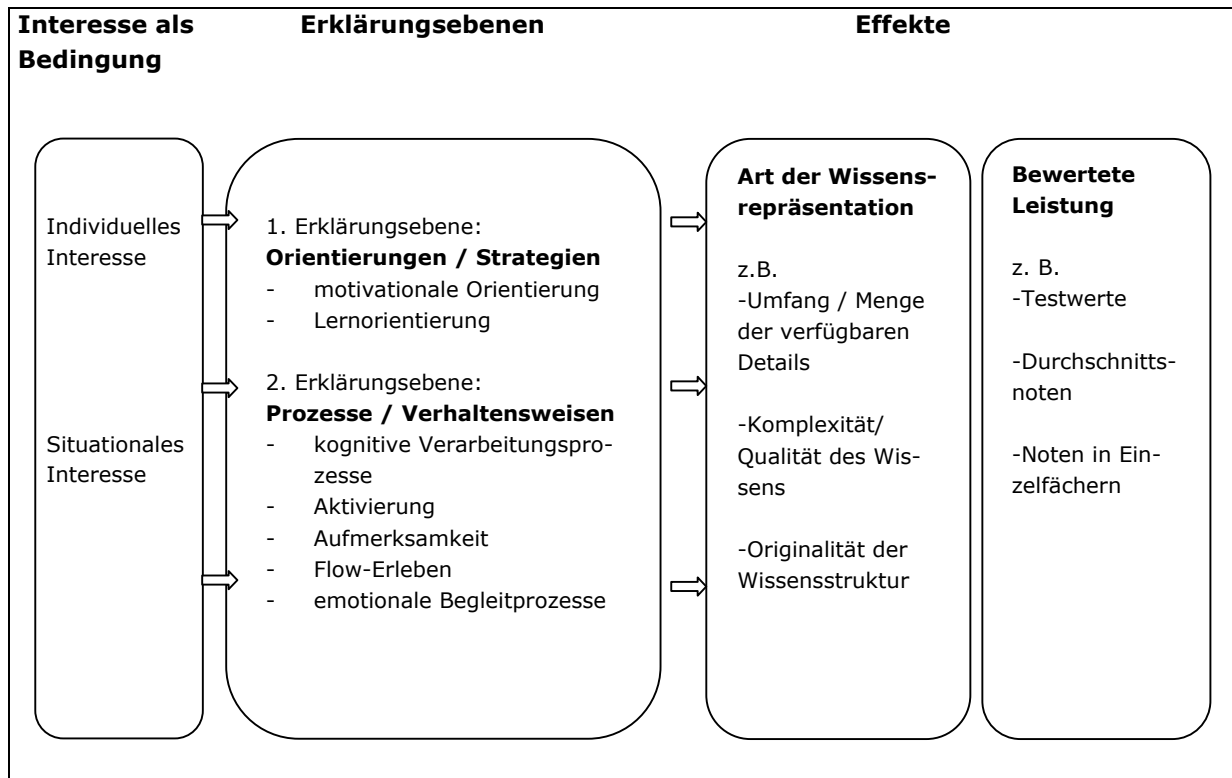


Abb. 2: Variablenmodell zur Erklärung des Zusammenhangs von Interessen, Lernen & Leistung

Im Modell wird **Interesse**, das in individuelles und situationales Interesse spezifiziert ist, als Bedingungsgröße (unabhängige Variable) angesehen.

Die Auswirkungen des Interesses auf die Lernergebnisse - **Effekte** genannt - die zugleich die abhängigen Variablen bilden, werden wiederum in 2 Arten differenziert, zwischen welchen eine funktionale Abhängigkeit besteht:

- I. Interesseneffekte im Bereich subjektinterner-kognitiver Strukturen (Art der Wissensrepräsentation)
- II. Leistungsbeurteilungen auf Grundlage von subjektiven Einschätzungen (Noten) oder objektiven Verfahren (Tests) (bewertete Leistung)

Gleichgültig, ob man die Auswirkung des Interesses auf das Lernen durch die Veränderung kognitiver Wissensstrukturen oder durch Indikatoren der erbrachten Leistung erfasst, bleibt die Frage, wie diese Effekte zustande kommen.

Daher wird zwischen **2 Erklärungsebenen** unterschieden:

Die erste Erklärungsebene bezieht sich auf Orientierungen / Strategien. Sie führt Interesseneffekte auf die Steuerung, Planung und Überwachung der Lernhandlungen durch den Lerner selbst zurück, das heißt sowohl motivationale als auch kognitive Lernorientierungen kommen in Frage.

Die zweite Ebene setzt sich zusammen aus psychischen Prozessen, so haben beispielsweise kognitive Verarbeitungsprozesse, Aufmerksamkeit oder Flow-Erleben erheblichen Einfluss auf Interesseneffekte.

Motivationale Orientierung

Lepper (Lepper, 1988, in: Krapp, 1993) konnte 2 wesentliche Komponenten für eine günstige motivationale Orientierung feststellen:

- I. Bereitschaft, sich mit einer Sache um ihrer selbst Willen auseinander zu setzen
- II. Gewissheit, für die Lernaktivität verantwortlich zu sein

Sind diese Bedingungen erfüllt, setzt sich der Schüler intensiv mit dem Lernstoff auseinander und sucht nach eigenen Wegen der Wissensverarbeitung.

Lernstrategien

Forscher (vgl. zusammenfassend Mandl & Friedrich 1992) sind sich darüber einig, dass insbesondere bei anspruchsvollen Lernaufgaben die Qualität der Leistung erheblich von der Art der angewendeten Lernstrategie bestimmt wird. Dabei unterscheiden Entwistle und Ramsden (1983) Lerntechniken hinsichtlich der Verarbeitungstiefe in

- I. Tiefenverarbeitungsstrategien (= selbständiges Problemlösen, Erkennen von Beziehungen, um tiefere Bedeutung eines Sachverhaltes zu begreifen)
- II. Oberflächliche Verarbeitungsstrategien (= Auswendiglernen, Einprägen von Faktenwissen)

Versucht man nun eine Beziehung zwischen Interesse und Lernstrategien herzustellen, kommt man zu dem Ergebnis, dass Schüler /Studenten mit einem ausgeprägten Interesse zu einem Fach bevorzugt Tiefenverarbeitungsstrategien verwenden.

Kognitive Verarbeitungsprozesse

Studien, die den Zusammenhang von Interesse und der Art der praktizierten Lerntechniken direkt untersuchen, finden in der Regel signifikante Abhängigkeiten. So konnten Krapp, u.a. (1990) ermitteln, dass hoch interessierte Studenten beim Lesen eines Textes im Vergleich zu weniger interessierten häufiger elaborative Techniken und spezielle Lesestrategien anwenden (z.B. das Gelesene mit eigenen Worten zusammenfassen), die schließlich zu einer tieferen Verarbeitung des Lernstoffes führen.

Aufmerksamkeit

Es scheint gewiss zu sein, dass die Intensität des Lernens unter anderem auch vom Grad der Aufmerksamkeitszuwendung bestimmt wird (vgl. Csikszentmihalyi 1988, Gillingham / White 1989). Aufgrund der Tatsache, dass sich die Aufmerksamkeit in einer Lernsituation bevorzugt auf solche Reize richtet, die den individuellen Interessen entsprechen, könnte man davon ausgehen, dass erhöhte Aufmerksamkeit zu verlängerter Bearbeitungszeit führt, wie auch Shirey / Reynolds (1988) schlussfolgerten.

In Anlehnung an die Theorie von Kahnemann (1973) und Iran- Nejadad / Cecil (1992) wird allerdings davon ausgegangen, dass interessengesteuerte Formen des Lernens anstrengungsloser und daher rascher und effektiver ablaufen.

Aktivierung

Grundgedanke der Arousal - Theorie in Anlehnung an Berlyne (1960/1974) ist, dass für die Bewältigung bestimmter Aufgaben ein mittlerer Aktivierungsgrad optimal ist, der subjektiv als angenehm empfunden wird.

Kommt es nun zu einer nicht-optimalen Aktivierung (z.B. Lesen eines unverständlichen Textes) erfolgt eine zweite Aktivierungsphase, durch welche die ungünstigen Wirkungen der Primäraktivierung zu kompensieren versucht werden (z. B. durch bewußte Verstärkung der Aufmerksamkeitszuwendung). Diese Überlegungen und Befunde der Arousal - Forschung, die Eysenck (1982) zusammengefasst hat, lassen schlussfolgern, dass interessengesteuerte Formen des Lernens mit einem günstigeren Aktivierungsniveau verbunden sind.

Flow- Erleben

Als letzte Erklärungsvariable soll das Flow – Erleben angesprochen werden.

In der Theorie von Csikszentmihalyi (1985, 1988, 1990) wird Flow als besonderer Erlebniszustand definiert, der insbesondere bei intrinsisch motivierten Handlungen (optimales Aktivierungsniveau + eine für das Lerngeschehen günstige Form von Aufmerksamkeit) beobachtet werden könne. Das heißt, dass eine Person in solch einer Situation weder über- noch unterfordert ist, weil die situativen Anforderungen in einer optimalen Relation zur subjektiv wahrgenommenen Fähigkeitsstruktur stehen. Sind diese Bedingungen erfüllt, fällt es dem Lernenden leichter, seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand, Lernstoff, etc. zu konzentrieren und er tendiert stärker als sonst dazu, ganz in der Beschäftigung mit dieser Sache aufzugehen.

Der Einfluss von Interesse auf Lernen und Leistung

Die pädagogisch-psychologische Forschung hat in den letzten Jahren zahlreiche Fragestellungen aufgegriffen, in denen die Bedeutung individueller Interessen

und interessenauslösender Bedingungen für das Lernen im Schul- und Studienalltag thematisiert wird. Tabelle 2 zeigt die 5 Forschungsfelder, die im Folgenden zusammengefaßt betrachtet werden sollen, und die möglichen Relationen zwischen den Variablengruppen.

	Effekte: Lernerfolgskriterien		Erklärungsfaktoren:
	bewertete Leistung	Art der Wissensrepräs.	Orientierungen, Strategien, Prozesse
individuelles Interesse	Feld 1: Individuelles Interesse & Schul- bzw. Studienerfolg	Feld 2: Individuelles Interesse & Wissensstruktur	Feld 5:
Interessantheit	Feld 3: Interessantheit & Schulerfolg	Feld 4: Interessantheit & Textverstehen	

Tab. 1: Forschungsfelder zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen, Leistung

Interesse & Schul- bzw. Studienerfolg

Bei Studien, die sich dem 1. Feld zuordnen lassen, wurde der Zusammenhang zwischen individuellem Interesse und Leistungsbewertung insbesondere bei Schülern der Klassenstufen 6 – 12 aber auch Studenten untersucht, um gegebenenfalls Prognosen über Schul- und Studienerfolg zu verbessern. Dabei wurden die individuellen Interessen der Lernenden durch Tests (Winteler, 1987) oder auch Selbstaussagen über die Vorlieben für bestimmte Lerngebiete (v.a. Schulfächer) erfasst.

Ergebnis der Studien war, dass es eine positive Korrelation zwischen den betrachteten Variablen gibt, die aber in Abhängigkeit von Alter (höhere Korrelationen bei älteren Schülern und Studenten) und Geschlecht (höhere Korrelationen bei Jungen) variiert.

Individuelles Interesse & Wissensstruktur

Bei diesen Forschungsarbeiten, die sich vor allem auf das Textlesen und -verstehen bei Lernenden beziehen, untersuchte man, ob es einen positiven Zusammenhang zwischen individuellem Interesse und der kognitiven Struktur (kognitive Verarbeitungsprozesse beim Lesen) gibt. Da das Textverständnis nicht allein von kognitiven Faktoren (allg. Lesefähigkeit, Vorwissen, etc.) sondern auch von inhaltlich motivationalen Bedingungen beeinflusst wird, wurde der Lernerfolg unter Einbezug ganz spezifischer Themen (thematisches Interesse) ermittelt. Das heißt, dass im Gegensatz zu den Korrelationsstudien des ersten Forschungsfeldes der Lernerfolg nicht als Gesamtleistung in einem Themengebiet (Schulfach) bestimmt wurde, sondern als themenspezifische Ausprägung der kognitiven Wissensstruktur.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die interessenorientierte Auseinandersetzung mit einem bestimmten Themengebiet besonders intensive und wirkungsvolle Lernprozesse in Gang setzt (vgl. Schiefele, Krapp & Winteler, 1988)

Schüler mit hohem individuellen Interesse wiesen deutlich höhere Werte für konzeptuelles Verstehen (Kernaussagen des Textes formulieren, gedankliche Relationen zwischen Textteilen herstellen, etc.) auf als extrinsisch motivierte Schüler. Die Art des individuellen Interesses wirkt sich somit auf qualitativ – strukturelle Kriterien des Lernerfolgs aus.

Interessantheit & Schulerfolg

Sind Unterricht und Lernstoff interessant gestaltet, ist auch der Lernerfolg entsprechend groß.

Diese These klingt zwar plausibel, ist empirisch aber leider nicht hinreichend erwiesen.

Natürlich kann man eine positive Wirkung gewisser Unterrichtsmethoden (z. B. der Projektmethode (untersucht von Frey, 1982) nachweisen, es stellt sich aber die Frage, inwieweit die Effekte auf die interessante Gestaltung des Unterrichts zurückgeführt werden können.

Die vorliegenden empirischen Befunde zur Interessantheitsforschung deuten zwar darauf hin, dass auch ein durch äußere Anreizbedingungen kurzfristig erzeugtes situationales Interesse positive Wirkungen haben kann. Aber es ist nicht auszuschließen, so Krapp (1991), dass die situationalen Anregungsbedingungen nur dann und insoweit lernwirksam sind, als sie bereits vorhandene individuelle Interessen anregen und weiterentwickeln.

So bestehe beispielsweise die Möglichkeit, dass die Interessantheit von der erzielten Leistung bestimmt wird (und nicht umgekehrt) oder dass der angebotene Lehrstoff mit den individuellen Interessen der Schüler in Verbindung steht. Damit hätten die didaktische Gestaltung und Aufbereitung des Lehrstoffes, die für situationales Interesse stehen, keine leistungssteigernde Wirkung.

Interessantheit & Textverstehen

Bei diesen Studien wurde nach der Korrelation zwischen situationalem Interesse (nämlich der Interessantheit von Texten) und kognitiven Strukturen (in Form von emotionalen, motivationalen Zuständen der Schüler) geforscht.

Dabei konnte ermittelt werden, dass das inhaltliche Interesse von Schülern für erzählende Texte sowohl die Bereitschaft zum Textlesen als auch das Ausmaß des Textverstehens / den Umfang der in Erinnerung behaltenen Informationen beeinflusst.

Allerdings wurde festgestellt, dass die Interessantheit eines Textes und die inhaltliche Wichtigkeit bei erzählenden Texten korrelieren, bei Sachtexten aber

nicht. In letzteren seien oft Elemente (z.B. Anekdoten) enthalten, die den Leser anregen und motivieren und deswegen auch in der Erinnerung des Lesers bleiben; sie sind aber für das Verständnis des Textes größtenteils irrelevant. Weitere Aussagen über den Zusammenhang von situationalem Interesse und textspezifischen Merkmalen finden sich auch bei Anderson (1987), Shirey & Reynolds (1988) oder Entin & Klare (1985).

Literatur

Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Krapp, Perrez, Rauh & Schmidt-Denter (Hrsg.). Motivationsförderung im Unterricht. Themenheft der Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht, Band3, S.185 – 201.

Krapp, A. (2001). Interesse. In: Rost (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.

Krapp, A. & Prenzel, M. (1993). Interesse, Lernen, und Leistung. Münster: Aschendorff.