

solche Schlußfolgerung ist jedoch unbegründet, weil die Prämissen falsch sind. Neue Theorien wollen und können alte Irrtümer oft gar nicht beseitigen. Häufig wird nur die Bezeichnung des untersuchten Gegenstandsbereichs beibehalten, die Analyseperspektive aber gewechselt. Dadurch geraten neue Fragestellungen und Probleme ins Blickfeld. Für die Pädagogik ist wichtig, *was* zum Gegenstand der wissenschaftlichen Analyse gemacht und *wie* es theoretisch eingeordnet wird.

In diesem Beitrag möchte ich einen Überblick über pädagogisch bedeutsame Theorien der Lernmotivation geben und daran exemplarisch zeigen, wie die psychologische Forschung durch die mehrmalige Veränderung der theoretischen Perspektive immer wieder neue Probleme aufgegriffen und entsprechende Interpretationen des Motivationsgeschehens erarbeitet hat. In der Summe ergibt sich daraus keine stimmige Gesamtheorie der Lernmotivation, aber doch mehr als eine Sammlung beliebiger Konzepte und Befunde. Verschiedene Forschungsansätze, in einem Rahmenmodell betrachtet, ergeben nämlich sehr wohl eine Struktur. Wir beginnen mit der Frage, womit sich die Psychologie der Lernmotivation befaßt oder befassen sollte. Das Ergebnis ist ein allgemeines Modell der Lernmotivation, das pädagogisch relevante Sachverhalte benennt und zugleich Anhaltspunkte für die theoretische Einordnung und pädagogische Bewertung psychologischer Forschungsergebnisse liefert. Anhand exemplarisch ausgewählter Theorien und Konzepte, die fünf verschiedenen Forschungsperspektiven zugeordnet werden können, zeichnen wir dann die Entwicklung der Motivationsforschung in groben Zügen nach und diskutieren ihre Relevanz für pädagogisches Denken und Handeln.

## 2. Themenfelder und Problembereiche der Lernmotivation

### 2.1 Lernmotivation als facettenreicher Gegenstand psychologischer Forschung

Psychologische Aussagen zur Motivation geben Antwort auf die Frage nach dem „Warum“ oder „Wozu“ menschlichen Erlebens und Verhaltens (vgl. KELLER 1981, S. 18; HECKHAUSEN 1980, S. 1). Der Begriff Lernmotivation bezeichnet also jene Strukturen und Prozesse, die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens bzw. einer Lernhandlung erklären (SCHIEFELE 1974). Unsere Darstellung konzentriert sich auf Lernvorgänge, die in Unterricht und Erziehung typisch sind, also auf das *intentionale*, bewußt gesteuerte und auf bestimmte Ziele gerichtete Lernen.

Die in der allgemeinen Motivationspsychologie genannten Problemfelder (vgl. z. B. KELLER 1981, S. 20) gelten auch für Analysen, die sich auf schulisches Lernen beschränken, z. B. *Aktivierung und Energetisierung*: Warum wird ein Lerner aktiv? Wie kann der Antrieb, die „motivationale Kraft“ erklärt werden? *Orientierung und Richtung*: Woher kommt die Zielgerichtetheit? Wie sind die Ziele des Lernens intern repräsentiert und auf welche Weise beeinflussen und steuern sie das Verhalten? *Aufrechterhaltung und Persistenz*: Warum wird die Anstrengung des Lernens im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel durchge-

ANDREAS KRAPP

## Die Psychologie der Lernmotivation

*Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption*

### *Zusammenfassung*

Am Beispiel von fünf Forschungsperspektiven der Motivationspsychologie wird gezeigt, daß neue Theorien jeweils durch kritische Auseinandersetzung mit vorausgegangenen Forschungsansätzen entstanden sind. Dabei wurde häufig die Forschungsperspektive gewechselt, so daß die Ergebnisse der Forschung aus den verschiedenen Perspektiven nicht im Widerspruch zueinander stehen, sondern sich gegenseitig ergänzen. Das wird anhand eines Rahmenmodells zur Differenzierung und Strukturierung pädagogisch relevanter Aspekte der Lernmotivation näher erläutert. Auf Konsequenzen, die sich für die Rezeption psychologischer Forschung in der Pädagogik ergeben, wird hingewiesen.

### *1. Probleme mit der Rezeption psychologischer Forschungsergebnisse in der Pädagogik*

Wenige Themengebiete pädagogischen Denkens und Handelns sind so eindeutig auf psychologische Theorien angewiesen wie die des Lernens und der Motivation. Es ist deshalb verständlich, daß die psychologische Forschung von Zeit zu Zeit nach ihrem Beitrag zur Beschreibung und Erklärung der motivationalen Bedingungen des Lernens befragt wird. Verschiedene Autoren haben zuletzt in den siebziger Jahren psychologische Befunde für die Pädagogik systematisch aufbereitet (SCHIEFELE 1974; KNÖRZER 1976; PORTELE 1975; MEISTER 1977). Mit Ausnahme einiger spezieller Abhandlungen (z. B. HECKHAUSEN/RHEINBERG 1980) gab es seitdem – zumindest im deutschsprachigen Raum – kaum weitere derartige Versuche. Das liegt zum Teil daran, daß die psychologische Motivationsforschung Sachverhalte thematisierte, die mit der Frage des schulischen Lernens nicht oder nur indirekt in Verbindung stehen (vgl. zusammenfassend HECKHAUSEN 1980, 1989; PEKRUN 1988). Zum anderen haben wohl Lehrer und Erziehungswissenschaftler eine zunehmend reservierte Haltung gegenüber „neuen“ wissenschaftlichen Erkenntnissen der Psychologie eingenommen. Zu oft mußten sie erfahren, daß im Laufe der Wissenschaftsentwicklung theoretische Konzepte zuerst hoch gelobt, dann heftig angegriffen und schließlich völlig in den Hintergrund gedrängt wurden.

Wenn man den Wechsel der Positionen im wissenschaftlichen „Fort-Schritt“ in der Weise mißversteht, daß neue Theorien einen Sachverhalt als endgültig „richtig“ darzustellen versuchen und alte Theorien deshalb ersetzen, weil sie „falsch“ sind, liegt es tatsächlich nahe, den praktischen Gewinn psychologischer Forschung in Frage zu stellen. Denn wie sollte man einer Wissenschaft trauen, in der Irrtümer nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind? Eine

solche Schlußfolgerung ist jedoch unbegründet, weil die Prämissen falsch sind. Neue Theorien wollen und können alte Irrtümer oft gar nicht beseitigen. Häufig wird nur die Bezeichnung des untersuchten Gegenstandsbereichs beibehalten, die Analyseperspektive aber gewechselt. Dadurch geraten neue Fragestellungen und Probleme ins Blickfeld. Für die Pädagogik ist wichtig, *was* zum Gegenstand der wissenschaftlichen Analyse gemacht und *wie* es theoretisch eingeordnet wird.

In diesem Beitrag möchte ich einen Überblick über pädagogisch bedeutsame Theorien der Lernmotivation geben und daran exemplarisch zeigen, wie die psychologische Forschung durch die mehrmalige Veränderung der theoretischen Perspektive immer wieder neue Probleme aufgegriffen und entsprechende Interpretationen des Motivationsgeschehens erarbeitet hat. In der Summe ergibt sich daraus keine stimmige Gesamtheorie der Lernmotivation, aber doch mehr als eine Sammlung beliebiger Konzepte und Befunde. Verschiedene Forschungsansätze, in einem Rahmenmodell betrachtet, ergeben nämlich sehr wohl eine Struktur. Wir beginnen mit der Frage, womit sich die Psychologie der Lernmotivation befaßt oder befassen sollte. Das Ergebnis ist ein allgemeines Modell der Lernmotivation, das pädagogisch relevante Sachverhalte benennt und zugleich Anhaltspunkte für die theoretische Einordnung und pädagogische Bewertung psychologischer Forschungsergebnisse liefert. Anhand exemplarisch ausgewählter Theorien und Konzepte, die fünf verschiedenen Forschungsperspektiven zugeordnet werden können, zeichnen wir dann die Entwicklung der Motivationsforschung in groben Zügen nach und diskutieren ihre Relevanz für pädagogisches Denken und Handeln.

## 2. Themenfelder und Problembereiche der Lernmotivation

### 2.1 Lernmotivation als facettenreicher Gegenstand psychologischer Forschung

Psychologische Aussagen zur Motivation geben Antwort auf die Frage nach dem „Warum“ oder „Wozu“ menschlichen Erlebens und Verhaltens (vgl. KELLER 1981, S. 18; HECKHAUSEN 1980, S. 1). Der Begriff Lernmotivation bezeichnet also jene Strukturen und Prozesse, die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens bzw. einer Lernhandlung erklären (SCHIEFELE 1974). Unsere Darstellung konzentriert sich auf Lernvorgänge, die in Unterricht und Erziehung typisch sind, also auf das *intentionale*, bewußt gesteuerte und auf bestimmte Ziele gerichtete Lernen.

Die in der allgemeinen Motivationspsychologie genannten Problemfelder (vgl. z. B. KELLER 1981, S. 20) gelten auch für Analysen, die sich auf schulisches Lernen beschränken, z. B. *Aktivierung und Energetisierung*: Warum wird ein Lerner aktiv? Wie kann der Antrieb, die „motivationale Kraft“ erklärt werden? *Orientierung und Richtung*: Woher kommt die Zielgerichtetheit? Wie sind die Ziele des Lernens intern repräsentiert und auf welche Weise beeinflussen und steuern sie das Verhalten? *Aufrechterhaltung und Persistenz*: Warum wird die Anstrengung des Lernens im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel durchge-

halten? Wie erklären sich Konzentration, Arbeitseifer und Durchhaltevermögen?

Bei aller Verschiedenheit der Forschungsaspekte gibt es doch Konsens hinsichtlich der formalen Bestimmung des Begriffs Lernmotivation – wichtig ist dabei die Differenzierung von Motiv und Motivation (im engeren Sinn): „*Motiv* ist eine personspezifische Disposition, d. h. eine zeitlich relativ konstante und situationsunabhängige Verhaltenstendenz. *Motivation* ist dagegen ein Komplex verschiedener Organismus- und Umweltvariablen, deren Funktion in einer allgemeinen Aktivierung und spezifischen Orientierung von Erleben und Verhalten besteht“ (KELLER 1981, S. 24).

## 2.2 Ein Rahmenmodell zur Strukturierung pädagogisch relevanter Komponenten und Probleme der Lernmotivation

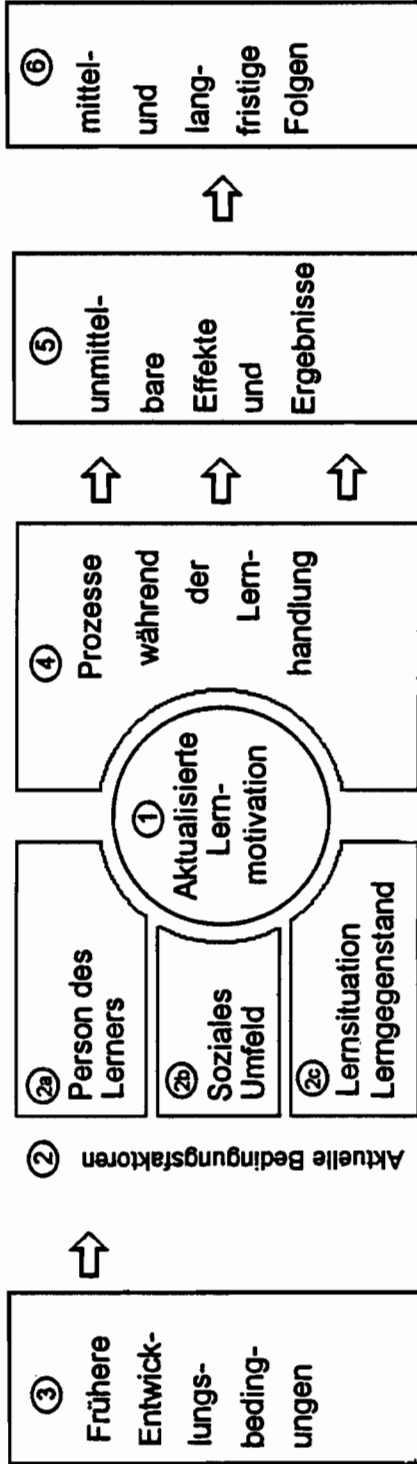
Trotz der Vielzahl von Forschungsaspekten kann das Problemfeld systematisch strukturiert werden. Erforderlich ist eine Rahmenkonzeption, die Variablenbereiche abgrenzt und die wichtigsten Relationen zwischen diesen Einflußgrößen verdeutlicht. Das folgende Modell versucht diesem Anspruch gerecht zu werden. Es ordnet vorauslaufende Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse der Lernmotivation auf einer Zeitachse an und beschreibt sechs motivationstheoretische Sachverhalte (Variablenbereiche), die auf unterschiedliche Weise miteinander in Beziehung gebracht werden können.

(1) *Aktualisierte Lernmotivation*: Das kreisförmige Zentrum des Modells repräsentiert die in einer bestimmten Situation tatsächlich auftretende, im Handlungsablauf aktualisierte Lernmotivation. Sie enthält sowohl dynamische als auch Zielkomponenten. Der motivierte Zustand wird häufig quantitativ als hoch oder gering charakterisiert. Eine genauere Beschreibung der Lernmotivation muß auch qualitative Indikatoren in Betracht ziehen (z. B. inhaltliche Ausrichtung, Art der motivationalen Dynamik).

(2) *Aktuelle Bedingungsfaktoren der Lernmotivation*: Herkunft, Richtung und spezielle Eigenarten der aktualisierten Motivation bedürfen der Erklärung. Dies kann durch den Hinweis auf Antezedensbedingungen geschehen, das sind hypothetische Bedingungsfaktoren, die in einer Situation unmittelbaren Einfluß auf die Motivierung haben. Drei Gruppen solcher Faktoren kommen in Frage: (a) Bedingungen in der Person des Lerners, z. B. Motive, Wertorientierungen, Einstellungen, Zielerwartungen. Es handelt sich v. a. um habituelle oder dispositionale Faktoren der Persönlichkeitsstruktur; (b) Bedingungen im sozialen Umfeld des Lerners, z. B. gruppenspezifische Faktoren in der Schulklasse, Verhalten und Einstellungen des Lehrers; (c) Bedingungen, die sich aus der äußeren Lernsituation und dem Lerngegenstand ergeben, z. B. Interessanztheit oder Schwierigkeitsgrad des Lernstoffs.

(3) *Frühere Entwicklungsbedingungen der Lernmotivation*: Auch die Gruppe aktuell wirksamer Bedingungen ist erklärungsbedürftig. Das betrifft v. a. die Herkunft der dispositionalen Motivationsfaktoren auf seiten des Lerners. Mögliche Erklärungsvariablen sind Entwicklungsfaktoren, die sich in voraus-

Abb. 1: Ein Rahmenmodell zur Strukturierung pädagogisch bedeutsamer Sachverhalte der Lernmotivation



ANTEZEDENZEN

KONSEQUENZEN

Das Gesamtgefüge aller *hypothetischen Relationen* (und empirisch überprüfbaren Zusammenhänge) ist in dieser Rahmenkonzeption nur sehr vereinfacht dargestellt. Die Pfeile deuten eine unidirektionale Schrittfolge von (direkten) Abhängigkeiten an, die der Realität natürlich nur teilweise gerecht wird. In theoretischen und empirischen Analysen werden z. B. häufig Zusammenhänge zwischen entfernt liegenden Variablengruppen untersucht, z. B. zwischen Motiven (Variablengruppe 2a) und späteren Leistungsbewertungen (Variablengruppe 6). Außerdem ist mit zahlreichen Rückkopplungsprozessen zu rechnen.

gegangenen Sozialisationsphasen ausgewirkt und dauerhafte Spuren in der Struktur der Persönlichkeit hinterlassen haben. Frühere Entwicklungsbedingungen können, ebenso wie die situationsspezifischen Antezedenzbedingungen, entweder der Person des Lerners, dem sozialen Umfeld oder der äußeren Lernsituation zugeordnet werden.

(4) *Kognitive und emotionale Prozesse während der Lernhandlung*: Je nach Stärke und qualitativer Ausrichtung der aktualisierten Lernmotivation setzen sich Lerner unterschiedlich mit dem Lernstoff auseinander. Dies betrifft sowohl das Lernen im engeren Sinn, die informationsverarbeitenden Prozesse, die direkt zu einer Veränderung der Wissensstruktur führen, als auch die Lernorganisation und Lernkoordination, z.B. Lernzeiten, Auswahl geeigneter Lernstrategien oder Anwendung konkreter Techniken des Wissenserwerbs. Zu dieser Variablengruppe zählen auch die während des Lernens auftretenden emotionalen Begleitphänomene, z.B. das Erleben der gespannten Anteilnahme oder Gefühle wie Spannung, Langeweile, Stolz, Freude und Vergnügen.

(5) *Unmittelbare Effekte und Ergebnisse einer Lernhandlung*: Die Lernhandlung führt zu bestimmten (unmittelbaren) Ergebnissen, die am Ende einer Lernphase summativ festgestellt und bewertet werden können. Für schulisches Lernen sind v. a. kognitive Ergebnisse entscheidend, wie Art und Qualität des neu erworbenen Wissens oder die Verbesserung bzw. Stabilisierung bereits vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten. Auch hier reichen quantitative Maße nicht aus; sie müssen durch qualitative Beschreibungen ergänzt werden.

(6) *Mittelbare Folgen und übergeordnete Ziele*: Die unmittelbaren Ergebnisse des Lernens sind oft gar nicht das eigentliche Ziel des Lernens, sondern ein Zwischenschritt, eine instrumentelle Voraussetzung für eine weiterreichende Intention. Schüler lernen z. B. nicht nur um Kenntnisse zu erwerben, sondern auch wegen der Folgen einer erbrachten Leistung: Lob und Anerkennung, oder gute Noten und Zeugnisse, die ihrerseits eine Voraussetzung für noch entferntere Ziele darstellen (z. B. Studien- und Berufswunsch). Die mittelbaren Folgen besitzen indirekten Anreizwert. Zwischen dem unmittelbaren Lernergebnis und den mittelbaren Folgen bzw. längerfristigen Zielen besteht eine Zweck-Mittel-Relation.

### 3. *Entwicklungslinien und Ergebnisse psychologischer Theoriebildung: Fünf Forschungsperspektiven*

HECKHAUSEN (1980) hat eine „Genealogie“ der theoretischen Hauptströmungen aufgestellt, die den Fortschritt der motivationspsychologischen Forschung als kontinuierliche Ausdifferenzierung dreier „Problemstränge“ (instinkttheoretischer, persönlichkeits-theoretischer und assoziations-theoretischer Problemstrang) darstellt. Man könnte Ähnliches auch für den engeren Bereich der Lernmotivationsforschung versuchen, würde so jedoch die Kontinuität der Theorie- und Rezeptionsgeschichte überzeichnen. Nach unserer Auffassung

haben sich neue Konzepte und Modelle hauptsächlich durch gegenpolige Schwerpunktverschiebungen ergeben. Im folgenden werden einige Stationen dieses „Wechselspiels“ skizziert. Im einzelnen befassen wir uns mit fünf Forschungsperspektiven: (1) die eigenschaftstheoretische, (2) die lerntheoretische, (3) die kognitive, (4) die am Konzept der Selbstbestimmung orientierte und (5) die interessenthematische Perspektive.

### 3.1 *Die eigenschaftstheoretische Perspektive: Persönlichkeitsdispositionen als Quelle der Lernmotivation*

In naiven (impliziten) und wissenschaftlichen (expliziten) Theorien werden Lern- und Leistungsunterschiede häufig auf Persönlichkeitseigenschaften zurückgeführt. Diese Interpretation drängt sich auf, wenn Ablauf und Ergebnisse des organisierten Lehrens und Lernens von außen beobachtet und beurteilt werden. Die Tatsache, daß bei gleichem Lernangebot und äußerlich gleichen (situativen) Lernvoraussetzungen erhebliche Leistungsunterschiede zwischen den Mitgliedern einer Lerngruppe auftreten, führt mit scheinbar zwingender Logik zur Annahme zeit- und situationsstabiler Persönlichkeitsfaktoren. Neben kognitiven Lernvoraussetzungen (z.B. Begabung) werden dafür auch motivationale Faktoren verantwortlich gemacht, z.B. Motive, Wertorientierungen, Einstellungen oder Interessen.

Eigenschaftstheoretische Systeme differenzieren Lernmotive nach verschiedenen Klassifikationskriterien. Dazu zählen auch Bedürfniskataloge (z.B. MURRAY 1938). Ein frühes Modell der Lernmotivation von HECKHAUSEN (1968) listet neben den beiden Ausprägungen des Leistungsmotivs (Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg) eine Reihe nicht-leistungsthematischer Bedürfnisse auf, die in der Schule eine Rolle spielen: Bedürfnis nach Identifikation mit dem Erwachsenenvorbild, Zustimmungsbefürfnis, Bedürfnis nach Abhängigkeit von Erwachsenen, Bedürfnis nach Geltung und Bedürfnis nach Strafvermeidung.

Während solche Sammlungen von Lernmotiven zumeist theoretisch-spekulativ entstanden sind, haben z.B. HENNING (1977) und in ähnlicher Weise KOZEKI (1984) auf der Grundlage von Fragebogendaten grundlegende Faktoren der schulischen Lernmotivation zu bestimmen versucht. Sieben Motivklassen halten sie für empirisch gesichert: (1) Pflichtgefühle gegenüber den Forderungen der Gesellschaft, (2) Identifikation mit den Eltern, (3) Lehrern und der (4) Lerngruppe, (5) Leistungsehrgeiz, (6) egoistische Motive und (7) Erkenntnistmotiv (Wißbegier; Erkenntnisstreben).

Der eigenschaftstheoretische Zugang zur Lernmotivation thematisiert innerhalb unseres Rahmenmodells (s. Abbildung 1) persönlichkeitspezifische Voraussetzungen der Lernmotivation (Variablengruppe 2a). Zahlreiche empirische Untersuchungen überprüfen den Zusammenhang zwischen solchen Dispositionen und der Lernleistung (z.B. Zensuren, Examina; Variablengruppe 6), um festzustellen, ob sich Motive zur Vorhersage und Erklärung des Schul- und Studienerfolgs eignen (KRAPP 1979, 1984). Von den Ergebnissen dieser Forschungsrichtung erwartete man verwertbare Daten zur Verbesserung

von Schullaufbahnentscheidungen. Damit wird deutlich, welchen pragmatischen Stellenwert diese theoretische Position hat: Sie liefert Konzepte, Befunde und Methoden – und damit in gewisser Weise die wissenschaftliche Legitimation – zur vergleichenden Bewertung von Personen. Dieses Wissen kann je nach Zielrichtung und Anlaß pädagogischen Handelns ganz unterschiedlich genutzt werden: für individuelle Beratung und Förderung ebenso wie für ausgrenzende Selektion. Eigenschaftstheoretische Annahmen können zur Rechtfertigung pädagogisch fragwürdiger Überzeugungen (z. B. über die Konstanz menschlicher Charaktereigenschaften) mißbraucht werden. Wenn z. B. unerwartet Störungen auftreten oder einzelne Schüler versagen, richtet eine eigenschaftstheoretische Interpretation den Blick zuerst auf die Person des Lerners und nicht auf den Lehrer als möglichen Verursacher von Lernschwierigkeiten.

### *3.2 Die lerntheoretische Perspektive:*

#### *Lernmotivation durch externe Verhaltenssteuerung*

Die eigenschaftstheoretische Perspektive verliert an Überzeugungskraft, wenn nicht das Verhalten von Gruppen, sondern das Lernverhalten einzelner Schüler über eine längere Zeitspanne beobachtet wird. Dann zeigt sich nämlich, daß die Lernbereitschaft eines Schülers großen Schwankungen unterliegt. Unterschiedliche Präferenzen für verschiedene Themenbereiche sind ebenso häufig anzutreffen, wie die Variabilität des Engagements im gleichen Fach. Ändern sich die äußeren Bedingungen der Lernsituation, können gravierende Motivationsverschiebungen die Folge sein.

Aus diesem Blickwinkel erscheint Lernmotivation nicht als stabile Eigenschaft der Person, sondern als variable Anstrengungsbereitschaft, deren Ausprägung von den erlebten Konsequenzen in vorausgegangenen Lernhandlungen abhängt. In der Psychologie wird diese Art der Interpretation am konsequentesten in den klassischen Lerntheorien vertreten. Gemeinsames Kennzeichen der (behavioristischen) Lern- und Verhaltenstheorien ist die Überzeugung, daß alle wichtigen Einflußfaktoren des Verhaltens von außen beobachtet und in experimentellen Anordnungen streng wissenschaftlich untersucht werden können. Introspektiv gewonnene Einsichten gelten als unwissenschaftlich und werden deshalb als Erkenntnisquelle abgelehnt. Innerseelisches wird allenfalls hypothetisch erschlossen. Die in einer Situation objektiv registrierbaren Sachverhalte gelten als die „tatsächlich wirksamen“ Ursachen des Verhaltens.

Ob und mit welcher Intensität ein Individuum tätig wird, und welche „Verhaltensprogramme“ aufgerufen werden, ist eine Folge vorausgegangener Lernprozesse und der dabei erworbenen S-R-Verbindungen. Entscheidend sind die Konsequenzen auf das früher gezeigte Lernverhalten: Positive oder negative Verstärker erhöhen die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens in einer vergleichbaren Situation; fehlt eine erkennbare Konsequenz, wird das Verhalten gelöscht (Extinktion). Auch wenn manche Theoretiker (z. B. HULL) die Wirkung der verstärkenden Reize nach dem Modell der Triebreduktion zu erklären versuchen, zweifelt die lerntheoretische Position nicht daran, daß

Ausmaß und Richtung der Lernmotivation letztlich durch die Effekte des Lernens bestimmt werden.

Ausgehend von diesem Grundmuster wurden differenzierte Systeme der Verhaltenskontrolle und -modifikation entwickelt. Sie geben Auskunft, wie durch die Gestaltung der Lernumgebung und den planvollen Einsatz von Belohnung und Bestrafung erwünschtes Verhalten aufgebaut und unerwünschtes gelöscht werden kann. Die Fokussierung auf situative Reize und manipulierbare Konsequenzen begünstigte die Entwicklung technologischer Programme der Lernsteuerung. Daß damit auch pädagogisch sinnvolle Formen der Verhaltenskontrolle erreicht werden können, wird vielfach behauptet. Über den pädagogisch zulässigen Anwendungsspielraum gibt es allerdings unterschiedliche Auffassungen (KRUMM 1979; ROST/GRUNOW/OECHSLE 1975).

Bezogen auf das Variablenmodell in Abbildung 1 wird deutlich, daß hier v. a. die auf eine Lernhandlung und ihre Ergebnisse folgenden (instrumentellen) Konsequenzen thematisiert werden (Variablengruppe 5 und 6). Im Gegensatz zu kognitionstheoretischen Modellen (s. u.), die ebenfalls Zusammenhänge zwischen aktueller Lernsituation und Folgen einer Handlung postulieren, geht es v. a. um Konsequenzen aus der Außenwelt (Verstärker), die zugleich manipulierbare Steuerungsfaktoren des Lernverhaltens sind.

Nach längerer unbestrittener Vorherrschaft wurde die behavioristische Lern- und Motivationstheorie in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts zunehmend stärker kritisiert. Die Kritik richtete sich v. a. auf zwei Schwachstellen. Zum einen wurde bestritten, daß der Mechanismus der Verstärkung mit Triebreduktion gleichgesetzt werden kann. Selbst in Tierexperimenten entdeckte man Aktivitäten, die ohne erkennbaren Trieb ausgeführt und aufrecht erhalten werden. Besonders eindrucksvoll sind Verhaltensweisen der „bedürfnislosen“ Exploration, die selbst dann auftreten, wenn aversive Reize (z. B. Elektroschocks) in Kauf genommen werden müssen. Will man nicht wie z. B. HARLOW (1953) einen zusätzlichen Manipulations- oder Explorationstrieb postulieren, so legt diese Erkenntnis den Schluß nahe, daß neben der „extrinsischen“ eine „intrinsische“ Form der Lernmotivation wirkt, die in der Ausführung einer Tätigkeit eine hinreichende Befriedigung findet. Neuere Ansätze zur Erklärung von intrinsischer Motivation, Neugier und Exploration haben hier ihren Ausgangspunkt (WHITE 1959; BERLYNE 1960; DECI 1975).

Ein zweites kritisches Argument richtet sich gegen die behavioristische Blickverengung auf das *äußere* Reiz-Reaktions-Geschehen. Eine Konsequenz daraus war die sog. kognitive Wende in der Psychologie. Seit den siebziger Jahren werden in fast allen Forschungsbereichen der Psychologie behavioristische Interpretationsmuster durch kognitive ersetzt. Auch im Bereich der Motivation setzt sich die Überzeugung durch, daß die dynamischen Prozesse des Lernens nur mit *kognitiven* Konzepten angemessen beschrieben und erklärt werden können (MANDL/SPADA 1988). Schließlich beruht jede Form systematischen Lernens auf bewußten Überlegungen und planvollen, zielorientierten Handlungen. Eine angemessene Theorie der Lernmotivation muß deshalb insbesondere die Zielorientierung des Handelns und die damit verbundenen Einschätzungen und Bewertungen deutlich machen. Um die Klärung solcher Fragen kümmert sich die Forschung im Rahmen der kognitiven Perspektive.

### 3.3 Die kognitive Perspektive: Lernmotivation als Ergebnis instrumenteller Kalkulationen

Prototyp des neuen Denkens in der Motivationspsychologie sind die sog. „*Erwartungs x Wert-Theorien*“. Sie haben ihren Ursprung in entscheidungstheoretischen Überlegungen zur „inneren Logik“ von Spiel- und Kaufhandlungen. Großen Einfluß gewannen die Arbeiten zur Leistungsmotivationstheorie z. B. von McCLELLAND et al. (1953), ATKINSON/RAYNOR (1974) und der „Bochumer Arbeitsgruppe“ um HECKHAUSEN (zusammenfassend 1980, 1989).

Ein charakteristisches Merkmal dieser (frühen) kognitiven Motivationstheorien ist die Rekonstruktion des Handelns als rationales Zweck-Mittel-Kalkül. Die motivationale Dynamik resultiert aus Überlegungen, Einschätzungen und Bewertungen des möglichen Nutzens einer Handlung. Entscheidend ist nicht die Freude an der Tätigkeit oder die Zufriedenheit mit dem unmittelbaren Resultat einer Handlung, sondern ihre *Instrumentalität* für das Eintreten erwünschter oder Nichteintreten unerwünschter Folgen. Ob eine Handlung ausgeführt, z. B. eine Lernaufgabe in Angriff genommen wird oder nicht, hängt vom Ergebnis einer vorauslaufenden (präaktionalen) rationalen Kalkulation ab, die sich als mehrstufige Analyse und Bewertung möglicher Ergebnisse und Folgen von Handlungsalternativen rekonstruieren läßt.

HECKHAUSEN/RHEINBERG (1980) haben auf der Basis solcher Überlegungen ein Erwartungs x Wert-Modell zur Beschreibung und Erklärung der „Lernmotivation im Unterricht“ vorgeschlagen. Im Vergleich zu einer älteren Konzeption von HECKHAUSEN (1968) handelt es sich um ein „erweitertes kognitives Motivationsmodell“, mit dem das Zustandekommen der Lernmotivation „bedingungsanalytisch“ geklärt werden soll. Es beschränkt sich auf leistungsthematische Komponenten der Motivation und berücksichtigt deshalb in erster Linie Einschätzungen, die für den möglichen Erfolg bzw. Mißerfolg einer Lernhandlung eine Rolle spielen.

In einer Situation mit leistungsthematischem Aufforderungsgehalt aktiviert ein Lerner kognitive und affektive Einschätzungen, die sich modellhaft vier (prototypischen) Stationen einer Handlungsepisode zuordnen lassen: Situation, Handlung, (Handlungs-)Ergebnis und Folgen der Handlung. Drei Arten von Erwartungen verknüpfen diese Stationen: *Situations-Ergebnis-Erwartungen* sind Vermutungen darüber, was sich aus der gegebenen Situation vermutlich von selbst ergibt, wenn der Lerner nichts unternimmt. In den *Handlungs-Ergebnis-Erwartungen* kommt zum Ausdruck, ob und auf welche Weise durch eigenes Handeln in den Lauf der Dinge eingegriffen und bestimmte Ergebnisse herbeigeführt werden können. Das Handlungsergebnis alleine besitzt noch keine motivationale Wirkung; es hat lediglich eine gewisse *Instrumentalität* für die subjektiv mehr oder weniger stark bewerteten Folgen. Die *Ergebnis-Folge-Erwartungen* sind subjektiv geschätzte Instrumentalitätswerte und besagen vereinfacht formuliert, ob und inwieweit ein bestimmtes Handlungsergebnis dazu beitragen wird, die erwünschten Folgen bzw. Ziele auch tatsächlich zu erreichen. Da diese Folgen von Person zu Person ganz unterschiedlich bewertet werden, kann der Grad der Motivierung nur über die subjektiven Anreizwerte der Folgen bestimmt werden.

Die individuelle Ausprägung der Lernmotivation errechnet sich nach einem rationalen Kalkül: Die Anreizwerte aller einzelnen Folgen müssen mit den zugehörigen Ergebnis-Folge-Erwartungen gewichtet und zu einem Gesamtwert verrechnet werden. Davon hängt ab, wie erstrebenswert das betreffende Handlungsergebnis ist („Ergebnisvalenz“). Nimmt man jetzt noch die subjek-

tiven Wahrscheinlichkeiten für das Eintreten der Ergebnisse einer bestimmten Handlung hinzu *und* berücksichtigt jeweils die gleichen rationalen Kalkulationen für die möglichen Handlungsalternativen *und* zusätzlich die in diesem Modell noch gar nicht berücksichtigten sonstigen Motive des Individuums (z. B. Bedürfnis nach Identifikation, Geltung und Anerkennung), dann kann man mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit vorhersagen, ob sich ein Lerner der gestellten Aufgabe zuwenden wird oder nicht.

Dieser theoretische Ansatz bezieht sich v. a. auf die Variablen­gruppe 1 unseres Rahmenmodells. Er beschreibt Bedingungen für das Auftreten einer aktuell wirksamen Lernmotivation. Allerdings thematisiert er nur die Phase der Intention­bildung, die von KUHLE (1983) und anderen Autoren (z. B. PEKRUN 1988) mit *Selektionsmotivation* bezeichnet wird. Über die Verwirklichung einer Intention, die *Realisationsmotivation*, sagt das Modell nichts. Die motivationalen Bedingungen der Handlungssteuerung werden in der neueren Psychologie in Anlehnung an die ältere Willenspsychologie (ACH 1910) unter dem Stichwort *Volition* untersucht (HECKHAUSEN 1989, S. 189 ff.).

Die Entstehung einer lernwirksamen Intention ist nach dieser Theorie das Ergebnis kognitiver Einschätzungen der zu erwartenden Effekte und Folgen, gewichtet durch die Anreize (Valenzen) der mehr oder weniger erwünschten Folgen. Die Erwartungen beziehen sich auf die in der Variablen­gruppe 5 und 6 des Rahmenmodells angesprochenen Sachverhalte. Bewertungen beruhen auf persönlichkeits­spezifischen Dispositionen („Bewertungs-Voreingenommenheiten“) und zählen zur Variablen­gruppe 2a. Kognitive Modelle der Lernmotivation machen keine Aussagen über Reiz- und Reaktionsbedingungen, sondern liefern ein rationales Abbild des Motivierungsgeschehens im Lerner.

### 3.4 Aktuelle Forschungstrends innerhalb der kognitiven Perspektive

Die Motivationsforschung hat sich innerhalb der kognitiven Perspektive inzwischen stark ausdifferenziert; teilweise hat sich auch die Zielrichtung verändert. Vielfach konzentriert man sich auf einzelne Komponenten des Geschehens und nimmt diese zum Ausgangspunkt spezieller Motivationstheorien. Drei Forschungsrichtungen verdienen besondere Aufmerksamkeit, weil sie auf jeweils unterschiedliche Weise den Versuch unternehmen, die kognitive Theorie der Lernmotivation stärker auf pädagogische Fragestellungen zu beziehen.

#### 3.4.1 Rheinbergs neuerliche Erweiterung des kognitiven Modells: Der Handlungsvollzug als eigenständiger motivationaler Anreiz

Im Rahmen seiner Bemühungen, die kognitive Theorie der Leistungsmotivation auf die Alltagspraxis zu übertragen, stellte RHEINBERG (1989) fest, daß eine ausschließlich zweckzentrierte Sichtweise dem realen Lerngeschehen nicht gerecht wird. In phänomenologischen Analysen ebenso wie in systematischen Befragungen und Beobachtungen findet man sehr oft Lernhandlungen, deren Motivation primär aus der Freude an der Beschäftigung mit einer Sache resultiert. Solches Lernen scheint nicht zweckrational begründet zu sein und

entzieht sich einer instrumentalitätstheoretischen Analyse. RHEINBERG postuliert deshalb neben zweckzentrierten Anreizen *tätigkeitsspezifische Vollzugsanreize* (RHEINBERG 1989, S. 104). Seine Revision des kognitiven Modells sieht auch die Möglichkeit vor, daß eine Person die rationalen Kalkulationen nicht bis zum Ende durchführt, sondern abbricht, wenn die tätigkeitsspezifischen Anreize ausreichen. Möglicherweise haben manche Personen auch eine generell höhere Bereitschaft, sich stärker von tätigkeitsspezifischen Anreizen motivieren zu lassen. Ansonsten hält RHEINBERG an der Grundkonzeption der Erwartungs x Wert-Theorie fest und versucht das Ausmaß der Lernmotivation durch das Zusammenspiel von instrumentellen und nichtinstrumentellen Faktoren näher zu bestimmen.

Andere Autoren konzentrieren sich entweder auf die Erwartungs- oder die Wert-Komponente und legen den Schwerpunkt ihrer Analysen auf interindividuelle Unterschiede. Die kognitive Theoriperspektive wird eingehalten, aber der ursprünglich allgemein-psychologische, auf generelle Abläufe des psychischen Geschehens zielende Forschungsansatz wird stärker von persönlichkeits- und differentialpsychologischen Fragestellungen bestimmt.

### 3.4.2 Motivationswirksame Erwartungen: *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*

In allen kognitiven Motivationstheorien spielen Handlungs-Ergebnis-Erwartungen eine zentrale Rolle. Sie beinhalten u. a. die subjektive Einschätzung eigener Fähigkeit und situationsspezifischen Vermutungen darüber, ob eine Lernaufgabe erfolgreich bewältigt werden kann oder nicht.

Das Problem der Selbstwahrnehmung eigener Leistungstüchtigkeit ist schon seit längerer Zeit Gegenstand psychologischer Forschung. Seit HEIDER (1958/dt. 1977) befaßt sich z. B. die sog. *Attributionsforschung* mit der Frage, wie der „psychologische Laie“ das Zustandekommen und die Effekte eigenen (und fremden) Handelns erklärt. Unterstellt wird eine natürliche Tendenz, alle erfahrbaren Geschehnisse auf plausible Ursachen zurückführen zu wollen. Notfalls werden Ursachen „erfunden“ oder „zugeschrieben“, d. h. attribuiert. Unabhängig davon, ob Kausalattributionen richtig oder falsch sind, bestimmen sie das Denken und Handeln einer Person. Die in der psychologischen Attributionsforschung entwickelten Konzepte wurden später von der Motivationspsychologie aufgegriffen. Bekannt geworden ist die Unterscheidung nach internaler und externaler Ursachenzuschreibung von Erfolg und Versagen bei (schulischen) Leistungsanforderungen: Begabung und Anstrengung liefern internale Erklärungen; Aufgabenschwierigkeit und Glück dagegen externe Erklärungen. Die Forschung im Bereich der Leistungsmotivationstheorie hat über viele Jahre die Wirkung und Entstehung von „Attribuierungsvoreingenommenheiten“ untersucht (vgl. HECKHAUSEN 1980, S. 441 ff.; WEINER 1985). In der neueren pädagogisch-psychologischen Forschung befaßt man sich verstärkt mit persönlichkeitspezifischen Attribuierungstendenzen, die sich durch die kumulierte Erfahrung in vorausgegangenen leistungsthematischen Situationen herausgebildet haben. Dazu gehört u. a. das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit (HELMKE 1992) und die Einschätzung eigener *Selbstwirksamkeit* (vgl. FLAMMER 1990).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) geht auf BANDURA (1977, 1986) zurück und wurde ursprünglich zur Erklärung individueller Unterschiede bei der Bewältigung von Streß entwickelt. Selbstwirksamkeitserwartungen sind auf vielfältige Weise mit motivationalen Faktoren des Lernens verbunden (SKINNER/WELLBORN/CONNELL 1990). Von der Ausprägung der Selbstwirksamkeit hängt u. a. die Akzeptanz von Leistungszielen ab, die Ausdauer bzw.

Persistenz der Lernbemühungen und die Intensität und Art der kognitiven Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand (vgl. zusammenfassend SCHUNK 1991).

Die Selbstwirksamkeit ist innerhalb unseres Rahmenmodells der Variablen-*gruppe 2a* zuzuordnen. Sie verändert sich im Laufe der Entwicklung. Aus den Resultaten wiederholter Lernbemühungen in einem bestimmten Lerngebiet zieht der Lerner Schlußfolgerungen über seine eigenen Fähigkeiten und stabilisiert oder korrigiert seine Selbsteinschätzung. In empirischen Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit versucht man gegenwärtig herauszufinden, unter welchen (praxisnahen) Bedingungen die Einschätzung eigener Leistungstüchtigkeit verbessert werden kann. Ein wichtiges Anwendungsfeld sind Schüler, die geringere Leistungen erzielen als aufgrund ihrer allgemeinen Lern- und Leistungsvoraussetzungen zu erwarten wäre (sog. *underachiever*).

Ein weiteres Anliegen besteht darin, den Einfluß der Selbstwirksamkeit auf die Art und Weise, *wie* gelernt wird, näher zu untersuchen. Es gibt empirische Belege, wonach Schüler mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung anders lernen als ihre gleich hoch motivierten Mitschüler mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung. Sie bevorzugen z. B. Techniken und Strategien, die eine tiefere kognitive Verarbeitung des Lernstoffs ermöglichen (PINTRICH/DE GROOT 1990). Umgekehrt kann die Einübung solcher Lernstrategien das Gefühl der Selbstwirksamkeit (zumindest fachspezifisch) verbessern.

### 3.4.3 *Ziele und Bewertungsmaßstäbe eigener Leistung als Determinanten der Lernmotivation: Theorien der motivationalen Orientierung*

Nach dem kognitiven Modell liefern die mit einer Lernhandlung erreichbaren *Ziele*, die erwarteten *Folgen*, den eigentlichen motivationalen Anreiz. Aus pädagogischer Sicht stellt sich natürlich die Frage, welche Art von antizipierten Folgen das Lernen eines Schülers beeinflussen. Die ursprüngliche Konzeption von HECKHAUSEN (1977) sowie HECKHAUSEN/RHEINBERG (1980) benennt vier Klassen von Folgen, die bei der Analyse der *leistungsthematischen* Motivierung zu berücksichtigen sind: Selbstbewertung, Fremdbewertung, Annäherung an ein Oberziel und Nebenwirkungen. Jede dieser Kategorien läßt einen großen Spielraum für inhaltliche Konkretisierung zu. Lediglich ein formaler Aspekt der Bewertung wurde – durchaus unter Einbeziehung pädagogischer Überlegungen – ausführlich untersucht, nämlich die Art der bevorzugten *Gütemaßstäbe* bei der Selbst- und Fremdbeurteilung von Lernergebnissen (RHEINBERG 1980, 1982).

Prinzipiell stehen drei Bewertungsmaßstäbe oder Bezugsnormen zur Verfügung: Bei Anwendung einer *sozialen Bezugsnorm* bewertet man die Qualität eines Lernergebnisses über einen intersubjektiven Vergleich mit den Leistungen anderer. Bei der *individuellen Bezugsnorm* wird eine Einzelleistung auf dem Hintergrund vorausgegangener Leistungen des gleichen Individuums bewertet. Beurteilungsrahmen ist der zeitliche Längsschnitt einer individuellen Leistungsentwicklung. Bei der „*sachlichen*“ oder „*aufgabeninhärenten*“ *Bezugsnorm* bewertet man das Leistungsergebnis an Kriterien, die sich aus sachlichen Notwendigkeiten ergeben.

Die Leistungsbeurteilung in der Schule beruht überwiegend auf interindividuellen Vergleichen, obwohl empirische Befunde eindrucksvoll belegen, daß dies für einen Großteil der Schüler negative Auswirkungen hat (RHEINBERG 1980, 1982). Schüler können sich mit den vorherrschenden Bewertungsmaßstäben mehr oder weniger identifizieren: Sie lernen um der Noten oder um der Sache willen. Neuere Forschungsansätze zur *motivationalen Orientierung* gehen davon aus, daß Schüler im Laufe ihrer schulischen Sozialisation unterschiedliche Zielvorstellungen für ihr Lern- und Leistungsverhalten entwickeln. Zwei Orientierungspole lassen sich unterscheiden.

Der eine ist nach NICHOLLS (1984, 1988) durch die *Aufgabenorientierung* (task orientation) charakterisiert. Der Schüler hat das Ziel, den Lerngegenstand wirklich zu begreifen. DWECK und Kollegen sprechen deshalb vom „mastery orientation“ (DWECK/LEGETT 1988, ELLIOTT/DWECK 1988). Das unmittelbare Lernergebnis ist motivierend und ein hinreichendes Ziel. Nach LEPPER (1988) ist dies zugleich ein Indikator für *intrinsische* Lernmotivation. Der andere Pol, die *Ich-Orientierung* (egoorientation; NICHOLLS 1984, 1988), ist auf das Ziel gerichtet, im Vergleich mit anderen möglichst gut dazustehen. Es geht um Leistungsziele (performance goals), wobei der Schüler die Leistung als Beleg für das Innehaben eines erwünschten Leistungsranplatzes betrachtet. Im Extremfall sehen Schüler mit dieser „extrinsischen“ motivationalen Orientierung (LEPPER 1988) ihr Ziel erreicht, wenn sie die in der Prüfung geforderte Kompetenz lediglich vortäuschen können.

Diese typologische Gegenüberstellung zweier Grundformen schulischer Lernmotivation kommt der Alltagserfahrung sehr nahe. Ihre Plausibilität und pädagogische Verwertbarkeit wird auch durch empirische Befunde gestützt (vgl. LEPPER 1988). So wurde z. B. nachgewiesen, daß die beiden Lernorientierungen keinen differenzierenden Einfluß auf die von außen registrierbare Lern- und Leistungswilligkeit haben; beide Typen sind u. U. gleich hoch motiviert. Sie unterscheiden sich jedoch erheblich in den qualitativen Komponenten der Lernsteuerung (s. a. den Beitrag von DECI/RYAN in diesem Heft). Die an der Sache orientierten Lerner investieren z. B. mehr Zeit und Anstrengung für interessenbezogene Lernangebote und benützen in diesem Bereich auch häufiger qualitativ anspruchsvolle Lernstrategien. Besonders gute Leistungen erzielen sie in Prüfungen, die nach grundlegenden Prinzipien, wesentlichen Argumentationslinien und Verständnis für Zusammenhänge fragen (NOLEN 1988). Der Transfereffekt ist höher und das Gelernte wird auch mit höherer Sicherheit dauerhaft gespeichert (LEPPER 1988).

### 3.4.4 Ein kritisches Resümee

Kognitive Theorien der Lernmotivation haben – wie alle Theorien – blinde Flecken. Indem sie den Fokus auf bestimmte Phänomene richten, bleiben andere, ebenfalls bedeutsame Sachverhalte notgedrungen „unterbelichtet“. Gravierend erscheint die Blickverengung in bezug auf die Kernfrage nach dem „Warum“ des Handelns: Kognitive Theorien führen die Ursachen des Handelns auf rationale Entscheidungsprozesse, kognitive Einschätzungen und dgl. zurück. Oft beschränken sie sich auf die präaktionale, dem eigentlichen Han-

deln vorgelagerte Intentionsbildung und sagen nichts über den Prozeß der Handlungsregulation. Ein anderer Kritikpunkt betrifft die unzureichende Thematisierung der *inhaltlichen* oder *gegenstandsbezogenen* Komponenten der Lernmotivation. Wenig oder nichts erfährt der pädagogische Rezipient über die Bedeutung individueller Präferenzen (Interessen), und nur spärliche Hinweise findet er zur Entstehung und Wirkungsweise *selbstbestimmter* Motivation. Das aber ist eine wichtige pädagogische Frage, denn sie berührt das zentrale Anliegen von Unterricht und Erziehung, nämlich Beihilfe zu leisten für die Herausbildung einer selbstbestimmten, mündigen Person (vgl. SCHIEFLE 1974, S. 96 ff.).

### 3.5 *Selbstbestimmung als neue Forschungsperspektive der Motivationspsychologie*

Eine Theorie, die sich explizit mit den motivationalen Bedingungen und Faktoren selbstbestimmten Handelns auseinandersetzt, wurde von DECI/RYAN (1985, 1991) entworfen. Ihr zentrales Anliegen ist die Analyse motivationaler Faktoren im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung. Darüber hinaus stellen sie die Warum-Frage motivierten Handelns neu. Erklärungen auf der Ebene von Intentionen, Zielen, Erwartungen, Selbsteinschätzungen und dgl. erscheinen ihnen unzureichend. Sie postulieren psychologische Bedürfnisse als generelle Antriebsmechanismen.

Am Anfang ihrer Theorie standen Überlegungen und Untersuchungen zur intrinsischen Motivation, die als Gegenpol der extrinsischen Motivation aufgefaßt wurde. In den letzten Jahren haben die Autoren die bislang übliche Gegenüberstellung von intrinsischer und extrinsischer Motivation in Frage gestellt. Der entscheidende Motivationsfaktor ist das Ausmaß der subjektiv erlebten Autonomie. Im Zustand selbstbestimmten Handelns tut das Individuum, was es aus eigenen Antrieben tun möchte. Es fühlt sich frei von äußeren und inneren (!) Zwängen. Selbstbestimmtes Handeln kann durch den Hinweis auf innere Faktoren der Handlungsveranlassung nicht hinreichend bestimmt werden, da jedwedes Handeln, auch Handeln unter Zwang, letztlich innerpsychisch reguliert wird. Entscheidend ist vielmehr der subjektiv wahrgenommene *Ort der Handlungsursache* (locus of causality; vgl. DECHARMS 1968).

Wenn eine Person die Ziele und Anforderungen an eine Handlung internalisiert und in die Struktur des individuellen Selbst widerspruchsfrei integriert hat, ist die höchste Stufe selbstbestimmter Motivation erreicht. Eine allen Lebewesen innewohnende Tendenz veranlaßt das Individuum, die Struktur des Selbst ständig zu erweitern und die neuen Komponenten des Selbst auf jeweils höherem Niveau möglichst vollständig zu integrieren. Treibende Kraft dieser ständigen Veränderung und Höherentwicklung sind die drei grundlegenden Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie. Insbesondere das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit erfordert vom Individuum immer neue Anpassungsleistungen: Die in den sozialen Bezugsgruppen für wichtig gehaltenen Werte, Ziele und Verhaltensnormen werden auf dem Weg der Identifikation mehr oder weniger bewußt übernommen und allmählich in den Bestand des individuellen Selbst integriert. Dies macht vielfäl-

tige Lernprozesse auf allen Ebenen des Wissens- und Kompetenzerwerbs erforderlich.

Empirische Befunde zeigen, daß auf Selbstbestimmung beruhende Formen der Lernmotivation zu qualitativ besseren Lernleistungen führen und das Gelernte dauerhafter gespeichert wird. Außerdem konnte man in verschiedenen pädagogischen Kontexten nachweisen, daß die Entstehung selbstbestimmter Motivation zu einem wesentlichen Teil von der Gestaltung der Lernumgebung und dem Verhalten der Lehrer und Erzieher bestimmt wird (z. B. Grad der Autonomieunterstützung; vgl. den Beitrag von DECI/RYAN in diesem Heft).

Da sich diese Theorie hauptsächlich mit der Entstehung jener Komponenten der Persönlichkeit befaßt, die selbstbestimmtes Handeln ermöglichen, liegt der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Analysen im Variablenbereich 2a. Die Theorie macht darüber hinaus entwicklungspsychologische Aussagen zur Genese selbstbestimmter Handlungsregulation und zur Übernahme externaler Ziele in das eigene Selbstkonzept (Bereich 3), zur Bedeutung emotionaler (bedürfnisbezogener) Begleitprozesse für die Aufrechterhaltung der motivationalen Dynamik (Bereich 4) und die kurz- und langfristigen Auswirkungen unterschiedlich motivierten Verhaltens (Bereich 5 und 6).

Keine andere empirisch-psychologische Theorie hat sich bislang so überzeugend mit der Funktionsweise und Entstehung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Lernmotivation auseinandergesetzt wie diese. Das konnte nur gelingen, weil sie auf der Basis einer reflektierten Konzeption vom Menschen und metatheoretischer Vorentscheidungen über die Aufgaben psychologischer Forschung entstanden ist. Ein Sachverhalt blieb allerdings auch in dieser Theorie ausgeklammert, nämlich die inhaltliche Seite der Lernmotivation und die Frage nach den Gegenständen, auf die sich das individuelle Lernen selbstbestimmt richtet, oder eben nicht. Daß die Lernmotivation notwendigerweise selektiv sein muß, weil ja ein Schüler nicht alles gleichzeitig lernen kann, ist unbestritten. Doch wie wählt er aus? Woran orientiert er sich? Welche Art von Präferenzen spielen eine Rolle, und wie beeinflussen sie das Lerngeschehen? Das sind Fragen, die gegenwärtig unter dem Kennwort *Interesse* näher untersucht werden.

### *3.6 Gegenstandsbezogenes Interesse als wiederentdeckte Perspektive der Motivationsforschung*

Unterschiede der Lernmotivation, die sich aus Vorlieben und Abneigungen gegenüber bestimmten Lerninhalten ergeben, werden in praxisnahen Überlegungen häufig mit dem Hinweis auf das Vorhandensein oder Fehlen von Interessen erklärt. Der wissenschaftlichen Psychologie erschien der Interessenbegriff lange Zeit für ihre Zwecke untauglich, weil er in den älteren phänomenologischen Theorien zu weitläufig und widersprüchlich definiert worden war. Inzwischen ist offenbar, daß in bislang vorherrschenden Konzepten und Theorien der Motivationspsychologie für das Lernen wichtige Sachverhalte vernachlässigt worden sind, z. B. die Bedeutung der subjektiven Wertschätzung von Lerninhalten bzw. -gegenständen. Es ist kein Zufall, daß man in diesem Zusammenhang das Interessenkonzept neu „entdeckt“ hat

(KRAPP 1992c), denn Gegenstandsspezifität und Wertschätzung sind wichtige Bestimmungsmerkmale dieses Konzeptes. Nach GROEBEN/VORDERER (1988, S. 14) beziehen sich Interessen „... in erster Linie auf den Aspekt der qualitativen Gerichtetheit eines Individuums unter der Perspektive der Werthaftigkeit und der Valenz, die das Individuum bestimmten Objekten (Dingen, Personen, Ereignissen, Zuständen etc.) zuschreibt“. Interesse wird v. a. dann ins Spiel gebracht, wenn es um inhalts- oder gegenstandsspezifische Aspekte der Lernmotivation geht, z. B. in Untersuchungen zum Textlernen (HIDI 1990, U. SCHIEFELE 1991) oder zur Lesemotivation (GROEBEN/VORDERER 1988).

Eine auf pädagogisches Handeln abgestimmte Interessenkonzeption wurde in ihren Grundzügen von H. SCHIEFELE et al. (1983) und PRENZEL/KRAPP (1986) vorgestellt und in Teilbereichen näher spezifiziert (PRENZEL 1988, KRAPP/FINK 1992). Neuere Überlegungen bezeichnen Interesse als eine auf Selbstbestimmung beruhende motivationale Komponente des intentionalen Lernens (KRAPP 1992b). In Übereinstimmung mit zahlreichen anderen theoretischen Positionen (z. B. DECI 1992, RATHUNDE 1992, HIDI 1990, HOLLAND 1985, BERGMANN 1992) wird Interesse als ein Konzept interpretiert, das die besondere Beziehung einer Person zu einem Erfahrungs- oder Wissensbereich (Lerngegenstand) zum Ausdruck bringt. Interesse bezeichnet solche Person-Gegenstands-Relationen, die für das Individuum von herausgehobener Bedeutung sind und mit (positiven) emotionalen und wertbezogenen *Valenzen* verbunden sind. Zumindest die höher entwickelten Interessen sind Bestandteil des individuellen Selbstkonzepts und bestimmen langfristig die Identität einer Person mit. Soweit ein Interesse zur Struktur des individuellen „Selbst“ gehört, sind auch daraus resultierende Intentionen und Lernziele mit dem Selbst verbunden. Sie entsprechen dem Kriterium der *Selbstintentionalität*. Damit wird zugleich der intrinsische Charakter von Interesse näher gekennzeichnet: Das Individuum erlebt das Lerngeschehen als vom Selbst bestimmt. Der Ort der Handlungsverursachung und -kontrolle liegt im Kernbereich der eigenen Person, und man erlebt deshalb keinen Widerspruch zwischen „Wollen“ und „Sollen“. Die Identifikationsprozesse im Rahmen der Interessenentwicklung erfolgen stufenweise, deshalb können die Interessen einer Person unterschiedlich „tief“ im Selbst verankert sein.

Die hier skizzierte Auffassung von intrinsischer Motivation klammert nicht alle Formen der Instrumentalität aus und beschränkt sich auch nicht auf Handlungen, die ausschließlich wegen der „tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreize“ (RHEINBERG 1989) durchgeführt werden. Eine solche Auffassung von intrinsischer Tätigkeit erscheint schon deshalb problematisch, weil interessenbestimmtes Lernen fast immer mit Intentionen verbunden ist, die außerhalb des reinen Tätigkeitsvollzugs liegen. Der Lernende möchte dauerhaftes Wissen erwerben und seine Kompetenzen auch in künftigen Situationen einsetzen.

Auf der Basis der hier skizzierten Interessenkonzeption wurden zahlreiche Forschungsprojekte in Angriff genommen, die sich u. a. mit folgenden Fragestellungen befassen:

- Entwicklung individueller Interessen in der frühen Kindheit und in späteren Entwicklungsphasen;
- Bedeutung von Interessen für die Erklärung und Vorhersage des Schul- und Studienerfolgs;

- Entstehung und Veränderung schulischer Interessen in bestimmten Fachgebieten;
- Geschlechtsspezifische Unterschiede der Interessenausprägung und Interessenentwicklung;
- Die Bedeutung der Interessen für die Erklärung qualitativer Unterschiede der Lernsteuerung und des Lernerfolgs.

Die Forschungsansätze und Befunde sind an anderer Stelle ausführlich dokumentiert und lassen bereits Grundzüge einer eigenständigen pädagogisch-psychologischen Interessenforschung erkennen (RENNINGER/HIDI/KRAPP 1992; KRAPP/PRENZEL 1992; KRAPP 1992 a).

#### 4. Ergebnis

Die psychologische Forschung zur Lernmotivation hat im Laufe der letzten Jahrzehnte sehr unterschiedliche Sachverhalte und Probleme aufgegriffen. Ich habe hier die These vertreten, daß die Heterogenität psychologischer Forschungsergebnisse darauf zurückzuführen ist, daß das komplexe Motivationsgeschehen aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven untersucht wurde. Am Beispiel ausgewählter Forschungslinien wurde diese Entwicklung nachgezeichnet und festgestellt, daß neue, einflußreiche Theorierichtungen oft durch Polarisierung entstanden sind: Aus der Kritik an vorausgegangenen, die Forschung und Lehre einige Zeit dominierenden theoretischen Strömungen entwickelten sich Gegenbewegungen mit konkurrierenden Konzepten, die dann allmählich die Oberhand gewannen und die Diskussion beherrschten. Die Beispiele zeigten ferner, daß psychologische Forschungsergebnisse für pädagogisches Denken mehr oder weniger bedeutsam sind.

Die pädagogische Rezeption hat sich immer wieder von den jeweils vorherrschenden psychologischen Strömungen leiten lassen und v. a. solche Theorien beachtet, die in der jeweils aktuellen Fachdiskussion im Vordergrund standen. Das ist legitim, denn die Pädagogik als Nachbar- und Verwertungsdisziplin muß den jeweils aktuellen Forschungsstand in der Psychologie und die fachlichen Bewertungen zur Kenntnis nehmen. Aber sie darf sich von herrschenden „Dominanzverhältnissen“ nicht blenden lassen. Sie kann sich nicht darauf verlassen, daß die jeweils neuesten und am intensivsten diskutierten Theorien und Befunde für sie den höchsten Informationswert besitzen. Sie muß sich vielmehr die Mühe machen, den verfügbaren *Gesamtbestand* an psychologischem Wissen kritisch zu sichten und von Fall zu Fall zu prüfen, welche Aspekte eines *pädagogisch definierten Problems* auf welche Weise untersucht und theoretisch rekonstruiert worden sind. In der Regel wird sich – wie hier am Fall der Lernmotivation exemplarisch gezeigt – eine Sammlung von Modellen und Konzepten ergeben, die auf der Grundlage einer Rahmenkonzeption miteinander in Verbindung gebracht und vergleichend bewertet werden können. Je präziser der pädagogische Rezipient weiß, welche Auskünfte er von der psychologischen Forschung erwartet, desto leichter kann er aus dieser Sammlung auswählen und entscheiden, auf welches psychologische Interpretationsmuster er sich einlassen will.

*Literatur*

- ACH, N.: Über den Willensakt und das Temperament. Leipzig 1910.
- ATKINSON, J. W./RAYNOR, J. O. (Hrsg.): Motivation and achievement. Washington, DC: Winston 1974.
- BANDURA, A.: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review 84 (1977), S. 191–215.
- BANDURA, A.: Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1986.
- BERGMANN, CH.: Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien- bzw. Berufswahl und -bewältigung. Eine Überprüfung des Modells von Holland. In: KRAPP, A./PRENZEL, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster 1992. S. 195–220.
- BERLYNE, D. E.: Conflict, arousal and curiosity. New York: Grove Press. 1960.
- DECHARMS, R.: Personal causation. New York 1968: Academic Press.
- DECI, E. L.: Intrinsic motivation. New York: Plenum Press. 1975.
- DECI, E. L.: The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In: RENNINGER, K. A./HIDI, S./KRAPP, A. (Hrsg.): The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ.: Erlbaum 1992, S. 43–47.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior. New York: Plenum Press 1985.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: A motivational approach to self: Integration in personality. In: DIENSTBIER, R. (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38: Perspectives on Motivation. Lincoln, NE.: University of Nebraska Press 1991, S. 237–288.
- DWECK, C. S./LEGGETT, E. L.: A social-cognitive approach to motivation and personality. In: Psychological Review 95 (1988), S. 256–273.
- ELLIOTT, E. S./DWECK, C. S.: Goals: An approach to motivation and achievement. In: Journal of Personality & Social Psychology 54 (1988), S. 5–12.
- FLAMMER, A.: Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern 1990.
- GROEBEN, N./VORDERER, P.: Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster 1988.
- HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1968, S. 193–228.
- HECKHAUSEN, H.: Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. In: Psychologische Rundschau 28 (1977), S. 175–189.
- HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. Berlin 1980 (2. Auflage 1989).
- HECKHAUSEN, H./RHEINBERG, F.: Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft 8 (1980), S. 7–47.
- HEIDER, F.: The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley 1958.
- HEIDER, F.: Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart 1977.
- HELMKE, A.: Selbstvertrauen und schulische Leistung. Göttingen 1992.
- HENNING, W.: Lernmotive bei Schülern. Berlin 1977.
- HIDI, S.: Interest and its contribution as a mental resource for learning. In: Review of Educational Research 60 (1990), S. 549–571.
- HOLLAND, J. L.: Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1985.
- KELLER, J. A.: Grundlagen der Motivation. München 1981.
- KNÖRZER, W.: Lernmotivation. Weinheim 1976.
- KOZEKI, B.: Die Struktur der Lernmotivation. In: Zeitschrift für Psychologie 192 (1984), S. 403–423.
- KRAPP, A.: Prognose und Entscheidung. Weinheim 1979.
- KRAPP, A.: Forschungsergebnisse zur Bedingungsstruktur der Schulleistung. In: HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Bern 1984, S. 46–62.
- KRAPP, A.: Interesse, Lernen und Leistung. Neuere Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 747–770 (a).
- KRAPP, A.: Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: KRAPP,

- A./PRENZEL, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster 1992, S. 297–329 (b).
- KRAPP, A.: Interesse: ein neu entdecktes Forschungsgebiet der empirischen Pädagogik. In: INGENKAMP, K. H./JÄGER, R. S./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970–1990. Weinheim 1992, S. 617–623 (c).
- KRAPP, A./FINK, B.: The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. In: RENNINGER, K. A./HIDI, S./KRAPP, A. (Hrsg.): The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1992, S. 397–429.
- KRAPP, A./PRENZEL, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster 1992.
- KRUMM, V. (Hrsg.): Zur Handlungsrelevanz der Verhaltenstheorien. München 1979.
- KUHL, J.: Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin 1983.
- LEPPER, M. R.: Motivational considerations in the study of instruction. In: Cognition and Instruction 5 (1988), S. 289–309.
- MANDL, H./SPADA, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. Weinheim/München 1988.
- McCLELLAND, D. C./ATKINSON, J. W./CLARK, R. A./LOWELL, E. L.: The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts 1953.
- MEISTER, H.: Förderung schulischer Lernmotiion. Eine Einführung in die Motivationspsychologie unter pädagogischen Gesichtspunkten. Düsseldorf 1977.
- MURRAY, H. A.: Exploration in personality. New York: Oxford Press 1938.
- NICHOLLS, J. G.: Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. In: Psychological Review 91 (1984), S. 328–345.
- NICHOLLS, J. G.: Competence, accomplishment, and motivation: A perspective on development and education. Cambridge, MA: Harvard University Press 1988.
- NOLEN, S. B.: Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. In: Cognition and Instruction 5 (1988), S. 269–287.
- PEKRUN, R.: Emotion, Motivation und Persönlichkeit. Weinheim/München 1988.
- PINTRICH, P. R./DE GROOT, E. V.: Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In: Journal of Educational Psychology 82 (1990), S. 33–40.
- PORTELE, G.: Lernen und Motivation. Ansätze zu einer Theorie intrinsisch motivierten Lernens. Weinheim 1975.
- PRENZEL, M.: Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht. Opladen 1988.
- PRENZEL, M./KRAPP, A.: Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: ZfPäd 32 (1986), S. 163–173.
- RATHUNDE, K.: Serious play: Interest and adolescent talent development. In: KRAPP, A./PRENZEL, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster 1992, S. 137–164.
- RENNINGER, K. A./HIDI, S./KRAPP, A. (Hrsg.): The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1992.
- RHEINBERG, F.: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen 1980.
- RHEINBERG, F. (Hrsg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. (Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft). Düsseldorf 1982.
- RHEINBERG, F.: Zweck und Tätigkeit. Göttingen 1989.
- ROST, D. H./GRUNOW, P./OECHSLE, D. (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Weinheim 1975.
- SCHIEFELE, H.: Lernmotivation und Motivlernen. München 1974.
- SCHIEFELE, H./PRENZEL, M./KRAPP, A./HEILAND, A./KASTEN, H.: Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. (Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Gelbe Reihe Nr. 6.) Neubiberg 1983.
- SCHIEFELE, U.: Interest, learning and motivation. In: Educational Psychologist 26 (1991), S. 299–323.
- SCHUNK, D. H.: Self-efficacy and academic motivation. In: Educational Psychologist 26 (1991), S. 207–231.
- SKINNER, E. A./WELLBORN, J. G./CONNELL, J. P.: What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. In: Journal of Educational Psychology 82 (1990), S. 22–32.
- VROOM, V. H.: Work and motivation. New York: Wiley 1964.

- WEINER, B.: An attributional theory of achievement motivation and emotion. In: Psychological Review 92 (1985), S. 548–573.
- WHITE, R. W.: Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological Review 66 (1959), S. 297–333.

*Abstract*

On the basis of five research perspectives of the psychology of motivation, the author shows that new theories have always emerged from a critical analysis of previous research approaches. In this, research perspectives were often changed so that the respective results are not contradictory but, rather, complement each other. This is explained on the basis of a frame model for the differentiation and structuring of pedagogically relevant aspects of learning motivation. Consequences for the reception of psychological research in educational science are pointed out.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Sozialwissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, W-8014 Neubiberg