

Sandra Frey

Individualisierungsstrategien,  
Bedürfniserfüllung im Unterricht und  
Interesse in der Erwachsenenbildung



Sandra Frey

# Individualisierungsstrategien, Bedürfniserfüllung im Unterricht und Interesse in der Erwachsenenbildung

*Theorie und Forschung, Bd.953*

*Pädagogik, Bd.79*

S. Roderer Verlag, Regensburg 2017

## **Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-89783-856-7

Zugl.: Dissertation, Universität Regensburg, WS 2016 / 17

© Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren ) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

2017 S. Roderer Verlag; Regensburg

## **Danksagung**

Ich möchte mich ganz herzlich bei allen bedanken, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützt haben und so einen erheblichen Beitrag zum Gelingen der Arbeit geleistet haben: Einen ganz besonderen Dank möchte ich meinem Betreuer Prof. Dr. Klaus-Peter Wild für seinen fortwährenden fachlichen Rat und seine konstruktiven Anregungen aussprechen, besonders für sein Vertrauen in mich und diese Arbeit. Außerdem möchte ich Prof. Dr. Hans Gruber danken für die Bereitschaft, die Arbeit zu begutachten. Ein ganz besonderer und herzlicher Dank gilt Dr. Sebastian Schmid, Dr. Stephanie Hiltmann, Xenia Justus und Theresa Meindl, die mich durch ihre stete Unterstützung und durch inhaltliche Diskussionen gefordert und gefördert haben und für mich immer ein offenes Ohr hatten: Wir sind einen Teil dieses langen Weges gemeinsam gegangen und haben viele sorgenvolle und erfreuliche Momente geteilt. Darüber hinaus bin ich meinem Vorgesetzten Klaus Hippmann für seine immerwährende Unterstützung und sein Feedback sehr dankbar, sowie den Mitarbeitern und Geschäftsführern der beteiligten Volkshochschulen (Vhs Passau: Irene Baum, Michaela Gibis, Vhs Deggendorf: Bernhard Greiler, Claudia Parry, Vhs Regen: Herbert Unnarsch, Herta Hannes), dem Bayerischen Volkshochschulverband (insbesondere Christine Loibl) und allen Dozenten, die bereitwillig an der Datenerhebung teilnahmen. Ein ganz besonderer Dank gilt auch allen Teilnehmern, die sich die Zeit genommen haben und die Fragebogen ausgefüllt haben. Denn sie haben diese Arbeit überhaupt erst ermöglicht. Nicht zuletzt danke ich meiner Mutter Hildegard Frey, ihrem Lebensgefährten Walter Marx und meinem Bruder Alexander Frey, deren Glauben in mich und meine Fähigkeiten mir oft die nötige Kraft gaben, auch schwierige Phasen erfolgreich zu meistern. Ganz besonders danke ich meinem Lebensgefährten Werner Pauli für seinen unerschütterlichen Glauben an mich, sein grenzenloses Verständnis,

seine Unterstützung und seine Ermutigungen. Er war für mich mein stärkster Rückhalt.

Freyung, 30.07.2016

Sandra Frey

## **Zusammenfassung**

Diese Arbeit setzt sich mit der Interessenentwicklung bei Erwachsenen in Volkshochschul-Sprachkursen auseinander. In einer nicht-experimentellen Felduntersuchung wurde der Zusammenhang zwischen subjektiver Wahrnehmung des Unterrichts und Interesse untersucht. Um Einblicke in den Interessensverlauf der Teilnehmer/-innen zu erhalten, wurden 157 Sprachkursteilnehmer/-innen in 36 Kursen an vier Volkshochschulen zu ihrer Unterrichtswahrnehmung und ihren Interessen befragt. Es wurde angenommen, dass die Interessenentwicklung vom subjektiven Erleben im Kurs abhängt. Als zentrale Aspekte des subjektiven Erlebens wurden Kompetenzerleben, Autonomieerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit berücksichtigt. Die Bedürfniserfüllung der Teilnehmer sollte seinerseits davon abhängen, welche Individualisierungsstrategien ein Dozent einsetzt, um unterschiedlichen (Lern)Voraussetzungen und Zielen der Kursteilnehmer gerecht zu werden. Im Einzelnen wurden die Individualisierungsstrategien individuelle Betreuung, das Offerieren von Wahlmöglichkeiten sowie die Berücksichtigung von Vorkenntnissen bei der Anpassung des Schwierigkeitsgrads betrachtet. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass alle drei Individualisierungsstrategien einen Einfluss auf das Autonomieerleben ausüben, das Gefühl der sozialen Eingebundenheit scheinen sie nur bedingt zu bestimmten Lern- und Arbeitsphasen zu beeinflussen. Ferner weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das Kompetenzerleben nicht signifikant von den Individualisierungsstrategien beeinflusst wird. Schließlich untermauert diese Untersuchung bisherige empirische Befunde, denen zufolge die drei Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit Einfluss auf die Interessenentwicklung ausüben.

*Schlagwörter:* Erwachsenenbildung, Interesse, Kompetenz, Autonomie, soziale Eingebundenheit, Grundbedürfnisse, Individualisierung, adaptiver Unterricht

## **Abstract**

This research paper deals with adult development of interest concerning community college language courses. On the basis of a non-experimental field study the cohesion between the subjective perception and interest was examined. In order to get an insight in the interest development, 157 language course participants of four common educational institutions, attending 36 different courses were asked what their interests are and how they perceive the lessons. It was assumed that the development of interests depends on the subjective experience during the lessons. The main aspects of subjective experience, the participants' competence, the participants' autonomy and the participants' social relatedness were taken into account. The participants' satisfaction of needs should depend on the individual strategies a lecturer employs to satisfy the different learning requirements and learning targets of the participants. Individual strategies such as individual support and the selection of options as well as the adjustment of the level of difficulty considered and based on the participants' prior knowledge observed in particular. The results indicate that all three individual strategies have an effect on the learners' autonomy. The need of social relatedness seems to be only partly affected in certain learning and activity cycles. Moreover, the results indicate that the experience of competence is not significantly influenced by individual strategies. Finally, the study confirms empirical evidence, according to which needs for competence, autonomy and social relatedness affect the interest development.

*Keywords:* adult education, interest, competence, autonomy, social relatedness, basic needs, individualization, adaptive teaching



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1	Problemstellung .....	2
1.2	Gegenstand der Untersuchung .....	5
1.3	Aufbau der Arbeit .....	6
<b>2</b>	<b>Erwachsenenbildung und Weiterbildungsbeteiligung .....</b>	<b>9</b>
2.1	Interessenbasiertes Lernen in der Erwachsenenbildung .....	9
2.2	Sprachenlernen in der Erwachsenenbildung .....	12
2.2.1	Sprachenlernen in Volkshochschulen .....	12
2.2.2	Weiterbildungsbeteiligung beim Sprachenlernen .....	15
2.2.3	Befunde zum Sprachenlernen Erwachsener .....	17
<b>3</b>	<b>Motivation in Lehr-Lern-Kontexten.....</b>	<b>19</b>
3.1	Theorien der Lernmotivation .....	19
3.2	Determinanten und Effekte intrinsisch motivierter Lernhandlungen ...	22
<b>4</b>	<b>Interesse in Lehr-Lern-Situationen .....</b>	<b>25</b>
4.1	Interesse aus Sicht verschiedener Rahmenkonzeptionen.....	25
4.2	Interesse aus der Sicht der pädagogisch-psychologischen Interesstheorie .....	32
4.3	Zentrale Kennzeichen von Interesse .....	33
4.4	Theoretische Modelle.....	37
4.4.1	Modelle der Interessensgebiete .....	37
4.4.2	Modelle der Interessenentwicklung .....	38
4.5	Befunde zu Interesse in Lehr-Lern-Kontexten .....	44
4.5.1	Befunde zu Interesse als Motiv zur Kursteilnahme .....	44
4.5.2	Befunde zum Verlauf und zur Entstehung von Interesse (Interesse als Bildungsziel) .....	45
4.5.3	Befunde zu den Determinanten von Interesse (Interesse als abhängige Variable).....	47

4.5.4	Befunde zu den Effekten von Interesse (Interesse als unabhängige Variable).....	50
<b>5</b>	<b>Die Entwicklung von Interessen und Motivation unter Berücksichtigung der Selbstbestimmungstheorie und der Interessentheorie.....</b>	<b>55</b>
5.1	Metatheoretische Annahmen der Selbstbestimmungstheorie .....	55
5.2	Integration der Selbstbestimmungstheorie und der Interessentheorie ..	64
5.3	Befunde zu den Effekten der Bedürfnisbefriedigung bei der motivationalen Entwicklung und der Genese und Stabilisierung von Interessen .....	65
5.3.1	Befunde zum Bedürfnis nach Kompetenz.....	65
5.3.2	Befunde zum Bedürfnis nach Autonomie .....	69
5.3.3	Befunde zum Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.....	74
5.3.4	Befunde zu allen drei Bedürfnissen .....	77
<b>6</b>	<b>Interessensförderlicher Unterricht in der Erwachsenenbildung .....</b>	<b>81</b>
6.1	Didaktische Überlegungen zur interessensförderlichen Kursgestaltung.....	81
6.2	Umgang mit Heterogenität in der Erwachsenenbildung: Bedürfnisorientierung und individuelle Förderung .....	85
6.2.1	Antworten auf das Problem von Heterogenität .....	85
6.2.2	Befunde zur Wirkung von Individualisierungsstrategien.....	92
<b>7</b>	<b>Hypothesen .....</b>	<b>95</b>
<b>8</b>	<b>Methode .....</b>	<b>103</b>
8.1	Stichprobe .....	104
8.2	Untersuchungsdesign .....	106
8.3	Instrumente .....	108
8.3.1	Interesse.....	108

8.3.2Bedürfniserfüllung .....	110
8.3.3Individualisierung.....	113
8.4 Durchführung .....	114
<b>9 Ergebnisse.....</b>	<b>115</b>
9.1 Die Entwicklung der Interessen im Untersuchungszeitraum.....	116
9.2 Die subjektive Wahrnehmung der Qualität des Unterrichts im Untersuchungszeitraum.....	118
9.2.1Ausprägung und Verlauf der Bedürfnisbefriedigung.....	118
9.2.2Ausprägung und Verlauf der Individualisierungsbestrebungen.....	122
9.3 Bedürfnisbefriedigung und Interesse zu den drei Messzeitpunkten ...	126
9.4 Individualisierung und Bedürfnisbefriedigung zu den drei Messzeitpunkten .....	141
<b>10 Diskussion .....</b>	<b>153</b>
10.1 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse .....	153
10.2 Grenzen der Studie.....	163
10.3 Ausblick .....	165
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>168</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>221</b>

Anmerkung:

Zur besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit die männliche Substantivform gebraucht. Es sind jedoch stets beide Geschlechter angesprochen.

# 1 Einleitung

Laut Volkshochschul-Statistik besuchten in Bayern im Jahr 2014 244.120 Personen einen Vhs-Sprachkurs (ausgenommen Deutsch als Fremdsprache). Die Gründe für die Teilnahme an einer Weiterbildungsaktivität der allgemeinen Erwachsenenbildung sind sehr verschieden, denn eine Vielzahl an intrinsischen und extrinsischen Motiven kann zu Weiterbildungsaktivitäten führen: Status- und Prestigemotive, Berufswahlmotive, Bildungsmotive, Motive zur Bewältigung von Anforderungen im privaten Alltag, Freizeit- und Kontaktmotive o.Ä. (Barz, 2010). Diese Motive ergänzen, überlagern oder verändern sich jedoch oft (Barz, 2000; Tippelt et al., 2008; Votobel, 1972), was verlässliche Aussagen über die Motivstruktur der Teilnehmer erschwert. Der Lerner initiiert in Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung die Weiterbildungsteilnahme selbst. In der Regel wird die Teilnahme nicht direkt beruflich veranlasst, daher kann man davon ausgehen, dass anfangs sehr wahrscheinlich eine *interessenbasierte intrinsische Motivation* vorliegt (Knowles, Holton & Swanson, 2005). Dementsprechend rangiert thematisches Interesse unter den an häufigsten genannten Begründungen für die Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten (Adult Education Survey AES, 2012; Barz, 2000). Diese interessenbasierte Bildungsmotivation aufrecht zu erhalten und auch nachhaltig zu fördern ist ein wichtiges Ziel der Erwachsenenbildner: Wird die Weiterbildungsaktivität vom Lerner selbst veranlasst, kann sie auch jederzeit abgebrochen werden. Langfristig gesehen steigert sich bei interessenbasiertem Lernen die Wahrscheinlichkeit, dass der Lerner eine dauerhafte Motivation aufbaut und erfolgreich die Sprache erlernt (Poupore, 2014). Daher kommt der Bildung und Aufrechterhaltung stabiler Interessen und intrinsischer Motivation in diesem Kontext eine besondere Relevanz zu.

In der vorliegenden Arbeit wird das *Interesse* erwachsener Lerner betrachtet, da es neben Motiven und weiteren Formen der Lernmotivation maßgeblich Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme ausübt (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1998). Es wird das Ziel verfolgt, zu untersuchen, wie sich Interessen entwickeln und wie sie gefördert werden können. Hierbei geht es nicht nur um die Ausprägung eines generellen Interesses am Spracherwerb, sondern auch darum, wie sich dieses Interesse im Laufe der Zeit entwickelt und wie es aufrechterhalten wird. Hier können verschiedene Aspekte der Interessengenese fokussiert werden, z.B. die Art der Lernumgebung, der Interessensgegenstand oder die interessierte Person, welche zum Teil Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind.

## **1.1 Problemstellung**

Die Lernprozesse einzelner Individuen können sehr unterschiedlich verlaufen. Die Ursachen für diese inter- und intraindividuellen Unterschiede zwischen Lernern sind Müller (2006) zufolge zum einen in der Person selbst und ihrer Sozialisationsgeschichte zu finden. Wenn erklärt werden soll, warum sich eine Person aus eigenem Antrieb und über einen längeren Zeitraum hinweg mit einem Gegenstand beschäftigt, sollten daher vielfältige Faktoren berücksichtigt werden: Der Lernprozess wird von kognitiven, affektiven und konativen Faktoren (motivationale und volitionale Faktoren) sowie deren wechselseitiger Wirkung untereinander maßgeblich beeinflusst (Gollwitzer, 1996; Goschke, 1996; Heckhausen, 2006; Rheinberg, 2008; Schmalt & Langens, 2009). Des Weiteren scheinen in diesem komplexen Geflecht situationsspezifische Aspekte eine wichtige Rolle zu spielen (Rheinberg, 2001). Die vorliegende Arbeit untersucht die Interessen der Lerner, denn diese spielen eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Lernmotivation

(Krapp, 1993; Schiefele & Wild, 2000; Schiefele, 2008) und sind darüber hinaus wünschenswerte Erziehungsziele (Schiefele, 1978, 1981).

Der Münchener Interessentheorie zufolge entwickeln Personen individuelle Interessenstrukturen, die sich über ihre gesamte Lebensspanne hinweg weiterentwickeln. Die Interessenstruktur einer Person wird als Bestandteil ihrer Persönlichkeit angesehen und bestimmt das weitere Ausmaß und die Richtung des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens (Krapp, 2000). Interessen sind demzufolge für die Aufrechterhaltung und Entstehung einer auf Selbstbestimmung basierenden intrinsischen Motivation verantwortlich und haben so entscheidenden Einfluss auf den Verlauf der individuellen Entwicklung. Krapp (2004) bezeichnet Interessen sogar als „Motor der Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 277). Interessen und Ansätze zu ihrer Förderung sind daher von besonderer Relevanz für die pädagogisch-psychologische Forschung. Interessen sind also nicht nur bedeutend, weil sie den Lernprozess positiv beeinflussen können, sie sind auch wichtig, weil sie das weitere Lernen maßgeblich determinieren (Krapp, 2000). Die heranwachsende Generation soll den künftigen Anforderungen im Beruf gewachsen sein. Zum jetzigen Zeitpunkt kann jedoch keine verbindliche Aussage darüber getroffen werden, welche Fähigkeiten und Kenntnisse das in Zukunft sein werden. Daher muss die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zur lebenslangen Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen gegeben sein. So wird eine positive Lern- oder Weiterbildungsmotivation zur Schlüsselqualifikation in der modernen Gesellschaft und zur entscheidenden Bedingung für lebenslanges Lernen (Krapp, 2000, 2003). Interessen richten sich zwar stets auf spezielle Interessensgegenstände und nicht auf Weiterbildung im Allgemeinen, aber eine positive Lern- oder Weiterbildungsmotivation tritt mit hoher Wahrscheinlichkeit auf, wenn eine intrinsisch geprägte motivationale Orientierung vorliegt, zum Beispiel eine auf Interessen basierende

Lernmotivation (Krapp, 1999). Interessen stellen demnach die Grundlage für das Auftreten intrinsischer Motivation dar.

Zusammenfassend hat eine auf Interessen beruhende Lernmotivation unter bestimmten Voraussetzungen positive Effekte auf die Art und Weise des Lernens (Lernstrategien, Wild, 2001), auf die Erlebensqualität während des Lernens (Lewalter et al. 1998; Schiefele, 1992; Wild & Krapp, 1996) und auf die kurz- und langfristigen Lernergebnisse (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Krapp 1992b, 1996a; Schiefele & Schreyer, 1994). Die Interessenforschung zeigt aber nicht nur die Wirkungsweise von Interessen auf, sondern gibt auch Hinweise über die lernförderliche Gestaltung von Lernumgebungen. Die Entwicklung von intrinsischer Motivation bzw. Interesse kann beispielsweise positiv beeinflusst werden, wenn der Lernende im Lernverlauf Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit erleben kann (z.B. Deci & Ryan, 1985, 1993). Der Großteil dieser Befunde stammt jedoch aus dem schulischen oder universitären Umfeld (z.B. Müller, 2001). Fraglich bleibt, ob sich diese Befunde auch auf Erwachsene übertragen lassen, die in ihrer Freizeit aus eigenem Antrieb und meist ohne berufliche Veranlassung an Kursen der Erwachsenenbildung teilnehmen.

Eine Generalisierbarkeit der Forschungsbefunde aus anderen Kontexten muss nicht zwangsläufig gegeben sein: Beim Vergleich lernender Schüler, Auszubildender oder Studenten mit einer Gruppe von lernenden Erwachsenen in Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung fällt auf, dass die Gruppe der Erwachsenen heterogener ist als die Gruppe der lernenden Schüler, Studenten oder Auszubildenden (Zeuner & Faulstich, 2009). Die Heterogenität der Lerner bezieht sich auf eine Vielzahl von Faktoren: Alter der Teilnehmer, Intention, den Kurs zu besuchen, motivationale Orientierung, Bildungsniveau, Vorwissen o.Ä. (Tippelt et al., 2008).

Gerade in diesem Bildungssektor erscheint es aufgrund der Verschiedenartigkeit der Teilnehmer umso bedeutender, dass es dem Kursleiter gelingt, den individuellen Ansprüchen seiner Teilnehmer gerecht zu werden. In dieser Fragebogenstudie stellt sich deshalb die Frage, ob Kursleiter Bestrebungen aufweisen, den individuellen Anforderungen gerecht zu werden und, wie sich diese auf Interesse und Motivation der Teilnehmer auswirken. Bemühungen dieser Art werden unter dem sehr breit gefächerten Begriff der „Individualisierung“ zusammengefasst. Damit ist gemeint, dass Lernangelegenheiten so gestaltet werden, dass die individuellen motivationalen, persönlichkeitsbezogenen und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden (Helmke, 2008). Individualisierung wird folglich als eine Antwort auf die Heterogenität in verschiedenen Lernumwelten gesehen, was differenzierte Lernangebote, neue Formen des Lehrens und eine zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden erfordert (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 111).

## **1.2 Gegenstand der Untersuchung**

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der Entwicklung und Förderung von Interessen in Sprachkursen an Volkshochschulen. Theoretische Grundlage ist die „Personen-Gegenstands-Theorie des Interesses“ als zentraler Bestandteil der „pädagogisch-psychologischen Interessentheorie“ nach Krapp (Krapp, 2000, 2004; vgl. Prenzel & Schiefele, 2001; Schiefele, 1978). Zur Erklärung der Interessengnese werden motivationale Theorien herangezogen: die Selbstbestimmungstheorie (Akronym: SDT) von Deci und Ryan (1985, 1993, 2000, 2002, 2009) und die Theorie der Bedürfnisse von Nuttin („Relational Theory of Behavioral Development“; 1984). Ein möglicher Prädiktor für die

Entwicklung und Aufrechterhaltung stabiler Interessen in der allgemeinen Erwachsenenbildung ist ein günstiges emotionales Erleben des Lernenden. Dieses sollte wiederum auftreten, wenn der Lerner das Gefühl hat, dass seine grundlegenden psychologischen Bedürfnisse hinreichend befriedigt werden (Deci & Ryan, 2002; Krapp, 1998, 2004). Als Grundbedürfnisse gelten die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit. Die von der Empirie gestützte Annahme, dass die Befriedigung bestimmter Grundbedürfnisse die Motivations- und Interessenslage positiv beeinflusst, wird theoretisch und empirisch untermauert. Als weitere Faktoren werden einzelne Aspekte der Individualisierung aufgegriffen, deren Einfluss auf die Bedürfnisbefriedigung der Teilnehmer untersucht wird. Grundsätzlich gelten als wichtigste Faktoren für einen positiven Motivationsverlauf die Eigenschaften der Lernumwelt (Deci & Ryan, 2009; Wlodkowski, 2008), wozu die Befriedigung basaler Bedürfnisse und individualisierende Bestrebungen der Lehrperson zählen. In einer Langzeitstudie werden die Sprachkursteilnehmer zu Beginn des Kurses, in der Mitte und am Ende des Kurses zu ihren Interessen, dem emotionalen Erleben und der subjektiv wahrgenommenen Lernumgebung mit einem Fragebogen befragt. So kann überprüft werden, inwieweit Kompetenzerleben, Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit die Genese von Interesse beeinflussen. Darüber hinaus wird der Einfluss der Individualisierung auf die Bedürfniserfüllung und folglich die Interessenentwicklung überprüft.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Da der Fokus der Untersuchung auf Sprachkursen der Erwachsenenbildung liegt, behandelt der erste Abschnitt der Arbeit das Thema Erwachsenenbildung und Weiterbildungsbeteiligung: Dazu

gehören die Bedeutung von Interesse und Motivation für das Lernen Erwachsener. Volkshochschulen und deren Rolle für die Erwachsenenbildung und für den Fremdsprachenerwerb Erwachsener werden zudem näher betrachtet. In den darauffolgenden Kapiteln werden die Konstrukte Lernmotivation (s. Abschnitt 3) und Interesse (s. Abschnitt 4) ausführlich dargestellt: Neben der jeweiligen theoretischen Einbettung wird auch ein detaillierter Blick auf relevante empirische Befunde gerichtet. Des Weiteren werden beide Konzepte zunächst voneinander abgegrenzt und in der Folge miteinander in Verbindung gebracht (s. Abschnitt 5). Dadurch wird deutlich, warum die Selbstbestimmungstheorie als motivationale Lerntheorie für die Erklärung der Interessengenese herangezogen werden kann. In einem nächsten Schritt wird die Integration dieser beiden Theorien beleuchtet und kritisch reflektiert. Das darauffolgende Kapitel (s. Abschnitt 6) zieht aus den vorangegangenen Überlegungen didaktische Schlussfolgerungen für die Praxis. Außerdem werden die in der Erwachsenenbildung häufig postulierte Heterogenität der Teilnehmer erörtert und Konzepte vorgestellt, wie dieser adäquat begegnet werden kann.

Nach den Hypothesen der Untersuchung und dem zugrundeliegenden Forschungsmodell zur Wirkung von Individualisierung und Bedürfnisbefriedigung auf Interesse (s. Abschnitt 7) beschreibt der methodische Teil das Forschungsdesign, die Stichprobe, die Datenerhebung sowie die verwendeten Messinstrumente (s. Abschnitt 8). Die Ergebnisse werden in einem folgenden Kapitel ausführlich vorgestellt: Der Verlauf von Interesse in einzelnen Kursen wird geschildert und die möglichen Einflussfaktoren (Befriedigung der Bedürfnisse und Individualisierungsstrategien des Dozenten) auf die Interessensausprägung und -genese werden ausgewertet (s. Abschnitt 9). Ein weiteres Kapitel (s. Abschnitt 10) diskutiert Individualisierungsbestrebungen und Bedürfnisbefriedigung als Einflussfaktoren der Interessengenese. Abschließend werden die Grenzen dieser Studie

diskutiert, Überlegungen zur weiteren Forschung angestellt und ein Blick in die Zukunft gerichtet (s. Abschnitt 10).

## **2 Erwachsenenbildung und Weiterbildungsbeteiligung**

### **2.1 Interessenbasiertes Lernen in der Erwachsenenbildung**

Das Handlungsfeld des Lehrens und Lernens Erwachsener ist ein „unübersichtliches, teilweise durch widersprüchliche Tendenzen gekennzeichnetes Feld“ (Zeuner & Faulstich, 2009, S. 9). Auch eine einheitliche Definition liegt nicht vor. Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden in der Fachliteratur oft synonym verwendet. Weiterbildung wird als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase“ definiert (Deutscher Bildungsrat, 1970, S.197). In Deutschland existieren insgesamt knappe 17.000 Weiterbildungsanbieter: Private Bildungsanbieter sind am häufigsten vertreten (41.3 %), gefolgt von den Volkshochschulen (Akronym: Vhs) (23.5 %). Hinzu kommen Einrichtungen von politischen Parteien oder Stiftungen (0.6 %) (Dietrich, Schade & Behrendorf, 2008).

Für die Erwachsenenbildung sind die Interessen der Erwachsenen aus zweierlei Gründen besonders bedeutsam: Zum einen ist eine auf Interessen beruhende Lernmotivation auch bei Erwachsenen die optimale Voraussetzung für qualitativ hochwertiges Lernen (Krapp, 1999). Zum anderen trägt die Erwachsenenbildung (wenn auch nicht im selben Umfang wie Schule oder Hochschule) auch zur Entstehung, aber vor allem zur Differenzierung von Interessenstrukturen bei (Ainley & Hidi, 2002). Interessen haben einen wichtigen Einfluss auf die Identitätsbildung und –sicherung (Hannover, 1998). Daher sind Interessen mehr als „nur“ eine wünschenswerte Bedingung beim außerschulischen Lernen Erwachsener, sondern auch ein wichtiges Ergebnis des Lernens und bedeutsames Unterrichtsziel der

Erwachsenenbildung. Obwohl den erwachsenen Lernern häufig unterstellt wird, dass sie mehr als andere Personengruppen motiviert sind, sich weiterzubilden (UK National Adult Learning Survey, 2010) und meist sogar intrinsisch motiviert sind (Barz, 2000), befassen sich nur einige wenige Studien der Interessenforschung mit erwachsenen Lernern: In diesen Studien wird von einem Zusammenhang zwischen Fachinteresse, Fachidentifikation und späterer Weiterbildungsbereitschaft gesprochen (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993, 1998; Rathunde, 1993, 1998). Krapp (2003) stellt außerdem fest, dass auch Erwachsene, die sich durch eine auf Interessen und Selbstbestimmung basierende Lernmotivation auszeichnen, insgesamt bessere, d.h. qualitativ hochwertigere Lernergebnisse erzielen; sie verwenden anspruchsvollere, tiefenverarbeitende Lernstrategien und befassen sich mit größerer Wahrscheinlichkeit langfristig und freiwillig mit neuen Themengebieten. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei Bye, Pushkar und Conway (2007), die individuelle Interessen bei Erwachsenen als Auslöser für intrinsische Motivation sehen. Der Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des Interesses und den positiven Effekten des Lernverhaltens nimmt vermutlich mit dem Alter (bzw. dem Entwicklungsniveau) der Lernenden tendenziell ab, weshalb es gerade für das Lernen Erwachsener so wichtig ist, das Lernen auf deren Interessensspektrum abzustimmen (Krapp, 2004).

Die pädagogisch-psychologische Interessenforschung hat eine Vielzahl an Befunden hervorgebracht, die gerade auch für die Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle spielen. Es stehen aber immer noch viele, teils unbeantwortete Fragen im Raum, z.B.: Wie verläuft das Interesse erwachsener Lerner, deren Lernen vornehmlich von Selbstbestimmung geprägt ist? Von welchen Faktoren hängt es ab? Wie kann die (interessenbasierte) Lernmotivation Erwachsener optimiert werden, z.B. durch die Gestaltung der Lernumgebung? Und obwohl Interesse, Motivation und Emotionen als bedeutsame Voraussetzungen

für lebenslanges Lernen betrachtet werden (Gieseke, 2003), zählen sie in der beruflichen und vor allem in der allgemeinen Weiterbildung zu den vernachlässigten Forschungsgebieten (Strunk, 2004). Der Großteil der Interessenforschung mit erwachsenen Probanden konzentriert sich auf gesellschaftlich bedingte Bildungsbeschränkungen Erwachsener (Zielgruppen- und Adressatenforschung, Barz & Tippelt, 2004), Motivation oder Interesse werden nur am Rande thematisiert.

## 2.2 Sprachenlernen in der Erwachsenenbildung

### 2.2.1 Sprachenlernen in Volkshochschulen

Volkshochschulen sind für Erwachsene die häufigsten Lernorte zum Fremdsprachenlernen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE, 2007): Neben der Schule werden die Volkshochschulen bei nahezu allen Sprachen (ausgenommen Arabisch, Türkisch und Tschechisch) deutlich öfter als Lernort genannt als andere Einrichtungen. Gründe für die Wahl von Volkshochschulen als Lernort sind, dass sie für die Hälfte der Teilnehmer gut erreichbar gelten und die Hälfte auch das Angebot kennt (DIE, 2007). In älteren Studien sprachen Teilnehmer auch oft finanzielle Aspekte oder den akzeptablen Arbeitsaufwand an (Tippelt, 1995, 1997). Schule und Volkshochschule unterscheiden sich bei der Fremdsprachenvermittlung erheblich: Die Schule ist (bis auf einige Abweichungen bestimmter Schultypen) bestimmt von Prinzipien der Anwesenheitspflicht, der Leistungskontrolle, der disziplinarischen Durchsetzung von schulischen Anforderungen, also insgesamt der strukturierten Unterrichtsabläufe, wohingegen der Sprachunterricht an der Vhs vornehmlich von Freiwilligkeit geprägt ist (Müller-Neumann, Nuissl & Sutter, 1986): Der Vhs-Sprachenlerner trägt selbst die Verantwortung für Intensität und inhaltliche Breite der Lernprozesse. Die Vhs schließt außerdem weder an vorhandene Schulabschlüsse an, noch bereitet sie explizit auf weiterführende Ausbildungsgänge vor. In der Regel wird freizeitorientiert gelernt, und die Kurse werden dann mit einem Vhs-Zertifikat abgeschlossen. In wenigen Fällen wird als Abschluss eine international anerkannte Sprachprüfung abgelegt, wie z.B. ein telc language test, eine Sprachprüfung des Goethe-Instituts oder eine Prüfung für ein Cambridge Certificate. Der Fremdspracherwerb in Vhs-Kursen geht demzufolge mit einem deutlich *niedrigeren Anforderungsniveau* als im Schulunterricht einher (Zehnder, 1986). Der Lehrplan in der Schule gibt strikt vor, welches Niveau im Hörverstehen, bei der Sprechfähigkeit, dem Leseverständnis und der Schreibfähigkeit

erreicht werden soll. Der Dozent an der Vhs hingegen kann auf die konkreten Bedürfnisse und das Vorwissen der Lerner gezielter eingehen und wird sicherlich das Anspruchsniveau entsprechend herabsetzen (Müller-Neumann, Nuissl & Sutter, 1986). Auch die *Dauer des Unterrichts* ist unterschiedlich: An Schulen wird die Sprache innerhalb eines bzw. mehrerer Schuljahre erlernt, an der Vhs gewöhnlich in acht, zehn oder fünfzehn Kursterminen. Zudem sind die *Lerngruppen* unterschiedlich: In der Schule wird in einer altershomogenen, in der Vhs in einer sehr heterogenen Gruppe gelernt. Die Heterogenität kann positive Auswirkungen haben, wie z.B. gegenseitige Hilfestellungen oder Möglichkeiten der Kooperation, aber auch negative, wie z.B. Verzögerungen oder Behinderungen mit sich bringen. Hinzu kommt, dass Erwachsene oft längere Zeit keine Weiterbildungskurse besucht haben und daher erst allmählich an das Lernen und die verwendbaren Lernstrategien herangeführt werden können. Sie lernen „nebenberuflich“, weshalb zwangsläufig weniger Zeit und Anstrengung gefordert werden kann. Daraus folgt, dass die *Anforderungen an einen Dozenten* in der freizeitorientierten Erwachsenenbildung weitaus höher sind als an einen gewöhnlichen Sprachenlehrer an der Schule: Der Dozent lernt mit Lernern, die primär Berufstätige und nur sekundär Lerner sind und oft psychologische Lernbarrieren haben (Ghafournia & Sabet, 2014). Daher sollte der Dozent sowohl die kognitiven Herausforderungen beim Sprachenlernen als auch die psychologischen Bedürfnisse der Erwachsenen beachten. Die *Lerninhalte* in den Vhs-Kursen werden außerdem gezielter an die Bedürfnisse der Lerner angepasst: Sie müssen den Teilnehmer ansprechen, denn an die Freiwilligkeit des Kommens ist auch die Möglichkeit des Fernbleibens gekoppelt (Zehnder, 1986). Müller-Neumann und Kollegen (1986) zufolge spielen auch landeskundliche Informationen mit hoher praktischer Verwertbarkeit bei den Erwachsenen oft eine große Rolle, da der Unterricht auf einen Aufenthalt im Ausland (beruflich oder privat) vorbereiten soll. Des

Weiteren unterscheiden sich die eingesetzten *Unterrichtsmethoden*: Zum einen kann man bei der Vhs einen stärkeren Methodenwechsel erwarten, um den spezifischen Bedürfnissen der Teilnehmer gerecht zu werden. Zum anderen dominieren Kommunikations- und teilnehmerorientierte Übungen (Gruppenarbeiten, Partnerübungen etc.) oder spielerische Aufgaben (Liedtexte, Lernspiele etc.) das Unterrichtsgeschehen der Vhs, um primär die Kommunikations-fähigkeit zu trainieren. Diese Methoden sind aus Disziplinründen in der Schule seltener, stattdessen konzentriert sich die Schule stärker auf die Schreib- als auf die Sprechfähigkeit (Rost, 2009).

## 2.2.2 Weiterbildungsbeteiligung beim Sprachenlernen

Wenn sich Erwachsene ohne konkrete berufliche Veranlassung weiterbilden, werden häufig Sprachkurse besucht, was statistische Erhebungen in Deutschland und Europa zeigen. Um den Fremdspracherwerb systematisch erfassen und auf nationaler und internationaler Ebene vergleichen zu können, werden Klassifikations- oder Einteilungssysteme verwendet. Zur Beschreibung fremdsprachlicher Leistungen wird in immer mehr europäischen Ländern der *Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen* (GER, siehe Europarat, 2001) verwendet, der sechs sukzessive Stufen der Fremdsprachenverwendung in verschiedenen Teilbereichen unterscheidet: A1 und A2: elementare, B1 und B2: selbstständige, C1 und C2: kompetente Sprachverwendung. Der GER als Leistungskriterium wird auch in internationalen wissenschaftlichen Arbeiten angewandt (Beck & Klieme, 2007; Köller, Trautwein, Lüdke & Baumert, 2006) und als nationaler Bildungsstandard verwendet (Weinert, 2001). Die nachfolgenden Statistiken sowie die vorliegende Arbeit orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

Für einen Überblick über die Beteiligung Erwachsener an Sprachkursen auf *nationaler Ebene* werden die jährlichen Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamts herangezogen, die für 2011 in Deutschland 928 Volkshochschulen registrierten, 190 davon in Bayern (Statistisches Bundesamt, Weiterbildung, 2012); (Die Volkshochschulen der vorliegenden Untersuchung lagen in Bayern). Für den Bereich Sprache werden in ganz Deutschland über 170.000 Veranstaltungen an Volkshochschulen angeboten, sowie über 5000 Einzelveranstaltungen. Mehr als 30 Prozent aller Veranstaltungen werden dem Sprachbereich zugeordnet. Der Bayerische Volkshochschulverband (BVV, 2014) spricht von jährlich *244.120 Besuchern eines Vhs-Sprachangebot in Bayern* (ausgenommen Deutsch als Fremdsprache). Englisch steht hier mit 8.2 % der Belegungen auf Nummer eins, gefolgt

von Spanisch (3.2 %), Italienisch (2.5 %) und Französisch (2.5 %). Alle anderen Sprachen (Schwedisch, Russisch, Niederländisch etc.) erzielen weniger als 0.5 % der gesamten Belegung. Huntemann (2013) stellt fest, dass Frauen mit einem Prozentsatz von 75.9 % in Volkshochschulkursen deutlich überrepräsentiert sind. Bei der Altersverteilung lässt sich feststellen, dass die größte Gruppe (30.6 %) die 35 bis unter 50jährigen sind, zweitgrößte Gruppe sind die 50 bis unter 65jährigen mit 25.5 % (Huntemann, 2012). Die Resultate des Adult Education Survey (AES, 2012, 2014) weisen ebenfalls auf die Dominanz von Sprachkursen aus dem Themenfeld Sprache, Kultur und Politik hin. Die Kurse werden überwiegend von Jüngeren zwischen 18 und 24 Jahren und Älteren zwischen 60 und 64 Jahren, Frauen, Menschen mit höherem Bildungsabschluss und Nicht-Erwerbstätigen besucht (AES, 2012).

Die Beteiligung Erwachsener an Sprachkursangeboten innerhalb Europa oder der gesamten Welt anzugeben, erweist sich als äußerst schwierig, da bei internationalen Erhebungen in der Regel der Fokus nicht auf die Beteiligung und Teilnahme an speziellen Kurse gerichtet wird, sondern die generelle Weiterbildungsbereitschaft relevant ist. Ein Blick auf die *internationale Ebene* mittels Eurostat zeigt hierbei, dass sich Deutschland innerhalb der EU-Rangfolge von Platz 5 im Jahr 2007 auf Platz 8 im Jahr 2012 verschlechterte. Zwar ist die Beteiligung Erwachsener an Aus- und Weiterbildung in Deutschland ähnlich gestiegen wie im EU-Durchschnitt, aber die Niederlande, Dänemark, Frankreich und die Schweiz konnten sich durch höhere Zunahmen noch vor Deutschland platzieren (AES, 2012).

Wenn Erwachsene an Weiterbildung teilnehmen, die nicht direkt beruflich veranlasst wird, scheinen Sprachkurse folglich eine dominierende Position einzunehmen, weshalb eine genaue Untersuchung des Lernens Erwachsener in diesem Lernsetting erforderlich ist.

### **2.2.3 Befunde zum Sprachenlernen Erwachsener**

Erste Hinweise darauf, dass sprachliche Kompetenzen den Bildungserfolg in der Erwachsenenbildung beeinflussen, lieferten Schlutz (1984) und Weymann (1980). Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen im Erwachsenenalter ist jedoch wenig erforscht (Zeuner & Faulstich, 2009). Hier lassen sich zwar Arbeiten von Sprachwissenschaftlern finden, denen es aber mehr um Aspekte des Sprachenlernens geht, z.B. Multilingualität oder Fremdsprachendidaktik (Lang & von der Handt, 2004; Quetz & von der Handt, 2008). Im Schulumfeld hingegen häufen sich nun Studien zum Fremdsprachenerwerb, während in den vergangenen Jahren Studien aus dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich dominierten (z.B. DESI: „Deutsch-Englisch-Schülerleistung international“, Beck & Klieme, 2007, 2008). Auch in Amerika werden vermehrt Studien zum Fremdsprachenerwerb durchgeführt, die auch Messinstrumente zur Erfassung der Motivation beim Fremdsprachenerwerb von Kindern und Jugendlichen beinhalten (z.B. „English Language Learner Motivation Scale“ ELLMS vgl. Ardasheva, Tong & Tretter, 2012). Busse und Walter (2013) führten eine der wenigen Langzeitstudien mit erwachsenen Fremdsprachenlernern durch: Sie begleiteten Deutschlerner in England und schlussfolgerten, dass zwar der Wunsch, Deutsch zu lernen, innerhalb des einjährigen Kurses stieg, ihre Bereitschaft zum Lernen allerdings sank, was wahrscheinlich auf eine verminderte intrinsische Motivation und verringerte Selbstwirksamkeitserwartungen zurück-zuführen ist. Untersuchungen aus Amerika befassen sich in den letzten Jahren gehäuft mit dem Lernen von Englisch als 2. Fremdsprache bei Erwachsenen, besser bekannt unter dem Forschungsschwerpunkt ESL (English as a Second Language) oder EFL (English as a Foreign Language). Da Englisch als Weltsprache bezeichnet wird und Amerika viele Zuzüge von Migranten verzeichnen kann, liegt der Fokus vieler Untersuchungen auf diesem Gebiet. Meist werden Einzelinterventionen

und deren Einfluss auf Leistung ermittelt: Besonders leistungsförderlich scheinen Glossare (Larotta, 2011), theaterähnliche Inszenierungen (Tindall, 2012), interaktive Dialoge im Unterrichtsgeschehen (Klinghoffer, 2008), Filme (Maley, 2001; Wang, 2012), soziale Medien (Omar, Ebmi & Yunus, 2012), computerunterstützte Tools (Lee, 2010), Gruppenarbeiten (Morris, 2003; Smith, Harris & Reder, 2005; Peyton, Moore & Young, 2010) oder aus dem Alltag stammende Themen (Jacobson, Degener & Purcell-Gates, 2003; Poupore, 2014; Schwarzer, 2009; Weinstein, 2002) zu sein. Des Weiteren sprechen Studienergebnisse für eine besondere Bedeutung der Lehrkraft beim Fremdsprachenerwerb und stellen die Unterschiede von erfahrenen Lehrkräften und Novizen dar (z.B. Tsui, 2003): Erfahrene Lehrkräfte sind vermutlich z.B. intrinsischer motiviert als unerfahrene (Bastick, 2000), können ihren Unterricht effektiver managen (Martin, Yin & Baldwin, 1998) und befassen sich mehr mit pädagogischen Zielen und Lernergebnissen als mit Sorgen und Selbstkritiken (Gatbonton, 2008; Mullock, 2006). Für einen Überblick zum lernförderlichen Gestalten des Fremdsprachenunterrichts in Amerika am Beispiel Englisch als zweite Fremdsprache siehe Ellis (2009). Ob jedoch die eingangs erwähnten Individualisierungsbestrebungen der Lehrkraft einen Einfluss auf Motivation oder Interesse ausüben, kann mit Hilfe des derzeitigen Forschungsstands nicht beantwortet werden, weshalb diese Arbeit versucht, diese Forschungslücke zu schließen.

Wie eingangs erläutert wurde, hängt die Beteiligung eines Erwachsenen an einem (Sprach)Kurs von vielerlei Bedingungsfaktoren ab. Einer dieser Faktoren, der die Weiterbildungsbeteiligung zwar nicht ausschließlich determiniert, aber der mit ihr zusammenhängt, ist die Motivation (Kim & Merriam, 2004), welche im Folgenden beschrieben wird.

## 3 Motivation in Lehr-Lern-Kontexten

### 3.1 Theorien der Lernmotivation

*Motivation* ist generell betrachtet ein hypothetisches, vielschichtiges Konstrukt, mit dem die Zielgerichtetheit menschlichen Verhaltens erklärt werden soll (vgl. Vollmeyer & Brunstein et al, 2005). *Lernmotivation* wiederum bezeichnet ganz allgemein die Bereitschaft des Lerners, sich aktiv und dauerhaft mit bestimmten Themengebieten auseinanderzusetzen, um neues Wissen zu erwerben bzw. das eigene Fähigkeitsniveau zu verbessern (Krapp, 2005). Die Lernmotivationsforschung befasst sich daher hauptsächlich mit intentionalem Lernen.

Kaum einem Gebiet der Erziehungswissenschaft oder Psychologie wurde in den letzten Jahren so viel Aufmerksamkeit gewidmet wie dem der Motivation und ihrer Rolle im Lernprozess (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Efklides, Kuhl & Sorrentino, 2001; Sansone & Harackiewicz, 2000; Schwartz, 2006; Volet & Järelvä, 2001; Wigfield & Eccles, 2002). Trotz dieser Hochkonjunktur der Lernmotivationsforschung (Hofer, 2004) wurden aber kaum Versuche unternommen, den Forschungsstand über verschiedene Theorierichtungen hinweg zu systematisieren. Viele Theorien zur Erklärung der Lernmotivation sind zudem stark kognitiv geprägt, wie z.B. Erwartungs-Wert-Theorien oder zieltheoretische Ansätze: Sie sehen Lernmotivation als Ergebnis rein rationaler Abwägungsprozesse. Daher kann (abgesehen vom erweiterten kognitiven Modell, das „tätigkeitsspezifische Vollzugsanreize“ von Rheinberg, 1989, berücksichtigt) keiner dieser Ansätze die Handlungen erklären, die rein aus Freude ausgeführt werden (Rheinberg, 2001). Darüber hinaus wird die Ausrichtung der Motivation auf einen bestimmten Gegenstand in den meisten kognitiv orientierten Ansätzen weniger explizit behandelt. Es kann aber der Fall sein, dass sich der Lerner für einen Inhaltsbereich mehr interessiert als für einen Anderen: Gerade beim Fremdspracherwerb Erwachsener kann angenommen

werden, dass bestimmte Bereiche oder Tätigkeiten bevorzugt ausgeübt werden, wie z.B. das Sprechen in Alltagssituationen anstatt Grammatikregeln (DIE, 1997) und die Motivation zur Kursteilnahme nicht allein aus vernünftigen Überlegungen resultiert, sondern mit Freude am Lernen im Kurs verbunden ist.

Nur wenige Theorien setzen sich mit den Ursachen von (intrinsischer) Motivation gezielt auseinander, wie z.B. die Personen-Gegenstands-Theorie des Interesses (Krapp, 2000, 2004; vgl. Prenzel & Schiefele, 2001; Schiefele, 1978), die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1993, 2000, 2002, 2009) oder die Theorie des Flow-Erlebens (Csikszentmihalyi, 1990). Die beiden ersten liegen dieser Dissertation zugrunde und werden in den Abschnitten 4.2 und 5.1 erläutert.

Eine verbreitete Unterscheidung der Lernmotivationsforschung ist diejenige zwischen *extrinsischer* und *intrinsischer* Motivation. Diese wurde von Sansone und Harackiewicz (2000), Schiefele und Köller (2001) sowie Deci und Ryan (2000) erweitert und neu aufgegriffen: *Intrinsische Motivation* liegt üblicherweise vor, wenn eine Person eine Handlung ausführt, weil die Tätigkeit als solche Freude bereitet, d.h. interessant, spannend oder herausfordernd erscheint (Deci & Ryan, 1985, 2000; Rheinberg, 2006). Es werden prinzipiell zwei Formen intrinsischer Motivation unterschieden: eine gegenstandsspezifische und eine tätigkeitsspezifische Form (Pekrun, 1993; Schiefele, 1996; Schiefele & Urhane, 2000). Liegt eine gegenstandsspezifische Motivation vor, führt eine Person die Lernhandlung aus Interesse an einem Gegenstand aus; im zweiten Fall wird die Handlung ausgeführt, weil die Tätigkeit an sich gerne ausgeübt wird. Für einen *extrinsisch Motivierten* hingegen hat die Handlung eine primär instrumentelle Funktion: Sie wird vor allem deshalb ausgeführt, weil mit ihr bestimmte Ziele verfolgt werden, wie z.B. Anerkennung durch Vorgesetzte oder gute Noten, d.h. bestimmte positive Folgen sollen herbeigeführt werden oder negative vermieden

werden (Schiefele, 1996; 2009). Da sich beide Motivierungsarten im Verlauf von Handlungsketten abwechseln oder überlappen können (Deci & Moller, 2005), ist eine strenge Dichotomisierung nicht überzeugend (Krapp, 2003), entscheidend ist das Verhältnis der beiden Formen der Lernmotivation (Schiefele & Köller, 2001).

Die Bedingungen, die intrinsische Motivation beim Lernen fördern, werden im folgenden Abschnitt diskutiert, ebenso die Effekte intrinsisch motivierten Lernens.

## **3.2 Determinanten und Effekte intrinsisch motivierter Lernhandlungen**

Häufig werden *Emotionen* als *Determinanten* von Motivation untersucht, denn motivationale Zustände und Prozesse sind untrennbar an begleitende affektive Prozesse gekoppelt, weshalb Emotionen als integrale Bestandteile des motivationalen Systems gesehen werden (Boekaerts, 2003; Csikszentmihalyi, 1990; Deci & Ryan, 2002; Hascher, 2004; Kuhl, 2001; Pekrun, 1998). Darüber hinaus sind Emotionen neben kognitiven Faktoren (Absichten, Attribuierungstendenzen etc.) Bedingungsfaktoren für die Entstehung und positive Entwicklung motivationaler Dispositionen und weiterer motivationaler Konstrukte, wie z.B. Interesse (Lewalter & Krapp, 2004). Zahlreiche Befunde sprechen dafür, dass das emotionale Erleben für die Ausprägung und den Verlauf von Motivation eine wichtige Rolle spielt (Cosman-Ross, 2005; Knowles et al., 1998; Lewalter & Krapp, 2004), besonders das Auftreten positiver bedürfnisbezogener Erlebensqualitäten scheint mit verschiedenen Indikatoren der Interessenentwicklung zusammen zu hängen (Krapp & Lewalter, 2001; Lewalter & Schreyer, 2000; Lewalter, Wild et al. 1998; Wild & Krapp, 2001). Die meisten Studien hierzu stammen aus dem Berufsschulkontext (Kleinmann, Straka & Hinz, 1998; Lewalter, Krapp & Wild, 2000; Prenzel, Kramer & Drechsel, 1998; Prenzel, Kramer & Drechsel, 2001; Seifried & Sembill, 2005), wenige auch für den Bereich Hochschule (Lewalter, 2005; Müller, 2001; Müller & Palekčić, 2005). Darüber hinaus lassen Befunde auch den Schluss zu, dass Ausprägung und Verlauf der für die Motivationsentwicklung wichtigen Erlebensqualitäten von den jeweiligen Kontextbedingungen des Lehr- und Lernarrangements bestimmt werden (Lewalter & Krapp, 2004; Wild & Krapp, 1998). Es zeigten sich beispielsweise bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Bedingungen der verschiedenen Lernarrangements (Lernen am Arbeitsplatz, Lernen in der Berufsschule mittels Vortrag, Diskussion, Übungen) und der Bedürfniserfüllung und

folglich der Ausprägung der motivationalen Orientierung. Es besteht aber noch ein großer Forschungsbedarf, denn es fehlen beispielsweise längsschnittliche Untersuchungen zur Interessenentwicklung und der Rolle der Bedürfnisbefriedigung in unterschiedlichen Lernsettings.

Hinsichtlich den *Effekten* motivierter Lernhandlungen zeigen empirische Befunde auf, dass die Art der Motivation und vor allem das Ausmaß an erlebter Autonomie großen Einfluss haben auf die *Qualität der Lernergebnisse* und das *Wohlbefinden* (Deci & Ryan, 2000). Gerade intrinsische Motivation ist eine wichtige Bedingung für qualitativ anspruchsvolles Lernen (Ryan & LaGuardia, 1999), denn selbstbestimmte Formen der Motivation führen im Vergleich zu fremdbestimmteren Formen der Handlungsregulation zu einer tieferen Verarbeitung der Lerninhalte (Schiefele & Schreyer, 1994). Die Befundlage zeigt deutlich, dass eine auf Interessen und Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation in mehrfacher Hinsicht positive und wünschenswerte Auswirkungen auf das Lernverhalten und die Lernergebnisse hat: Lerner mit günstiger motivationaler Orientierung sind eher bereit, sich freiwillig und auch dauerhaft mit neuen Lerninhalten auseinanderzusetzen (vgl. Abschnitt 4.4.3). Auch bei Kontrolle kognitiver Variablen (z.B. Intelligenz) sind die Lernleistungen bei den Schülern, die autonomer lernen, signifikant besser (Black & Deci, 2000). Intrinsisch motivierte Schüler zeigen beispielsweise bessere Leistungen (Miserando, 1996; Vallerand & Bissonette, 1992), beschreiben sich als kompetenter (Ryan & Grolnick, 1986), haben ein positiveres Selbstwertgefühl (Ryan & Grolnick, 1986), erleben mehr positive Emotionen (Ryan & Grolnick, 1986) und sind kreativer (Amabile, 1985) als extrinsisch motivierte Schüler. Black und Deci (2000) berichten ferner, dass die Anfangsmotivation entscheidend ist, ob Studenten im Kurs bleiben oder nicht. Studien geben aber auch Hinweise darauf, dass zu schwache, aber auch zu starke intrinsische Motivation

sich negativ auf bestimmte Kriterien des Lernerfolgs auswirken kann und sich eher ein mittleres Niveau günstig auswirke (Krapp, 2003).

## **4 Interesse in Lehr-Lern-Situationen**

### **4.1 Interesse aus Sicht verschiedener**

#### **Rahmenkonzeptionen**

Die Interessenforschung orientiert sich an unterschiedlichen theoretischen Modellen und Forschungsparadigmen, was dazu führt, dass der Interessensbegriff divergent verwendet wird. Eine präzise, einheitliche Begriffsdefinition fehlt bislang (Krapp, 1992; Prenzel, 1988). Die meiste Zustimmung findet derzeit vermutlich die pädagogisch-psychologische Interessentheorie, auch bekannt als „Personen-Gegenstands-Theorie des Interesses“ (Daniels, 2008), welche in Abschnitt 4.3 detailliert dargestellt wird. Ein weitreichender Konsens herrscht auch bezüglich der Tatsache, dass es sich bei Interesse um ein multidimensionales Konstrukt mit sowohl affektiven als auch kognitiven Aspekten handelt (Gardner, 1996; Hidi, Renninger & Krapp, 2004; Schiefele, 2009).

Eine mögliche Definition liefert Krapp (2009), demzufolge Interesse in der Tradition der psychometrischen Interessenforschung wie folgt charakterisiert werden kann: „In dieser Forschungstradition werden Interessen als relativ stabile Präferenzen, Einstellungen oder Orientierungen in Bezug auf bestimmte Themenfelder, Lerngegenstände oder Tätigkeitsformen etc. aufgefasst. Interessen haben den Status motivationaler Dispositionen“ (S. 53). Eine weitere, in der Literatur gängige Definition, die der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie zugeordnet werden kann, konzipiert Interesse als besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand (Krapp, 1992b, 1999, 2002; Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986). Beim Aufbau der Interessen geht der Mensch selektiv vor, d.h. er wird sich auf bestimmte Interessensgegenstände fokussieren, da er sich nicht mit allen Gebieten auseinandersetzen kann. Entscheidungen dieser Art können revidiert werden, da sie auch von persönlichen Zielen, Wünschen und

bevorstehenden Entwicklungsaufgaben beeinflusst werden (Krapp, 2010).

Es ist möglich, unterschiedliche Analyseebenen oder Formen von Interesse zu unterscheiden (Krapp, 1999, 2000; Krapp et al. 1992; Schiefele 1996a, 2001).

*Situationales Interesse.* Wenn Interesse aufgrund einer aktuellen Gegebenheit entsteht, wird von situationalem Interesse oder „Interessantheit“ gesprochen (Hidi & Baird, 1988; Hidi & Anderson, 1992; Hidi & Berndorff, 1998; Krapp et al. 1992). Die Initiierung und Aufrechterhaltung dieses Interesses ist in der Regel von den motivationalen Anreizen der Lernsituation anhängig, z.B. von der Unterrichtsgestaltung durch den Lehrenden und kann aufrecht erhalten bleiben oder auch nicht (Hidi, 1990, 2000; Hidi & Harackiewicz, 2001). Situationales Interesse hängt also nicht von einer individuellen Vorliebe für einen bestimmten Gegenstand ab (Hidi, 1990), sondern vielmehr von der Interessantheit des Lerngegenstands. Krapp (2003) zufolge kann sich ein anhaltendes Interesse für einen Wissens- oder Tätigkeitsbereich nur aus einer wiederholt erlebten Interessantheit entwickeln.

*Individuelles Interesse.* Bezieht sich der Begriff Interesse auf eine dispositionale oder habituelle motivationale Struktur spricht man von individuellem oder persönlichem Interesse (Krapp, 1992; Renninger, 1990, 1992; Renninger et al. 2002). Es handelt sich hierbei um eine relativ stabile Tendenz, die in der Regel länger andauert, demzufolge um eine motivationale Disposition im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals, das mehr oder weniger stark in der Struktur des Selbstkonzepts einer Person verankert ist. Das bedeutet, dass die Person-Gegenstands-Beziehung stabilisiert und typischerweise Bestandteil der personalen Identität ist. Hauptmerkmal des individuellen Interesses ist Krapp (1992a) zufolge die Beziehung zwischen Person und Gegenstand. Die Entstehung und Veränderung von individuellem Interesse ist laut Krapp (2002) eng mit den Prozessen der Identitätsentwicklung verbunden:

Durch die ständigen Interaktionen der Person mit seiner Umwelt bilden sich im Laufe der Entwicklung relativ dauerhafte soziale und/oder gegenständliche Beziehungen heraus, mit denen sich die Person identifiziert. Diese werden in die Struktur des personalen Selbst integriert und sind so Teil der personalen Identität.

In der vorliegenden Studie wird das personale Interesse im Verlauf von Volkshochschulkursen untersucht. Da dieses Interesse für den jeweiligen Themenbereich oder die jeweils ausgeübte Tätigkeit spezifisch ist, wurden in Anlehnung an Holtgrewe (2007) im Vorhinein fünf Kompetenzbereiche unterschieden, die dem Urteil erfahrener Dozenten zufolge das Unterrichtsgeschehen und so den Interessensgegenstand hinreichend abbilden können: Erwerb von Wissen über Vokabeln, Erwerb von Wissen über Grammatik, Führen eines Gesprächs in der jeweiligen Sprache, Schreiben eines fremdsprachigen Textes und Lesen eines fremdsprachigen Textes. Ähnlich gehen auch Lewalter und Krapp (2004) vor und beziehen Interesse in ihrer Studie auf bestimmte Themenbereiche, auch auf auf verschiedene Tätigkeiten. So erklären sie Veränderungen von Interessen und motivationalen Orientierungen im Berufsschulkontext. Die Unterscheidung dieser Bereiche trägt also auch der eben dargestellten Interessenskonzeption Rechnung, denn sie geht – wie eingangs geschildert – davon aus, dass Interessensgegenstände sowohl Themenbereiche oder Ausschnitte daraus sein können, aber auch Tätigkeiten umfassen.

Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass es sich bei individuellem und situationalem Interesse aber nicht um abgeschlossene, eindeutig voneinander trennbare Konzepte handelt. Es wird vielmehr von einer relationalen Struktur ausgegangen, d.h. situationales Interesse und individuelles Interesse sind Teilaspekte eines übergeordneten Interessenskonstrukts. Individuelles und situationales Interesse interagieren in der konkreten Situation miteinander und bilden so den aktuell erlebten Zustand der interessenorientierten Auseinandersetzung

mit dem Lerninhalt, d.h. jede Personen-Gegenstands-Interaktion enthält Anteile beider Formen (Krapp, 2010).

Interesse kann von ähnlichen (meist motivationalen) Konzepten abgegrenzt werden. Interesse ist keineswegs gleichbedeutend mit *Freude am Lernen* (Silvia, 2001). Freude am Lernen kann aus unterschiedlichen Gründen entstehen und Interesse ist nur ein möglicher Grund für die erlebte Freude. Darüber hinaus spielt bei Interesse die persönliche Relevanz des Gegenstands oder der Tätigkeit eine Rolle, was bei Freude nicht unbedingt der Fall sein muss (Krapp & Prenzel, 2011). Ebenso kann Interesse von *Einstellungen* abgegrenzt werden: Menschen können beispielsweise eine starke negative Einstellung gegenüber einem Gegenstand haben (zum Beispiel dem 2. Weltkrieg), sich aber trotzdem dafür interessieren.

Zu den motivationalen Konstrukten *Ziele* oder *Motive* bestehen auch gewisse Ähnlichkeiten, die aber keine synonyme Begriffsverwendung erlauben. Motive meinen beispielsweise die Bereitschaft, auf bestimmte Klassen von Zielzuständen mit typischen Affektmustern zu reagieren (Rheinberg, 2004a; Schneider & Schmalt, 2000), Ziele werden meistens begriffen als eine mentale Repräsentation eines erwünschten Ereignisses oder Verhaltens (Sevincer & Oettingen, 2009). Der größte Unterschied von Interesse zu anderen Konzepten (z.B. Motive oder Ziele) lässt sich an der Gegenstandsspezifität festmachen: Interessen richten sich nach der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie immer auf bestimmte Themengebiete oder Inhalte (Krapp, 2006), was bei Zielen und Motiven nicht zwangsläufig der Fall ist.

Ein weiteres in der pädagogisch-psychologischen Forschung vielfach verwendetes Konstrukt ist das der *Selbstwirksamkeit* (Bandura, 1979, 1997). In Banduras Theorie werden die drei Aspekte Person, Handlung und Ergebnis durch zwei Formen von Erwartungen (Wirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung) miteinander verknüpft:

Die Wirksamkeitserwartung meint die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, mit den eigenen Möglichkeiten das gewünschte Ziel zu erreichen. Die Ergebniserwartung umfasst die Einschätzung, dass das eingesetzte Handeln auch zweckdienlich ist und zum Ziel führt (Schiefele, 2001). Selbstwirksamkeit ist natürlich in einem gewissen Maß zur Aufrechterhaltung oder Entstehung von Interessen nötig, aber alleine könnte sie eine interessenbasierte Handlung nicht erklären, d.h. die erlebte Selbstwirksamkeit ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung der Interessenentwicklung (Krapp & Ryan, 2002).

Interesse ist außerdem keineswegs gleichbedeutend mit *intrinsischer Lernmotivation*, auch wenn beide Konzepte in enger theoretischer Verbindung stehen (Rheinberg, 2001; Schiefele & Schreyer, 1994). In der Literatur wird ein interessenbezogener motivationaler Zustand häufig als intrinsisch bezeichnet, was zu synonymen Begriffsverwendungen führte. Es handelt sich aber um zwei verschiedene psychologische Phänomene (Hidi, 2000; Krapp 1999b; Murphy & Alexander, 2000; Pintrich & Schunk, 1996; Renninger, 2000; Schiefele, 1996). Viele empirische Untersuchungen legen nahe, dass eine auf Interesse beruhende Lernmotivation als selbstbestimmt und daher intrinsisch erlebt wird (Krapp & Prenzel, 1992; Schiefele, Krapp & Shreyer, 1993). Interesse ist also der Prototyp intrinsischer Motivation oder intrinsischer motivationaler Orientierung (Lewalter & Krapp, 2004). Krapp (1998) erklärt den Zusammenhang zwischen Interesse und intrinsischer Motivation wie folgt: Das Erfahren von intrinsischer Motivation resultiert aus der mehr oder weniger deutlichen Verbindung der Lernaufgabe mit den individuellen Interessensobjekt (Krapp, 1993; Schiefele, 1996a), d.h. der Lerner identifiziert sich mit dem Interessensgegenstand (Selbstintentionalität) und die Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand wird begleitet von der Erfahrung intrinsisch motiviert zu sein. Interessen bilden also die Basis für eine spezielle, auf

bestimmte Inhaltsbereiche gerichtete Lernmotivation, die in hohem Maß durch das Erleben von Autonomie und Selbstbestimmung gekennzeichnet ist (Krapp, 2003, 2006). Folglich kann intrinsische Motivation als Folge von Interesse betrachtet werden.

Interesse kann vor dem Hintergrund unterschiedlicher Theorierahmen konzipiert werden, z.B. aus Sicht *handlungstheoretischer Modelle*. Sie gehören seit der kognitiven Wende zu den dominierenden Forschungsansätzen (Krapp, 2004, 2005). Im Gegensatz zu behavioristischen Ansätzen beschäftigen sie sich nicht mit der Frage, wie Verhalten ursächlich entsteht, sondern sie analysieren die Personen- und Umweltfaktoren sowie deren Wechselwirkung bei einer zielorientierten Handlung (Krapp, 2004). Zu den bekanntesten Ansätzen neuerer handlungstheoretischer Motivationsforschung zählen beispielsweise die Erwartungs-Wert-Theorien (z.B. Heckhausen 1989, 1991). Interessen werden in handlungstheoretischen Motivationsmodellen in der Regel nicht als eigenständige motivationale Kategorie betrachtet, sondern meist der Wertkomponente zugeordnet und so in das vorhandene Schema integriert. Wenn das Lerngeschehen aber rein handlungstheoretisch analysiert wird, treten zum einen entwicklungspsychologische Fragen und Sachverhalte in den Hintergrund. Zum anderen ist der handlungstheoretische Ansatz primär kognitiv ausgerichtet, d.h. er vernachlässigt emotionale Mechanismen beim Lernen, die aber genau bei der untersuchten Thematik der Interessengenese Erwachsener in selbstbestimmten Lernsituationen besonders relevant sind (Krapp, 2004). Handlungstheoretische Modelle müssen folglich erweitert werden, wenn es darum geht, zu erklären, wie Interessen entstehen und welche Faktoren die Interessenentwicklung begünstigen. Daher werden *persönlichkeitstheoretische Rahmenkonzeptionen* herangezogen: Hierzu zählen eine Vielzahl an Forschungsansätzen, wie z.B. das Konzept bereichsspezifischer Interessen nach Todt (Todt & Schreiber, 1998) oder das pädagogische Interessenskonstrukt der Kieler Gruppe (Häußler, Frey,

Hoffmann, Rost & Spada, 1988; Häußler & Hoffmann, 1998; Hoffmann et al. 1998). Der wohl bekannteste Forschungsansatz ist die Konzeption der Münchner Gruppe, welche im Folgenden näher erläutert wird.

## **4.2 Interesse aus der Sicht der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie**

In der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie, deren Ideen auf den theoretischen Überlegungen von Hans Schiefele und seinem Arbeitskreis aus den 1970ern und 1980ern basieren (vgl. Krapp, 1989, 1992, 1993; Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986; Schiefele, 1974, 1981, 1983; Schiefele, Haüßer & Schneider, 1979; Schiefele, Krapp, Prenzel, Heiland & Kasten, 1983), werden die wechselseitigen Beziehungen zwischen Interesse und Lernen aus einer entwicklungs- und / oder persönlichkeits-theoretischen Perspektive beleuchtet. Handlungstheoretische Überlegungen werden in diesem Ansatz zwar nicht ausgeklammert, sie spielen aber eine untergeordnete Rolle. Die Ideen aus diesem Arbeitskreis wurden noch erweitert, zum Beispiel von Prenzel (1988, 1992), Krapp (1992, 1993, 1999, 2002), Ulrich Schiefele (1991, 1996a, 1999, 2001) und Fink (1989, 1991). In der Literatur wird von den Arbeiten der „Münchener Gruppe“ oder der „Münchener Interessenskonzeption“ gesprochen.

Für die persönlichkeits-theoretische Forschungstradition sind allgemein zwei metatheoretische Prämissen zentral: Erstens wird der Mensch als bipolare Einheit mit seiner Natur betrachtet (Krapp, 2003), was impliziert, dass das Individuum (als möglicher Handlungsauslöser) und die Umwelt (als Ziel der Handlung) in bipolarer Beziehung zueinander stehen. Diese Annahme wird beispielsweise unterstützt von Lewin (1936), Nuttin (1984), Renninger (1990, 1992), Deci und Ryan (1985, 1991) und Oerter (1995) und führt dazu, dass das Interesse als relationales Konstrukt gesehen wird: Interesse ist keineswegs eine stabile Persönlichkeitseigenschaft, sondern resultiert aus der dynamischen Beziehung der Person zu einem Interessensgegenstand, d.h. aus den Interaktionen des Individuums mit seiner Umwelt (Oerter, 1995; Winegar & Valsiner, 1992). Zweitens wird das Individuum als Handlungszentrum mit Zielen und Absichten verstanden. Das Handeln

kann also nicht auf biologische Steuerungsfaktoren reduziert oder auf äußere Einflüsse zurückgeführt werden, sondern der Mensch hat die Fähigkeit, sein eigenes Handeln zu steuern. Dieser Einfluss auf die eigene Entwicklung geht auf die angeborene Neigung zurück, ständig mit der sozialen und physischen Umwelt zu interagieren, und zwar in aktiver und selbstbestimmter Weise (Krapp, 2002, 2004). Diese zwei Basis-Prämissen führen zu den drei zentralen Kennzeichen von Interesse: Gegenstandsspezifität, Wertbezogenheit (emotionale und wertbezogene Valenz) und intrinsische Qualität.

### **4.3 Zentrale Kennzeichen von Interesse**

Zu den zentralen Merkmalen von Interesse zählen die Gegenstandsspezifität, emotionale und wertbezogene Valenzen sowie der intrinsische Charakter einer Interessenshandlung.

*Gegenstandsspezifität.* Interesse richtet sich immer auf ein bestimmtes Objekt, ein Themengebiet oder eine Aktivität (Krapp, 2006). Damit kann ein sehr breites Themengebiet gemeint sein, aber auch spezifische Themen oder Aktivitätsklassen (z.B. sportliche Aktivitäten). Krapp (2006) weist im Gegensatz zu Schiefele (2001), der Aktivitäten ganz aus der Definition von Interessensgegenständen ausschließt, darauf hin, dass mit Gegenstand nicht nur konkrete Dinge gemeint sind, sondern auch Tätigkeitsklassen, abstrakte Sachverhalte oder Ereignisse. Ähnlich erweitern Holodynski und Oerter (2008) und Müller (2006) den Terminus „Gegenstand“ und beziehen diesen auch auf Wissensbestände und Kulturgüter. Es wird angenommen, dass die Person als Ergebnis der ständigen Interaktion mit ihrer Umwelt ein Repräsentationssystem aufbaut, das aus kognitiven und nicht-kognitiven Komponenten besteht. Diese kognitiv repräsentierte Umwelt besteht dann aus verschiedenen Einheiten, die von den anderen Einheiten mehr oder weniger stark getrennt sind. Unter bestimmten Bedingungen kann eine dieser Einheiten zum Gegenstand des Interesses werden. Die Wahrnehmung des

Gegenstands sowie die objektbezogene Bewertung des Gegenstands werden jedoch auch von der sozialen Umwelt beeinflusst, d.h. von den in der Gesellschaft geteilten Normen und Werten (Krapp, 2002, 2003). Die Interessensgegenstände werden im Laufe der Entwicklung ausdifferenziert, erweitert, ergänzt, gekoppelt mit anderen oder in komplexere integriert, d.h. die Gegenstände befinden sich damit „ständig im Fluss“ (Prenzel, Lankes & Minsel, 2000, S. 15). Die „Personen-Objekt-Theorie“ bzw. „Personen-Objekt-Interaktionstheorie“ (Akronym: POI) oder „Personen-Gegenstands-Theorie“ von Interesse (Krapp, 2000, 2004; Prenzel & Schiefele 2001; Schiefele, 1978) impliziert, dass Interesse aus vielfältigen Beziehungen zwischen einer Person und einem Objekt in sozialen und institutionellen Settings entsteht (Krapp 2002a, 2002b). Erwachsene ändern aber im Vergleich zu Kindern oder Pubertierenden ihre Interessen seltener, da sie bereits zu einem wichtigen Bestandteil ihrer Identität geworden sind: Tiefgreifende bzw. radikale Interessensänderungen bei Erwachsenen kommen in der Regel nur in Krisensituationen vor (Krapp, 2006). Dennoch findet eine permanente Weiterentwicklung der Interessensbezüge statt.

*Emotionale und wertbezogene Valenz.* Die Beziehung zwischen Person und Objekt ist gekennzeichnet durch eine *affektive* und eine *kognitive* Komponente (Daniels, 2008). Der affektive Aspekt zeigt sich in den Werten gegenüber dem Objekt und den Gefühlen des Individuums: Es besteht stets eine persönliche Signifikanz, d.h. Interessen erfahren eine hohe *subjektive Wertschätzung*. Bei der subjektiven Wertschätzung eines Interessensgegenstands wird auch eine enge Verbindung zum Selbstsystem deutlich, worauf die Begriffe „Ich-Relevanz“ oder „Ich-Nähe“ hinweisen. Das Selbst bezeichnet kognitive, motivationale und emotionale Aspekte, welche subjektiv als untrennbar zur Person gehörig wahrgenommen werden (Krapp, 2002). Darüber hinaus geht die Interaktion mit positiven Erlebensqualitäten einher, d.h. eine positive

Gefühlslage wird erlebt, obwohl die Beschäftigung anstrengend sein kann. Meist entstehen Gefühle von Freude und Stimulation (Prenzel, 1988; Schiefele, 1991). In einzelnen Fällen kann sich sogar ein Flow-Erleben einstellen (Csikszentmihalyi, 1975, 1990). Hieraus ergibt sich eine persönlich erlebte Befriedigung bei der Beschäftigung mit dem Inhalt. In der Literatur spricht man häufig von *gefühlsbezogener Valenz* (Kombination aus positiven kognitiven Qualitäten, wie z.B. Gedanken an bedeutsame Ziele und positiven Erlebensqualitäten, z.B. gute Stimmung) und *wertbezogener Valenz* (persönliche Signifikanz des Gegenstands) (Krapp 1992, 1993; Schiefele, 1991, 1999, 2001). Gefühls- und wertbezogene Valenzen korrelieren hoch miteinander (Schiefele, 1990; Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993; Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993; Schiefele, 1996a), weshalb angenommen werden kann, dass beide essentielle Bestandteile von Interesse sind. Obwohl beide Phänomene schwer zu trennen sind, ist ihre Unterscheidung dennoch sinnvoll, da beispielsweise einer Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zwar hohe Bedeutung zugesprochen werden kann, ohne dass die Beschäftigung mit dem Gegenstand als positiv empfunden wird (Wigfield & Eccles, 1992).

*Intrinsischer Charakter.* Schließlich besitzt Interesse einen intrinsischen Charakter. Das heißt, dass die interessenbasierte Handlung mit positiven Erlebensqualitäten verbunden ist und die Handlung um ihrer selbst willen ausgeführt wird, da das interessenbezogene Ziel mit den eigenen Werten und Idealen kompatibel ist (Dewey, 1913; Krapp, 2002; Rathunde, 1993). Man spricht auch von *Selbstintentionalität* (Krapp, 1992b, 2006; Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986, Schiefele et al. 1983): Die Person identifiziert sich ohne Einschränkungen mit den Intentionen und Anforderungen des Handlungsgeschehens (Deci & Ryan, 1985; Markus & Wurf, 1987). Die Interessen einer Person sind ferner vorübergehender oder dauerhafter Bestandteil des individuellen Selbst bzw. Selbstkonzepts. Je stärker die Person ihre Interessenhandlung als

selbstbestimmt erlebt, desto höher ist die intrinsisch motivierte Lernmotivation. Da das Gefühl der Selbstbestimmung stets die Interessenshandlung begleitet (Krapp, 2010), kann von intrinsischer Motivation gesprochen werden.

Ein weiteres kognitives Merkmal, das aber nicht durchgängig für relevant gehalten wird, ist eine *differenzierte Wissensstruktur*. Neben einer gesteigerten Bereitschaft, sich neues Wissen über ein Themengebiet anzueignen, scheinen Personen, die interessengeleitet lernen, über mehr Wissen über den Gegenstand zu verfügen. Schiefele und Krapp (1991, 1992, 1996a, 1999) schließen die differenzierte Wissensstruktur als Kennzeichen von Interesse aber aus, weil sie in einer Tautologie resultiert: Wenn der Einfluss von Interesse auf Leistung untersucht wird und Leistung als Wissenserwerb operationalisiert wird, wird untersucht, ob angesammeltes Wissen (als Kennzeichen von Interesse) angesammeltes Wissen als Ergebnis hervorrufen kann. Natürlich wird Wissen angesammelt, wenn sich der Lerner mit einem Gegenstand interessiert auseinandersetzt, deshalb wird Wissen eher als Nebenprodukt und nicht direkt als Bestandteil von Interesse betrachtet (Daniels, 2008).

Die Entwicklung von Interesse wird im nächsten Kapitel genauer anhand eines Überblicks über verschiedene Modelle beschrieben.

## **4.4 Theoretische Modelle**

Interessen können unter verschiedenen Perspektiven untersucht werden (Renninger & Hidi, 2011), theoretische Modelle hierzu behandeln unterschiedliche Interessensgebiete sowie die Interessenentwicklung anhand verschiedener Stufen. Im Folgenden werden Modelle der Interessensgebiete dargestellt, der nachfolgende Abschnitt legt einen Schwerpunkt auf die Entwicklung der Interessen.

### **4.4.1 Modelle der Interessensgebiete**

Als Beispiel allgemeiner Interessentheorien wird oft Holland's RIASEC-Typologie (Holland, 1985, 1997) herangezogen. Sie beinhaltet sechs Persönlichkeitstypen, die sich aus sechs grundlegenden Person-Umwelt-Orientierungen ergeben: praktisch-technisch, intellektuell-forschend, künstlerisch-sprachlich, sozial, unternehmerisch und konventionell. Weitere Interessensklassifikationen liefert z.B. Todt (1985) mit der Unterteilung in allgemeine bzw. Berufsinteressen, spezifische bzw. Freizeitinteressen und Interessiertheit bzw. Unterrichtsinteressen. Allgemeine Unterteilungen dieser Art erweisen sich allerdings meist als untauglich aufgrund ihres hohen Verallgemeinerungsgrads (Krapp, 2010). Um beispielsweise Schülerinteressen in einem bestimmten Fach zu erklären, wurden daher spezifischere Modelle für unterschiedliche Schulfächer entwickelt, z.B. für Physik am Leibniz Institute for Science Education (Häußler, 1987; Häußler & Hofmann, 2000): Dieses multidimensionale Modell unterscheidet zwischen drei Hauptdimensionen von Interesse: Interesse an einem spezifischen Thema der Physik, Interesse an einem bestimmten Kontext, in dem ein physikalisches Thema angesiedelt ist und Interesse an und bei der Ausführung einer Aktivität, die mit dem physikalischen Thema verbunden. Die Systematik dieses Modells diente auch als Anregung für die vorliegende Untersuchung, in der zwischen verschiedenen Themen und Aktivitäten, die beim Spracherwerb wichtig sind, differenziert wurde

(z.B. Interesse an Grammatik, Interesse am Lesen eines Textes etc.). Trotzdem sind für die vorliegende Studie weitere Modelle relevant.

#### **4.4.2 Modelle der Interessenentwicklung**

Eine Vielzahl von theoretischen Modellen thematisiert die Interessenentwicklung auf verschiedenen Altersstufen oder Entwicklungsstufen.

Wenn von verschiedenen Stufen bei der Interessenentwicklung gesprochen wird, können sich diese Stufen zum einen auf *verschiedene Lebensabschnitte* beziehen. Ein Beispiel hierfür sind die Modelle von Travers (1978), Gottfredson (1981) und Todt und Schreiber (1998) über die Sequenz der Entwicklungsstufen von Interessen von der Kindheit zum Erwachsenenalter. Auf Stufenmodelle dieser Art wird nicht weiter eingegangen, da es sich bei der Interessengenese um einen sehr komplexen Prozess handelt, der durch ein einfaches Stufen- oder Phasenmodell vermutlich nicht hinreichend erklärt werden kann (Hidi, Renninger & Krapp, 2004; Hidi & Renninger, 2006; Holodynski & Oerter, 2008).

Zum anderen können verschiedene (*altersunabhängige*) *Stufen der Interessenentwicklung* beschrieben werden. Auf diese Weise kann z.B. beschrieben werden, wie sich aus situationalem Interesse ein langanhaltendes individuelles Interesse entwickelt. Voraussetzung für die Entstehung und Stabilisierung einer Personen-Objekt Bindung ist eine „innere Bindung“ an den Wissens- oder Tätigkeitsbereich, welche die Auswahl zwischen verschiedenen potentiellen Interessensgegenständen ermöglicht. Die Prozesse, die zu einer solchen Bildung führen, werden vermutlich durch ein *komplexes, mehrschichtiges Steuerungssystem* kontrolliert, das aus zwei unabhängig voneinander agierenden Steuerungssystemen besteht. Dieses Konzept wird in der Literatur auch oft als „duales Motivationssystem“ (Brunstein et al., 1999, S. 157) bezeichnet. Die zwei Subsysteme motivationaler Steuerung können als

kognitives und emotionales Subsystem beschrieben werden. Das kognitive Regulationssystem ist verantwortlich für die Bildung interessenbezogener Absichten oder Ziele. Es arbeitet auf der Ebene bewusst-planvoller Überlegungen und führt zu rationalen Entscheidungen. Das emotionale Subsystem ist hingegen für das evaluative Feedback während konkreter Personen-Gegenstands-Interaktionen zuständig. Dieses System arbeitet auf der Basis von Erlebensqualitäten, und die emotionalen Bewertungsprozesse werden in der Regel nicht bewusst wahrgenommen. Es ist weitaus weniger erforscht als das kognitive System, das von einer Vielzahl von Theorien behandelt wird. Hierzu gehören beispielsweise die Theorien der Leistungsmotivation (Heckhausen, 1989, 1991), Theorien zum selbstreguliertem Lernen (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000), Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997; Schunk, 1991; Schwarzer, 1992) oder Theorien zur volitionalen Handlungskontrolle (Kuhl, 1983). Nur wenige der bislang aufgeführten Theorien befassen sich vorrangig mit den emotionalen Komponenten. Hierzu zählen beispielsweise die Personen-Gegenstands-Theorie des Interesses oder die Selbstbestimmungstheorie: Sie postulieren, dass die Prozesse der motivationalen Steuerung und somit auch die Interessenentwicklung vor allem durch solche Emotionen beeinflusst wird, die mit den drei grundlegenden Bedürfnissen nach Kompetenzerfahrung, Autonomie und sozialer Eingebundenheit verbunden sind (siehe Abschnitt 5.1). Es lässt sich festhalten, dass sich eine Person nur dann für einen Gegenstand oder Gegenstandsbereich dauerhaft interessiert, wenn einerseits kognitiv-rationale Überlegungen zu dem Schluss kommen, dass sich die Beschäftigung mit dem Gegenstand als bedeutsam einschätzen lässt und andererseits, wenn sich während der interessengeleiteten Handlung eine gesamt positive Bilanz der bedürfnisbezogenen emotionalen Erlebensqualitäten ergibt (Krapp, 2006).

Krapp (1998; 2002b) postuliert drei prototypische Stufen der Interessenentwicklung, die in der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie unterschieden werden:

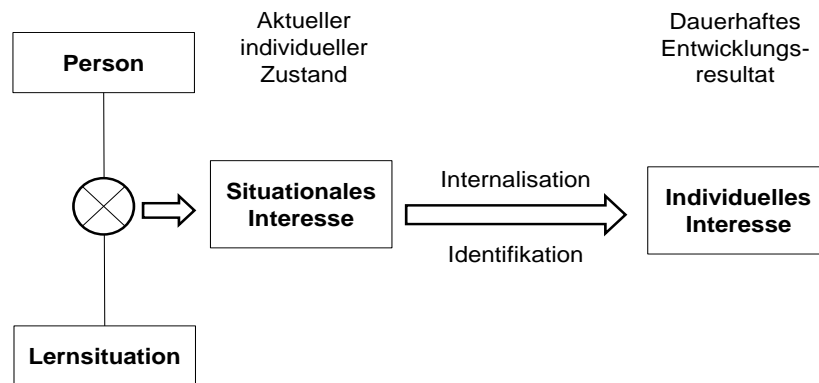
- auftretendes situationales Interesse (erstmalig ausgelöst durch externe Stimuli)
- stabiles situationales Interesse, das zumindest für eine bestimmte limitierte Lernphase anhält und
- individuelles Interesse

Das zunächst auftretende situationale Interesse auf Stufe eins wird auch als Interessantheit bezeichnet und geht hauptsächlich auf die spezifische motivationale Qualität der Lernsituation zurück. „Hauptsächlich“ bedeutet, dass jedes Interesse seinen Ursprung in der Person hat, auch situationales Interesse: Es resultiert zum Teil aus vorhergehenden Erfahrungen oder bereits existierenden Interessen (Hidi & Harackiewicz, 2001). Das situationale Interesse, hervorgerufen durch externe Faktoren der Lernumgebung (Hidi, 1990; Krapp et al. 1992), ist zwar noch schwach ausgeprägt, aber dennoch lernwirksam (Murphy & Alexander, 2001).

Stufe zwei beschreibt einen stabileren interessensgeprägten Zustand, der unter bestimmten Voraussetzungen aus dem ersten Stadium eines noch oberflächlichen situationalen Interesses ein länger anhaltendes und relativ stabiles situationales Interesse entstehen lässt. Diese Stufe hält im Idealfall über das gesamte Unterrichtsgeschehen (z.B. über die Dauer eines Sprachkurses hinweg) an.

Stufe drei bezeichnet abschließend das andauernde Interesse eines Individuums. Ein Mediator zwischen erlebtem Interesse in einer Situation (Stufe eins) und individuellem Interesse (Stufe drei) ist laut der Personen-Gegenstands-Theorie das situationale Interesse, d.h. mehrfach erlebtes situationales Interesse führt zu individuellem Interesse (Fechner, 2009; Krapp, 2005).

Die zentralen psychologischen Mechanismen, die den Stufenübergang ermöglichen, sind Prozesse der *Internalisation* und *Identifikation*. Die Transformation von situationalem Interesse in individuelles Interesse wird in Abbildung 1 dargestellt:



**Abbildung 1** Ein Rahmenmodell zur Interessengenerierung (Krapp, 2005)

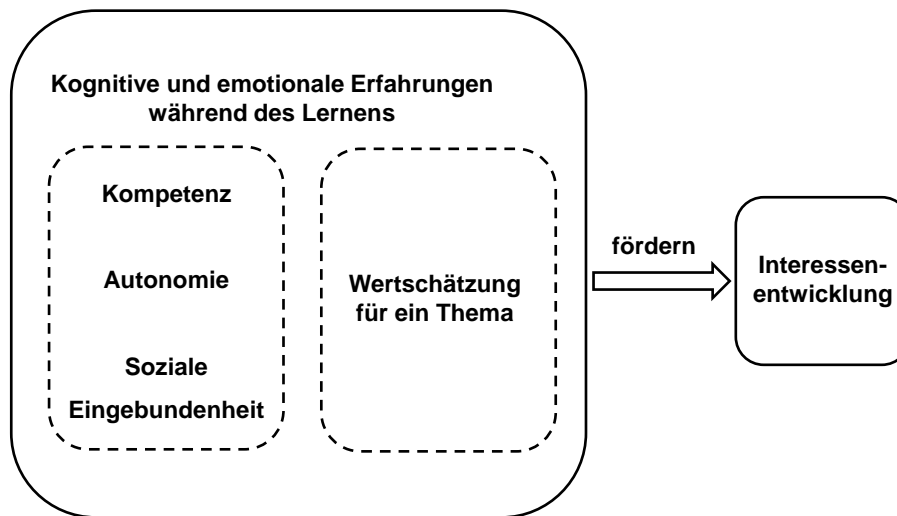
Die Prozesse der Internalisation und Identifikation sind wichtig für den Aufbau der inneren Bindung an den Interessensgegenstand. Internalisierung meint den Prozess, der dafür sorgt, dass eine von außen an das Individuum herangetragene Aufgabe oder Anforderung in den Verantwortungsbereich der inneren Handlungsregulation gelangt. Identifikation hingegen versteht sich als der Prozess der Eingliederung dieser Anforderungen in das persönliche Wertesystem (Krapp, 2005). Aus einem situationalem Interesse kann nur ein stabiles individuelles Interesse werden, wenn das Interesse in die Struktur des individuellen Selbstsystems integriert wurde, d.h. die Person sich mit den Zielen, Handlungen und Themen, die sich auf das Interesse beziehen, identifiziert. Natürlich kann sich eine Person nicht mit allem, was sie in einer Lernhandlung als interessant empfindet, vollständig identifizieren. Krapp (1998) zufolge existiert ein „Filterprozess“, der die Aufnahme

einer Person-Gegenstands-Beziehung in die stabileren Persönlichkeitsstrukturen steuert. Hier werden wiederum rationale Beurteilungen der Bedeutsamkeit des Gegenstands relevant (wertbezogene Valenz), ebenso wie die positive Bilanz emotionaler Erlebensqualitäten (emotionale Valenz), besonders die Erlebensqualitäten und Rückmeldungen in Bezug auf die Erfüllung der in der Selbstbestimmungstheorie postulierten Grundbedürfnisse.

Grundsätzlich haben alle drei Stufen Implikationen für den Lehrenden, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß: Auf der ersten Stufe soll der Lehrende so viele Lerner wie möglich neugierig machen und so Bereitschaft erzeugen, sich mit dem neuen Lernstoff auseinanderzusetzen. Die zweite Stufe ist für das aktuelle Lehr-Lerngeschehen am bedeutendsten, da interessenbasiertes Lernen nur stattfindet, wenn sich ein stabiles situationales Interesse herausgebildet hat. Die dritte Stufe erhält besondere Relevanz bei Betrachtung langfristiger Bildungsziele: Die Formation langanhaltender überdauernder Interessen unterstützt die persönliche Entwicklung und Identitätsbildung des Lerners.

Generell ermöglichen Stufenmodelle Lehrenden eine Analyse und Beurteilung des aktuellen und gewünschten motivationalen Zustands der Lernenden. Gerade die Ausführungen im Rahmen der Personen-Gegenstands-Theorie des Interesses erlauben es nachzuvollziehen, wie sich die Interessen der Erwachsenen in den Sprachkursen entwickeln.

Neben Modellen, die die Interessengenese in verschiedenen Stufen beschreiben, gibt es auch zahlreiche Modelle, in denen Einflussfaktoren auf die Interessenentwicklung systematisiert werden. Ein Modell, das mit den Ideen der Selbstbestimmungstheorie und der Münchner Interessenskonzeption konform ist, ist das Modell zu den Einflussfaktoren der Interessenentwicklung von Lewalter, Krapp und Wild (2000) (siehe Abbildung 2).



**Abbildung 2** Ein Modell über Einflussfaktoren auf die Interessenentwicklung während der Beschäftigung mit einem Thema (Lewalter, Krapp & Wild, 2000)

Das Modell beruht auf der vielfach postulierten Annahme, dass die Entstehung neuer Interessen, aber auch die Aufrechterhaltung oder Weiterentwicklung bestehender Interessen durch emotionale Erfahrungen (Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit) und kognitive Bewertungsprozesse während des Lernens beeinflusst wird (Daniels, 2008; Krapp, 2006; Pekrun, 1998) (vgl. Abschnitt 5.2).

## **4.5 Befunde zu Interesse in Lehr-Lern-Kontexten**

Im Folgenden werden Untersuchungen dargestellt, die auf persönlichkeits-theoretischen Modellen beruhen, in denen Interesse - anders als in handlungstheoretischen Modellen - eine Schlüsselrolle im Lehr-Lern-Prozess zugeschrieben wird.

### **4.5.1 Befunde zu Interesse als Motiv zur Kursteilnahme**

Die Motive zur Beteiligung an der Erwachsenenbildung sind meist sehr heterogen und abhängig vom Selbstverständnis der Person, vom sozialen Milieu, dem Grad der Selbstbestimmung und den vorgegebenen Wahlmöglichkeiten (Müller, 2006). Zu konkreten Motiven der Teilnahme oder Nicht-Teilnahme erwachsener Lerner existieren einzelne Studien (Karl, 1979; Schulenberg, 1979; Tippelt, 2008; Tietgens, 1964), die berichten, dass meist mehrere Motive gleichzeitig auftreten (AES, 2014). Thematisches Interesse ist demnach ein Motiv von vielen, das mehr oder weniger stark ausgeprägt auftreten kann: Barz (2000) zufolge nannten 23.5 % der Teilnehmer aus „bildungsbenachteiligten“ Zielgruppen ein besonderes Interesse am Thema als wichtigstes Teilnahmemotiv, bei den Teilnehmern aus „bildungsgewohnten“ Zielgruppen waren es 29.1 %. Bei beiden Personengruppen war das Interessenmotiv das zweitwichtigste Motiv, als wichtigstes wurde stets die Verbesserung der Allgemeinbildung genannt. Weitaus intensiver als in der Erwachsenenbildung wurde das Interessenmotiv in Hinblick auf die Berufs- oder Studienwahl erforscht (Heublein & Sommer, 2000). Die empirische Forschung zur Interessenentwicklung betrachtet aber meist Entwicklungstrends innerhalb von Gruppen oder Populationen, die nur bedingt Rückschlüsse auf intraindividuelle Interessenentwicklungen erlauben.

#### **4.5.2 Befunde zum Verlauf und zur Entstehung von Interesse (Interesse als Bildungsziel)**

Eine Einschränkung der vorhandenen Forschung besteht darin, dass die meisten Untersuchungen in den Kontexten (Vor)Schule oder Hochschule stattfanden, zum Beispiel in Kindergärten und Grundschulen (Hartinger, 1997, Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Prenzel, Lankes & Minsel, 2000), der Sekundarstufe (Baumert & Köller, 1998) und speziellen Fächern des Schul- oder Hochschulwesens (Daniels, 2008), beispielsweise Physik (Hoffmann, Häusler & Peters-Haft, 1997; Hoffmann, Häußler & Lehrke, 1998; Prenzel, Schütte & Walter, 2007; Sievers, 1999), Biologie (Upmeier zu Belzen, 1998) und Mathematik (Gisbert, 1995; Köller, Baumert & Schnabel, 2000; Rakoczy, 2008). Einige Arbeiten decken auch den Bereich der Aus- und Weiterbildung in Berufsschule und betrieblicher Umgebung ab (z.B. Krapp & Wild, 1996). Die Erwachsenenbildung bleibt dagegen weitgehend unberücksichtigt. Diese Arbeit soll unter anderem dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. Krapp (2003) kritisiert ferner, dass in vielen Untersuchungen von Daten einer Population auf intraindividuelle Veränderungen einzelner Lernender geschlossen wird. Daher sollte bei der Interpretation von Befunden große Vorsicht vor einer allzu vorschnellen Generalisierung geboten sein. In der Literatur finden sich vereinzelt empirische Ansätze, die intraindividuelle Prozesse untersuchen, aber es ist höchst aufwendig, diese zu sammeln. Einige wenige Ansätze finden sich in Deutschland im Bereich Physik (von Aufschnaiter, Schoster & von Aufschnaiter, 1999). Geschlechtsspezifische Unterschiede über eine längere Zeitspanne untersuchte Gisbert (1995, 2001) und rekonstruierte die Interessenentwicklung von Mädchen im Kindesalter bis ins mittlere Erwachsenenalter und beschrieb diejenigen Bedingungen, die mit typischen und eher atypischen Interessen (z.B. Mathematik) von Frauen einhergehen. Obwohl diese Art von Ergebnissen einen wichtigen Impuls für die ontogenetische

Interesstheorie liefert, fanden sie in der Vergangenheit wenig Beachtung.

Durch die vorhandenen Studien wird deutlich, dass ein genereller Interessensabfall gegenüber der Schule, aber auch gegenüber bestimmten Fächern über die Schuldauer hinweg zu verzeichnen ist (Anderman & Maehr, 1994; Eccles & Wigfield, 2002; Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann & Lipski, 2002). Dieser Abwärtstrend ist bereits in der Grundschule erkennbar (Helmke, 1993, 1997) und wird noch deutlicher in der Sekundarstufe bei Schülerinnen und Schülern ab ca. elf Jahren (Gardner, 1985, 1995; Hoffmann, Lehrke & Todt, 1985; Prenzel, 1998; Todt, 1978, 1990). Dieser negative Trend taucht vor allem in Mathematik, Physik und Chemie auf, weniger dafür in anderen naturwissenschaftlichen Fächern, wie z.B. Biologie (Eccles & Wigfield, 1992; Todt, 1978; Todt & Schreiber, 1998). Der Abwärtstrend findet sich auch in späteren Phasen der schulischen, akademischen oder beruflichen Ausbildung (Birnstengel, 1989; Todt, 1978, 1990, Wild & Krapp, 1996). Eine Vielzahl von Erklärungsansätzen wurde entwickelt, um diese Negativ-Entwicklung zu begründen. Daniels (2008) erklärt die Abnahme schulischer Interessen durch allgemeine entwicklungsbedingte Veränderungen (z.B. neue Entwicklungsaufgaben, die sich in den Vordergrund drängen) und/oder durch ungünstige schulische Unterrichts- und Lernbedingungen (z.B. mangelnde Berücksichtigung jugendlicher Bedürfnisse vgl. Gottfried et al., 2007) und/oder durch Differenzierung und Spezifizierung der Interessen. Die neuere Unterrichtsforschung sieht die Interessensabnahme nicht nur als spezifisches Kennzeichen im Prozess des Erwachsenwerdens, sondern auch als Folge der Unterrichts- und Schulumgebung (Daniels, 2008). Bei diesem Punkt sei kurz angemerkt, dass der Interessensabfall weitaus weniger negativ zu bewerten ist als er zunächst erscheint: Die Modelle zur Entwicklung von Interessen von der Kindheit bis hin ins Erwachsenenalter legen nahe, dass gerade in der Pubertät spezifische

Interessen entstehen, die dann die personale Identität formen, so dass kaum Kapazität für schulbezogene Interessen bleibt. Daniels (2008) argumentiert auch, dass sich die Interessen im Jugendalter bündeln und einschränken müssen, damit genügend motivationale Ressourcen vorhanden sind um bestimmte anstehende Entwicklungsziele bewältigen zu können. Durch die Unterrichtsgestaltung kann dennoch positiver Einfluss ausgeübt werden und so die Interessensabnahme zumindest weitgehend abgefedert werden (vgl. Modellversuche des Kieler Leibniz Instituts oder Modellversuche des STS-Ansatzes; Überblick siehe Daniels, 2008, S. 101ff). Geschlechtsspezifische Unterschiede konnten in vielen Interessensgebieten im Umfeld der Schule, des Berufs, aber auch im Freizeitbereich aufgezeigt werden (für eine Übersicht vgl. Abel & Tarnai, 1998; Todt, 1978, 1990). Diese Geschlechterunterschiede sind in starkem Maße abhängig von der Bildungsschicht und der Schullaufbahn (Todt, 1990).

### **4.5.3 Befunde zu den Determinanten von Interesse**

#### **(Interesse als abhängige Variable)**

Zahlreiche empirische Untersuchungen zum personalen Interesse sind deskriptiv orientiert und konzentrieren sich auf die Ausprägung bestimmter Interessen in verschiedenen Altersgruppen; sehr viel weniger Untersuchungen widmen sich den Bedingungen in der jeweiligen Lernsituation, die die Interessengenese beeinflussen (Krapp, 2005, 2011). Der Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt daher auf den Eigenschaften von Lehr-Lern-Arrangements, die die Interessengenese wahrscheinlich begünstigen.

Die vorhandenen empirischen Befunde zu den Determinanten von Interesse sind oft uneinheitlich. Grund hierfür können erneut unberücksichtigte, individuelle und/oder kontextbezogene Moderatorvariablen sein (vgl. Abschnitt 4.5.2). Krapp (2003) warnt aber auch vor möglichen Fehlinterpretationen der Befunde: Unberücksichtigt ist bei

diesen Studien oft das konkrete Wissensgebiet, denn es werden lediglich Interessen in einem bestimmten Schulfach ermittelt, konkrete Inhalte oder die Art, in der diese Themen behandelt werden, werden sehr oft vernachlässigt. Summative Betrachtungen dieser Art überdecken Krapp zufolge (2003) ferner die Vielschichtigkeit und Heterogenität der Interessensverläufe bei bestimmten Subgruppen oder in den verschiedenen Inhaltsbereichen (Krapp, 1998). Zudem werden Interessen in vielen Untersuchungen mit einem Zahlenwert gemessen (ähnlich zur IQ-Messung), unberücksichtigt bleibt aber die Tatsache, dass sich Interessen rasch verändern und weniger stabil sind als z.B. der IQ. Ein weiteres Problem der vorliegenden Forschung ist, dass oft nicht differenziert wurde, ob sich die Variablen auf situationales oder individuelles Interesse auswirken. Befunde (z.B. Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000) liefern aber Hinweise, dass bestimmte Bedingungen beispielsweise bessere Prädiktoren für situationales Interesse als für individuelles sind.

Zur Beantwortung der Frage, wie die Interessenentwicklung erklärt werden kann, müssen die Bedingungsfaktoren der Interessengenese ermittelt werden. Diese Faktoren sollten im Anschluss die Unterschiede der Interessenentwicklung einzelner Individuen erklären. Bisher wurde beleuchtet, welchen Einfluss das *Elternhaus* und die *Gestaltung der Lernumgebung* auf die Interessenentwicklung ausüben können.

Todt (1978) konnte keine hohen Korrelationen zwischen dem Familienklima oder den Interessenschwerpunkten der Eltern und der Interessenentwicklung der Kinder finden. Weitere Studien berichteten aber, dass die Anregung im Elternhaus eine große Bedeutung hat (Johnson, Alexander, Spencer, Leibham & Neitzel, 2004; Oerter, 1995). Hofer und Wild (2000) konnten empirische Hinweise auf den Einfluss des Erziehungsverhaltens auf die interessenbasierte motivationale Orientierung von Gymnasialschülern und Berufsschülern vorlegen.

Hoffmann et al. (Hoffmann, Häußler & Peters-Haft, 1997) und Prenzel et al. (Prenzel, Eitel, Holzbach, Schoenheinz & Schweiberer, 1993) berichten auch, dass die Gestaltung der Lernumgebung einen Einfluss auf Interessengenese und –stabilisierung haben. Hoffmann und Kollegen (1997) konnten in einem Modellversuch des Instituts für Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel (IPN) im Fach Physik durch theoretisch fundierte und gezielte Veränderungen des Lehr- und Lernarrangements die Interessen von Mädchen positiv beeinflussen. Ähnlich positive Effekte, ausgelöst durch Veränderungen im Curriculum, stellten Prenzel et al. (1993) im Unterricht für angehende Chirurgen an der Universität fest. Krapp (2003) weist auf die Befundlage im Schulkontext hin: Hier wurde festgestellt, dass eine Revision der Curricula in der Schule bzw. eine Veränderung der Lehr-Lern-Bedingungen auch erhebliche Verbesserungen im Hinblick auf die Förderung von Interessen nach sich zieht. Dies führt zum Schluss, dass Schule oder Universität einen deutlichen Beitrag zur Interessenförderung leisten können. Der Zusammenhang zwischen der Befriedigung der Bedürfnisse und der Veränderung schulischer oder berufsbezogener Interessen konnte in mehreren Studien festgestellt werden (Lewalter, Krapp, Schreyer & Wild, 1998; Prenzel, Kramer & Drechsel, 1998; Wild & Krapp, 1996), weitere Belege hierzu unter Punkt 5.3.

Die gesamte Befundlage zu Interessen als abhängige Variable lässt den Schluss zu, dass sich gerade in den letzten Jahren die Interessenforschung sehr viel differenzierter darstellt als in den ersten Jahren ihrer Entwicklung. In Hinblick auf PISA, PIAAC und die zunehmende Evaluierung und die Qualitätskontrollen im Bildungsbereich kann die Interessenforschung wichtige Impulse und Erklärungsansätze liefern und so die oft einseitige Evaluation des materiellen Lernerfolgs ergänzen (Krapp, 2003). Da aber die Erwachsenenbildung laut dieser Befundlage weitgehend unberücksichtigt bleibt, weisen Krapp und Prenzel (2011) darauf hin, dass

Forschungsaktivitäten außerhalb der Lernumwelt Schule unbedingt vorangetrieben werden sollten.

#### **4.5.4 Befunde zu den Effekten von Interesse (Interesse als unabhängige Variable)**

Die Mehrzahl der Studien zum Interessenskonstrukt betrachtet Interesse als unabhängige Variable und untersucht die Effekte von Interesse auf Lernleistung, Studienerfolg, Lernstrategien oder Motivation (Alexander, Jetton & Kulikowich, 1995; Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Hidi, 1990; Hoffmann & Häußler, 1998; OECD, 2007; Renninger, Ewen & Lasher, 2002; Schiefele, Krapp & Winteler, 1992; Schiefele & Schreyer, 1994; Schiefele, 1996a; Schiefele & Rheinberg, 1997; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton & Blumenfeld, 1997). In der vorliegenden Studie wird Interesse zwar als abhängige Variable betrachtet, trotzdem führt ein Blick auf diese Forschungsrichtung zu einem besseren Verständnis von Interesse.

Generell lässt sich festhalten, dass eine auf Interesse basierende Lernmotivation positive Auswirkungen auf das Lerngeschehen hat hinsichtlich der *Qualität der Lernergebnisse*, des *Lernerfolgs* oder der *Verwendung von tiefenorientierten Lernstrategien* (Krapp, 2005, 2006): Schüler mit gut entwickelten Interessen in einem Fach scheinen häufiger tiefenverarbeitende Lernstrategien zu nutzen, erzielen qualitativ bessere Lernergebnisse, erreichen eine höhere Stufe der Transferierbarkeit der Lernergebnisse (Baumert & Koller, 1998; Hidi, 1990; Krapp et al., 1992; Renninger, 1998; Schiefele 1996, 2001) und lernen selbstreguliert, was sich wiederum günstig auf die Qualität der Lernergebnisse auswirkt (Hidi, 2001; Krapp, Hidi & Renninger, 1992; Renninger, 2000; Schiefele & Wild, 2000). Eine Erklärung für den Effekt von Interesse auf die Lernleistung liefert beispielsweise eine Studie von Schiefele, Wild und Krapp (1995). In dieser Studie zeigte sich, dass Studieninteressen bei Studenten den Einsatz bestimmter *Lernstrategien*, aber auch die

Verwendung der Strategien in bestimmten Lernsituationen beeinflussen: Interessen standen in Verbindung zu Elaborationsstrategien, die auf eine tiefere Verarbeitung des Gelernten zielen (Wild, 2000). Zudem korreliert thematisches Interesse mit höherer Anstrengungs- und Lernbereitschaft (Müller, 2001) und höherer Zielbindung oder Zielerreichung (Schiefele & Urhahne, 2000). Das individuelle Interesse von Schülern wirkt sich außerdem positiv auf deren Fähigkeiten aus, schwierige Texte zu verstehen (Fölling-Albers & Hartinger, 1998; Goldman et al. 1998; Hoffmann & Häußler, 1998; Renninger & Hidi, 2002). Außerdem befassen sich interessensgeleitete Lerner mit höherer Wahrscheinlichkeit über längere Zeit freiwillig mit bestimmten Themen, die eigenständiges Lernen erfordern (Krapp, 1992, 1996, 2003; Prenzel, 1988; Schiefele, 1996).

Müller (2006) schlussfolgert außerdem, dass Interesse vermutlich das *subjektive Wohlbefinden* steigert und mit einer gewissen Lebensqualität verbunden ist (Csikszentmihalyi 1995; Ryan & Deci, 2000). Die meisten Arbeiten aus diesem Feld beziehen sich auf das Lernen und Lesen von Texten (z.B. Alexander, Kulikowich & Schulze, 1994; Renninger, 1989). Schiefele und Kollegen (Schiefele, 1996a; Schiefele & Schreyer, 1994) stellen fest, dass die durchschnittliche Korrelation von Interesse und Textlernen bei  $r = .27$  liegt. Zudem weist die Befundlage beim Textlernen (Schiefele, 1990, 1991; Schiefele & Krapp, 1996) darauf hin, dass sich Interesse nicht nur positiv auf die Quantität des Textlernens (operationalisiert als Anzahl der Textinformationen, die wiedergegeben werden konnten) auswirkt, sondern auch auf die Qualität (interessierte Probanden versuchen, ein tieferes Verständnis des Textes zu erzielen).

Sehr genau wurde in vielen Studien der Zusammenhang von Interesse und *Leistung* untersucht (Müller, 2001; Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993). Schiefele, Krapp und Winteler (1992) ziehen in ihrer Metaanalyse den Schluss, dass über alle Schularten, Jahrgangsstufen und

Schulfächer hinweg die durchschnittliche Schätzung der Interesse-Leistungskorrelation bei  $r = .30$  liegt. Die Höhe der Korrelation variiert in Abhängigkeit bestimmter Moderatorvariablen, wie z.B. Geschlecht oder Alter: Interesse scheint einen größeren Einfluss zu haben auf die Noten männlicher Lerner als auf die Noten weiblicher Lerner und auf die Noten von Schülern oder Studenten aus höheren Jahrgangsstufen (Schiefele et al. 1992). Generell scheinen Interessen einen stärkeren Einfluss auf das Lernverhalten als auf die Lernergebnisse zu haben (Bleicher et al., 2001; Laukenmann et al., 2003; Renninger, 1998).

Auch die *emotionalen Zustände* und die Qualität dieser Erlebensqualitäten während einer Lernhandlung scheinen von Interessen beeinflusst zu werden (Boekaerts, 1995; Christianson, 1992; Csikszentmihalyi, 1988). Mit Hilfe verschiedener Messverfahren (z.B. Experience-Sampling-Methode; ESP) wurde die Annahme bestätigt, dass Interesse mit dem Auftreten eines bestimmten emotionalen Erlebens einhergeht, z.B. mit dem Erleben intrinsischer motivationaler Orientierungen. Katz, Assor, Kanat-Maymon und Bereby-Meyer (2003) vermuten, dass der direkte Effekt von Fachinteresse auf intrinsische Motivation vollständig vom bedürfnisrelevanten Erleben und der Bedeutsamkeit mediiert wird. Im Anschluss an diese Untersuchung folgten etliche Studien, die zum Schluss kamen, dass das Auftreten einer neuen Personen-Objekt-Beziehung, aber auch Veränderungen in den bestehenden Interessensmustern, abhängig sind von der subjektiven Einschätzung über die Erfüllung der drei Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (Wild & Krapp, 1996; Wild, Krapp, Schreyer & Lewalter, 1998; siehe auch Abschnitt 5.3).

In den meisten Fällen handelt es sich bei den Untersuchungen um Korrelationsstudien, d.h. sie geben Hinweise auf Zusammenhänge, erlauben aber keine Aussage über die kausale Richtung der beobachteten

Zusammenhänge. Außerdem kommen die Korrelationen nicht allein durch die untersuchten Effekte zustande, sondern ebenso durch (positive und negative) *Rückkoppelungseffekte* der untersuchten Variablen (Köller, Baumert & Schnabel, 2000; Sievers, 1999), wie z. B. den wechselseitigen Effekt der Wirkung von Leistung auf Interesse, welcher aber eher für die späteren Schuljahre nachgewiesen wurde (Baumert et al. 1998; Köller, Baumert et al. 2000; Köller et al. 2001). Grund hierfür ist die differenzierte Wissensstruktur, die bei der Auseinandersetzung mit einem Interessensgegenstand aufgebaut wird, was in der Folge zu Kompetenz führt. Ähnliches vermutet Ackermann (1996), der Interessen und Kompetenzen in einer reziproken Beziehung zueinander sieht. Viele Studien nahmen des Weiteren auch keine *Moderatorvariablen* in ihre Berechnungen mit auf, welche ebenfalls eine Rolle in dem komplexen Interaktionsgeflecht spielen. Generell sind für den Lernprozess und dessen Ergebnisse motivationale Moderatoren bedeutsam, ebenso affektive (z.B. Aktivierung, Flow, Schiefele & Rheinberg, 1997) und kognitive Moderatoren (z.B. Lernstrategien, Aufmerksamkeit, Konzentration, Rheinberg, 1996; Schiefele, 2001; Vollmeyer & Rheinberg, 1998). Von diesen theoretisch denkbaren Moderatoren sind bislang nur wenige erforscht (Linnenbrink & Pintrich, 2000; Rheinberg, 1996), dazu zählen Aufmerksamkeit (Ainely et al. 2002; Hidi, 1995; Renninger & Wozniak, 1985), Lernstrategien (Alexander & Murphy, 1998; Renninger et al. 2002; Renninger & Hidi, 2002; Wild, 2000) oder emotionales Erleben (Ainely et al. 2001; Krapp & Lewalter, 2001; Lewalter et al. 1998; Renninger & Leckrone, 1991; Renninger et al. 2004; Schiefele, 1996; Schiefele & Csikszentmihalyi, 1994).

Die Interessentheorie, die in diesem Kapitel erläutert wurde, erklärt warum Lerner Lerninhalte als subjektiv bedeutsam einschätzen, aber nicht, wie eine Handlung energetisiert wird. Hierzu sollten zusätzliche Konstrukte aus der Lernmotivationsforschung herangezogen werden, die beispielsweise erklären, warum Handlungen rein aus der

Freude an der Beschäftigung mit dem Lerninhalt ausgeführt werden. Im Folgenden wird daher das Interessenskonstrukt zu einer bestimmten Theorie der Lernmotivation – der Selbstbestimmungstheorie - in Beziehung gesetzt bzw. in einem weiteren Schritt mit dieser verbunden.

## **5 Die Entwicklung von Interessen und Motivation unter Berücksichtigung der Selbstbestimmungstheorie und der Interessentheorie**

### **5.1 Metatheoretische Annahmen der Selbstbestimmungstheorie**

Die Selbstbestimmungstheorie von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1985, 1993, 2000, 2009) und ihre vier eng verzahnten Teiltheorien sind unter anderem dazu geeignet, den Zusammenhang von Motivation und Lernen zu erklären. Als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer selbstbestimmten und langfristig wirksamen Weiterbildungsmotivation gilt wiederum das Interesse (Krapp, 1998), weshalb die Interessentheorie und die SDT beide als Grundlage dieser Studie dienen. Die große Zustimmung, die SDT in der Erziehungswissenschaft erfährt, hängt sicher damit zusammen, dass sie gleichzeitig zwei Aspekte der Motivation beleuchtet: Ausrichtung und „Stärke“ (d.h. Motivationsniveau), was für viele andere Theorien nicht gilt. Zwei Teiltheorien der SDT sind für die vorliegende Arbeit relevant und werden deshalb erläutert.

#### *Theorie der organismischen Integration*

Ein Kerngedanke der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ist, dass es neben den freiwillig ausgeführten (d.h. selbstbestimmten) Formen der Motivation weitere Motivationsformen gibt, die zu Aktivitäten führen, die von Personen gezwungenermaßen (nicht selbstbestimmt) ausgeführt werden. Beim selbstbestimmten Handeln wird die Aktivität wertgeschätzt und steht in Übereinstimmung mit den persönlichen Zielen. Intrinsisch motiviertes Handeln ist der Prototyp selbstbestimmten Verhaltens (Deci & Ryan, 1991). Deci und Ryan

postulieren, dass es unterschiedliche Stufen der Handlungsregulation gibt und es von der jeweiligen Regulationsstufe abhängt, ob eine Handlung als selbstbestimmt wahrgenommen wird oder nicht. Es werden *vier Stufen der extrinsischen Handlungsregulation* unterschieden, die sich durch einen immer größeren Grad an Selbstbestimmung voneinander unterscheiden (Deci & Ryan, 1993, 2000a):

- Externale Regulation: völlig fremdbestimmte Form der extrinsischen Motivation, die aufgrund externer Faktoren ausgeführt wird, wie z.B. Belohnung oder Strafe
- Introjektion: nächsthöhere Handlungsregulation mit gewissen Tendenzen zur Selbstbestimmung; externale Faktoren werden verinnerlicht, ohne sich jedoch mit ihnen zu identifizieren
- Identifikation: Der Lerngegenstand wird als persönlich bedeutsam oder wertvoll erachtet
- Integration: höchste Stufe extrinsischer Handlungsregulation und somit Ende des Internalisierungsprozesses; nicht nur Identifizierung mit bestimmten Zielen und Handlungen, sondern vollständige Integrierung in eigenes Selbstkonzept

Der Grad an Selbstbestimmung hängt von Regulationsprozessen ab, mit denen der Lerner extern vorgegebene Bedingungen internalisiert und in sein Selbstkonzept integriert (Deci & Ryan, 1991; Deci & Ryan, 2000a; Krapp & Ryan, 2002). Die einzelnen Stufen bilden ein Kontinuum. Für die Annahme eines Kontinuums spricht der Befund einer Simplexstruktur, d.h. benachbarte Stufen korrelieren höher miteinander als weiter entfernte (Hayamizu, 1997; Liu, Wang, Tan, Koh & Ee, 2009; Ryan & Connell, 1989). Die Annahme eines Kontinuums der wachsenden Selbstbestimmung impliziert jedoch keine starre Sequenz, die Schritt für Schritt durchlaufen wird, d.h. es ist auch möglich in einer bereits höheren Stufe „einzusteigen“ oder die Sequenz abzubrechen (Ryan, 1995), was wiederum abhängig ist von den Vorerfahrungen und

situationalen Faktoren. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können demzufolge durch einen Prozess der Internalisierung in selbstbestimmte Handlungen überführt werden (Krapp & Ryan, 2002; Ryan, 1995).

Diese einzelnen Motivierungsarten wurden hier kurz dargestellt, da sie zu unterschiedlichen Gefühlserlebnissen beim Lernen führen (Prenzel, Drechsel & Kramer, 1998), langfristig gesehen auf die Entwicklung der Interessen wirken (Deci & Ryan, 2000; Krapp & Ryan, 2002) und sich unterschiedlich auf die kognitiven Prozesse beim Lernen auswirken: Fremdbestimmte Formen des Lernens führen beispielsweise oft zu unangenehmen Empfindungen (Angst, Unlust o.Ä.), selbstbestimmt motivierte Formen häufig zu positiv und angenehm erlebten Gefühlen (Faszination, Spannung o.Ä., Rheinberg, 2004). Bei selbstbestimmten Formen der Motivation ist auch mit einem höheren Lernerfolg zu rechnen, da das Wissen tiefer verarbeitet und so besser verstanden wird (Prenzel, Drechsel & Kramer, 1998). Außerdem wird angenommen, dass selbstbestimmtes Handeln Engagement, Ausdauer, Flexibilität und günstige Coping-Strategien ermöglicht (Miserandino, 1996; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000).

Des Weiteren postuliert die SDT in einer ihrer Teiltheorien drei grundlegende psychologische Bedürfnisse, auf die im nächsten Kapitel näher eingegangen wird und die in dieser Arbeit untersucht werden. Die SDT beschäftigt sich intensiv mit den motivationalen Antriebskräften, aber eine differenzierte Begründung, warum ein angeborenes System grundlegender Bedürfnisse postuliert werden kann, fehlt (Krapp, 2005). Daher sollte Krapp (2005) zufolge zur Beschreibung grundlegender Bedürfnisse die SDT mit der Theoriearbeit des Belgiers Joseph Nuttin in Verbindung gebracht werden. Beide Ansätze wurden weitgehend unabhängig voneinander in den 1980er Jahren in den USA und in Belgien entwickelt.

*Theorie der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse und Nuttins Theorie der Bedürfnisse*

Nuttins Ansatz, auch bekannt als „*Relational Theory of Behavioral Development*“ (Nuttin, 1984), basiert auf dem Gedanken, dass eine wechselseitige Beziehung zwischen Person und Umwelt besteht, weshalb beide als funktionale Einheit betrachtet und analysiert werden müssen (Vollmeyer, 2005). Ein Grundbedürfnis definiert er als „the fundamental dynamism inherent in the behavioral functioning of living beings“ (Nuttin, 1984, S.14). Aber nicht nur die aktuelle Lebensumwelt ist Nuttin zufolge von Bedeutung, sondern der Gesamtprozess der menschlichen Entwicklung. Nuttin postuliert als zentrale Aussage seiner Theorie die Existenz eines urtümlichen, in der Natur des Menschen verankerten motivationalen Antriebssystems, das sowohl biologisch-physiologisch als auch psychologische Bedürfnisse umfasst. Hauptunterschied zwischen beiden ist, dass psychologische Bedürfnisse permanent wirksam sind und kein eindeutiger Punkt festgelegt werden kann, ab dem sie befriedigt sind. Physiologisch-biologische Bedürfnisse verlieren dagegen an Wirksamkeit, sobald ein klar definierter Befriedigungszustand erreicht wird (z.B. bei Hunger das Sättigungsgefühl) (Krapp, 2005). Wenn Bedürfnisse als Antrieb gelten und eine Einheit zwischen Person und Umwelt besteht, liegt der Schluss nahe, dass es ein Steuerungssystem geben muss, das den Austausch zwischen Person und Umwelt lenkt. Dieses Steuerungssystem gibt ein ständiges Feedback darüber, ob die Person-Umwelt-Auseinandersetzung mit den (latenten) Zielen des Bedürfnissystems konform ist. Je nach Passung erreicht der Mensch einen bestimmten Grad des Wohlfühls (Vollmeyer, 2005).

Nuttin diskutiert die weiterführende Frage, welche grundlegenden psychologischen Bedürfnisse wirksam sind: Damit sich der Mensch den sich ständig ändernden Lebensbedingungen angemessen anpassen kann und sich dadurch permanent weiterentwickelt, muss ein Bedürfnis die Entwicklung der damit verbundenen Fähigkeiten steuern. Daraus schließt

er erstens auf die Existenz eines Bedürfnisses nach optimaler Wirksamkeit oder *Kompetenzerfahrung* (Nuttin, 1984; Krapp, 2005).

Darüber hinaus geht er von der Tatsache aus, dass Menschen stets bestimmten Gruppen angehören und das menschliche Handeln daher immer in einem sozialen Kontext abläuft. Im Laufe der Sozialisation entstehen in der Gesellschaft gemeinsam geteilte Einstellungen, Werte und Wissen, was zweitens die Existenz eines grundlegenden Bedürfnisses nach *sozialer Interaktion* rechtfertigt (Nuttin, 1984).

Damit es zu keiner einseitigen Anpassung eines Individuums kommen kann, muss schließlich drittens ein grundlegendes Bedürfnis nach Selbstbestimmung und *Autonomie* vorhanden sein, denn nur so kann das Individuum seine personale Identität entwickeln (Nuttin, 1984, Vollmeyer, 2005).

Auch Deci und Ryan (1985, 2000) gehen in ihrer Motivationstheorie von einer wechselseitigen Beziehung zwischen Individuum und Umwelt aus. Diese Interaktionen sind proaktiver Natur, d.h. der Mensch ist von Geburt an in der Lage, sich aktiv und eigeninitiativ mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Für die Interaktionen mit der Umwelt verfügt der Mensch über eine Grundausstattung an angeborenen Fähigkeiten und motivationalen Strukturen. Zu diesen motivationalen Strukturen zählen unter anderem biologische und psychologische Grundbedürfnisse (Ryan, 1995). Diese Grundausstattung wird im Verlauf der Entwicklung immer komplexer (Deci & Ryan, 2000). Trotz dieser Entwicklungen bleibt das Individuum bzw. das individuelle Selbst eine kontinuierliche Einheit. Dieser, über die Lebensspanne stattfindende Entwicklungsprozess, wird mit dem Begriff organismische Integration bezeichnet. Die organismische Integration ist nötig um zwei antagonistisch wirkende Entwicklungsziele gleichermaßen zu verfolgen und in einem Gleichgewicht zu halten.

Das erste generelle Entwicklungsziel betrifft das persönliche Wachstum: Die individuellen Kenntnisse, Interessen und Fähigkeiten

werden ausgebildet und weiterentwickelt. Das zweite generelle Entwicklungsziel sichert die sozialen Strukturen: Der Mensch ist als soziales Wesen eingebettet in soziale Strukturen, die sein Überleben sichern. Diese sozialen Systeme funktionieren aber nur, wenn die Mitglieder über ein gemeinsames Repertoire an Wissen, Einstellungen und Normen verfügen. Das Steuerungssystem, das für die Balance zwischen diesen beiden Entwicklungssystemen verantwortlich ist, sorgt einerseits für das individuelle Wachstum, und andererseits sorgt es für eine Orientierung an den Werten und Einstellungen der Bezugsgruppe (Krapp, 2005). Deci und Ryan (2000) ziehen den Schluss, dass es ein hauptsächlich emotionsgesteuertes Rückmeldesystem gibt, das ständig über die Qualität der Erlebensqualitäten berichtet. Je reibungsloser die Person-Umwelt-Interaktion abläuft, desto besser entspricht sie dem Prinzip der organismischen Integration und der Mensch nimmt die Rückmeldungen des Systems als positiv wahr. In der Folge stellt sich ein Wohlfühlgefühl ein. Die Erfüllung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse setzt Energie frei (intrinsische Motivation), die die motivationale Energie für den Prozess der organismischen Integration liefert. Das Verhalten wird hierbei nicht von dem Bestreben, einen Mangel in einem Bedürfnisbereich auszugleichen, energetisiert, sondern freies Handeln ist möglich, wenn die Bedürfnisse erfüllt sind (Deci & Ryan, 2000, S. 230). Ebenso wie Nuttin differenzieren Deci und Ryan zwischen drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen, die in der Literatur oftmals als „basic needs“ bezeichnet werden. Das *Bedürfnis nach Kompetenzerleben* meint, dass sich ein Individuum als handlungsfähig erleben möchte. Der Mensch möchte den auftretenden Anforderungen gewachsen sein und die anstehenden Aufgaben aus eigener Kraft lösen und bewältigen. So entsteht das Gefühl, mit dem eigenen Verhalten etwas zu bewirken (Deci & Ryan, 1985). Verbindungen zum „Selbstwirksamkeits-Konzept“ (Bandura 1977, 1982, 1997; Krapp & Ryan, 2002; Zimmermann, 1989, 2000), zur

Selbstwirksamkeit von Schwarzer und Jerusalem (2002) oder zur Theorie der „Wirksamkeitsmotivation“ von White (1959) sind erkennbar.

Eng damit verbunden ist das *Bedürfnis nach Autonomie* oder Selbstbestimmung. Autonomie bedeutet, dass das Individuum im Rahmen der eigenen Möglichkeiten selbstständig handeln kann und sich so als eigenständiges Handlungszentrum begreift (Krapp, 2005). Damit sind Handlungsfreiheiten gemeint und dass die Person frei bestimmen kann, was getan wird und wann es getan wird, nicht gleichzusetzen mit totaler Unabhängigkeit oder Freiheit. Autonomie beinhaltet vielmehr, insoweit eigenständig und eigenverantwortlich handeln zu dürfen, als für die gestellten Anforderungen und Aufgaben hinreichend entwickelte Fähigkeiten vorhanden sind um die erworbene Kompetenz unter Beweis zu stellen (Krapp & Ryan, 2002). Es besteht hier also eine enge Verbindung zum Bedürfnis nach Kompetenz, da nur dort Handlungsspielräume vom Individuum gewünscht werden, wo Aufgaben auch aus subjektiver Sicht mit großer Wahrscheinlichkeit selbstständig und auch erfolgreich bewältigt werden können (vgl. Assor, Kaplan & Roth, 2002; „situationsangemessene Autonomie“ Krapp, 1998; Lewalter et al. 1998). Hier wird wiederum deutlich, dass die einzelnen Bedürfnisse nicht als isolierte Konstrukte, Motive oder Handlungsziele verstanden werden können, sondern in dem Gesamtsystem der Handlungssteuerung wechselseitig aufeinander bezogen sind (Deci & Ryan, 1985, S. 32, Krapp 1998a; Nuttin, 1984).

Die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie können erklären, warum eine Handlung in einer konkreten Situation als intrinsisch motiviert erlebt wird und der Lerner gewillt ist, künftig bei entsprechenden Gegebenheiten ähnlich zu agieren um sich im jeweiligen Gebiet weiter zu entwickeln. Außerdem kann das Bedürfnis nach Autonomie als Voraussetzung für das Kompetenzerleben betrachtet werden (Krapp, 2005).

Aber es gibt auch Ziele, die nicht primär dem persönlichen Wachstum dienen und trotzdem verfolgt werden. Diese werden begründet durch das *Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit*: Der Mensch wird geleitet durch ein starkes Bestreben nach sozialen Kontakten (Blatt, 1992; vgl. Ergebnisse der Bindungsforschung, z.B. Bowlby et al., 1992). Er versucht von seiner sozialen Umgebung akzeptiert zu werden und Anerkennung zu erreichen, d.h. innerlich verbunden zu sein und einer Gruppe anzugehören, die ihn akzeptiert (Deci & Ryan, 1985). Diese Bestrebungen richten sich nicht nur zwangsläufig auf Gleichgesinnte, z.B. aus der Lerngruppe oder Klasse, sondern auch auf die jeweiligen Lehrpersonen. Dieses Bedürfnis ist maßgeblich dafür verantwortlich, dass sich das Individuum ständig in Bezug auf seine Fähigkeiten und Einstellungen weiterentwickeln möchte. Es nimmt unter den drei Bedürfnissen eine besondere Stellung ein, weil es als einziges eine Erklärung dafür liefert, warum sich der Mensch neuen, unbekanntem Wissensgebieten zuwendet (Deci & Ryan, 2002).

Deci und Ryan (2002) schlussfolgern, dass nur bei einer subjektiv erlebten positiven Gesamtbilanz der Bedürfnisbefriedigung das übergeordnete Ziel der organismischen Integration erreicht wird, d.h. das individuelle Wachstum unter Berücksichtigung der sozialen Umwelt vorangetrieben wird. Nuttin und Deci und Ryan kommen folglich zu ähnlichen Schlussfolgerungen: Beide sind sich einig, dass kognitiv-handlungstheoretische Überlegungen nicht ausreichen um das Motivationsgeschehen ausreichend zu erklären (Deci & Ryan, 2000, 2002; Vollmeyer, 2005). Daher plädieren beide dafür, den Fokus auf den Organismus zu legen und weisen auf die Relevanz einer Einheit zwischen Person und Umwelt hin. Deci und Ryan greifen allerdings noch den Begriff der intrinsischen Motivation auf: Wo Nuttin von einem optimalen Funktionieren der organismischen Integration spricht, sprechen Deci und Ryan von intrinsischer Motivation. Gelingt die

organismische Integration, ist das Erleben intrinsischer Motivation ein Indikator dafür (Krapp, 2005). Deci und Ryan sind sich mit Nuttin einig, dass es neben den physiologisch-biologischen Trieben ein eigenes Steuerungssystem grundlegender psychologischer Bedürfnisse gibt. Diese Bedürfnisse sind der Anreiz für das persönliche Wachstum bzw. die Weiterentwicklung des individuellen Selbst. Nuttin, sowie Deci und Ryan kommen unabhängig voneinander zu dem Schluss, dass von drei grundlegenden Bedürfnissen ausgegangen werden kann und zwar dem Bedürfnis nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (Krapp, 2005; Vollmeyer, 2005). Zusammenfassend besteht eine sehr hohe Übereinstimmung bei der Konzeption grundlegender Bedürfnisse in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan und der Relational Theory of Behavioral Development von Nuttin (Vollmeyer, 2005). Gegen den oft vorgebrachten Einwand, dass eine empirische Begründung der Konzepte fehle, spricht, dass es eine Vielzahl an empirischen Studien gibt, die für die Existenz der Grundbedürfnisse sprechen (siehe Kapitel 5.3) und sich beide Ansätze auf logisch aufeinander basierende Sachverhalte stützen (Krapp & Ryan, 2002).

## 5.2 Integration der Selbstbestimmungstheorie und der Interessentheorie

Die Interessentheorie und die Selbstbestimmungstheorie haben *gemeinsam*, dass das Erleben während der Handlung ein entscheidender Faktor ist: entweder als emotionale Komponente in der Interessentheorie oder als erlebte Bedürfnisbefriedigung in der Selbstbestimmungstheorie (Krapp, 2005). Des Weiteren findet sowohl bei der SDT als auch bei der Interessentheorie eine Integration des Lerninhalts statt (Krapp, 2005; Vollmeyer, 2005). In der dritten und vierten Stufe extrinsischer Regulation als auch bei intrinsischer Regulation kommt es zu einer Identifikation und Integration mit dem Lerninhalt. Ebenso wird in der Interessentheorie der Gegenstand beim individuellen Interesse in das Selbst integriert. Ein großer *Unterschied* der Ansätze findet sich in der wertbezogenen Komponente der Interessentheorie und der damit verbundenen persönlichen Bedeutsamkeit des Gegenstands. Diese Bedeutsamkeit spielt bei Motivationstheorien wie der SDT kaum eine Rolle (Vollmeyer, 2005). Wie andere Lernmotivationstheorien behandelt auch die SDT keine stabilen Personen-Gegenstandsbeziehungen, sondern sie erklären die momentane Handlungsveranlassung. Die SDT bezieht sich hauptsächlich auf die Aktivität mit einem Gegenstand und die so eintretende Gefühlslage, nicht auf den Gegenstand an sich (Krapp, 2005). Lernmotivationstheorien – so Daniels (2008) – sind eher gegenstands-unabhängig. Trotzdem können beide in Verbindung miteinander versuchen zu erklären, warum sich ein Lerner ohne äußere Verpflichtung langfristig mit einem Themenbereich auseinandersetzt (Nuttin, 1984, S. 106; Krapp, 2005; Ryan, 1995).

Die SDT nach Deci und Ryan (1985, 1993, 2000; 2009) und die Interessentheorie nach Krapp und Prenzel (1992) können sich gegenseitig ergänzen: Die SDT erklärt wie intrinsische Motivation entsteht, wie sie energetisiert wird und wie eine Umwelt gestaltet werden sollte, so dass selbstbestimmte Formen der Motivation möglich sind. Sie

berücksichtigt aber nicht die inhaltliche Ausrichtung der Lernmotivation, d.h. die Entscheidung und die Auswahl für bestimmte Lerngegenstände, was wiederum von der Interessentheorie aufgegriffen wird. Die Selbstbestimmungstheorie und die Interessentheorie können demnach erklären, wie überdauerndes individuelles Interesse entsteht und wie der Übergang von situationalem Interesse zu individuellem Interesse erfolgreich von Statten geht. Die Integration von Selbstbestimmungs- und Interessentheorie bietet also auch einen breiten Erklärungsansatz für Motivation und Interesse Erwachsener, freiwillig an Sprachkursen teilzunehmen. Mögliche zukünftige Erweiterungen der Integration dieser beiden Theorien werden im Abschnitt 5.4 vorgestellt, das nächste Kapitel setzt sich mit Forschungsergebnisse zu den Effekten der Grundbedürfnisse bei der motivationalen Entwicklung und der Interessengenese auseinander.

### **5.3 Befunde zu den Effekten der Bedürfnisbefriedigung bei der motivationalen Entwicklung und der Genese und Stabilisierung von Interessen**

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, ob die Interessensausprägung und -entwicklung maßgeblich vom Kompetenzerleben, Autonomieerleben und dem Erleben sozialer Eingebundenheit determiniert wird. Die nachfolgenden Abschnitte stellen dazugehörige Forschungsergebnisse dar.

#### **5.3.1 Befunde zum Bedürfnis nach Kompetenz**

Befunde weisen auf einen Zusammenhang zwischen Kompetenzerleben und Interesse hin, der von Kontextvariablen (Aufgabenschwierigkeit,

Unterstützung durch die Lehrperson) und Persönlichkeitsvariablen (Leistungsmotivation, Gewissenhaftigkeit) moderiert wird (Ferdinand, 2014): Es lassen sich zahlreiche Ergebnisse aus der Interessenforschung aufführen, die für hohe Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen *Kompetenzunterstützung* und Interesse sprechen (Prenzel et al. 2001; Waldis & Buff, 2007), ebenso zwischen Kompetenzunterstützung und einem positiven motivationalen Verlauf (Krapp, 1992b, 1996; Lewalter & Schreyer, 2000; Lewalter, 2005; Miserando, 1996; Prenzel & Drechsel, 1996; Wild & Krapp, 1996; Zimmermann, 2000). Wichtig in diesem Zusammenhang erscheint das *Feedback des Lehrenden*: Kompetenzfördernde Rückmeldungen (d.h. informatives Feedback, bei dem sich der Lerner auch als Verursacher des Erfolgs sieht) scheinen intrinsische Motivation und Interesse zu fördern (Deci & Ryan, 2000b; Niemiec & Ryan, 2009; Pintrich, 2006). Sansone et al. (1989) unterscheiden in einer Studie zwischen verschiedenen Feedbackarten (Aufgabenfeedback, normatives Feedback etc.) und konnten zeigen, dass alle Formen der Rückmeldung die wahrgenommene Kompetenz erhöhen; am deutlichsten zeigte sich der Effekt bei der normativen Rückmeldung. Vallerand und Reid (1984) sprechen verbalem Feedback zumindest bei Kindern die höchste Wirksamkeit zur Förderung von intrinsischer Motivation zu. In ihrer Untersuchung wurde die intrinsische Motivation durch positives verbales Feedback erhöht und durch negatives verringert. Ferner berichteten sie, dass dieser Effekt mediiert wird durch die von den Kindern wahrgenommene Kompetenz. Auf ähnliche Mediatoreffekte der *Kompetenzwahrnehmung* wurde mehrfach hingewiesen (Denissen et al. 2007; Harackiewicz, Elliot & Andrew, 1993; Lent, Brown & Hackett, 1994; Marsh & Trautwein et al., 2005; Wigfield & Eccles, 2002a; Zarrett & Eccles, 2007). Einige Studien deuten darauf hin, dass die persönliche Kompetenzeinschätzung relevant ist, besonders die Wahrnehmung der relativen Position innerhalb der Klasse, weniger die objektive Leistung. Auf zwei Effekte wird hier hingewiesen, da sie in mehreren Studien

einen negativen Zusammenhang von Kompetenz (gemessen als Leistung) und Interesse erklären konnten: Der Big Fish Little Pond-Effekt (BFLP) (Köller et al., 2006) beschreibt das Phänomen, dass sich Schüler mit gleicher Leistungsstärke als unterschiedlich leistungsstark wahrnehmen, abhängig davon, wie leistungsstark ihr Umfeld ist. In Leistungskursen verläuft die Entwicklung von Interessen günstiger als in Grundkursen, was mit dem Basking-in-Reflected-Glory Effekt (BIRG) erklärt werden kann (Köller et al., 2006), demzufolge sich der Lerner mit den Erfolgen von Anderen assoziiert. Die subjektive Einschätzung ist demnach wichtiger als die objektive Beurteilung der Kompetenz. Subjektive Kompetenzeinschätzungen sind folglich gute Prädiktoren für Interesse an einer bestimmten Fachrichtung (Williams et al., 1998). Außerdem scheint hohe Leistungsmotivation den Zusammenhang zwischen Feedback und wahrgenommener Kompetenz (Boyle & Mitchell, 2011; Hattie & Timperley, 2007) und in der Folge Interesse zu verstärken (Sansone, Sachau & Weir, 1989). Ähnliches gilt für gewissenhafte Personen, denen Denissen et al. (2007) auch eine stärkere Fokussierung auf Leistung zuspricht, was sich wiederum günstig auf den Zusammenhang von Kompetenzwahrnehmung und Interessen auszuwirken scheint. Auch die wahrgenommene inhaltliche Relevanz des Gelernten und die Klarheit der Instruktion beeinflussen die Kompetenzwahrnehmung und die Höhe des Interesses (Prenzel et al. 2001; Seidel, Rimmele & Prenzel, 2005). Ein Großteil der vorgestellten Studien wurden – bis auf die Studien im universitären Umfeld oder an Berufsschulen – an eher jüngeren Lernern durchgeführt (Krapp, 2010), für die besondere Bedeutung des Kompetenzerlebens für die Interessenentwicklung konnte Semmar (2006) aber auch für erwachsene Lerner Hinweise finden: In einer in Kartar durchgeführten Studie zeigte er, dass erwachsene Lerner, die an ihren Kompetenzen zweifeln, eine geringere Motivation aufweisen als Lerner, die an sich glauben und sich während der Lerntätigkeit als kompetent erleben.

Neben Feedback scheint aber auch das individuell optimale *Anforderungsniveau* laut Befundlage eine entscheidende Rolle zu spielen (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993; Schiefele & Köller, 2001): Unterforderung führt zu Langeweile und folglich Desinteresse, Überforderung zu Inkompetenzerleben oder Leistungsangst und so zu Desinteresse (Lewalter, Krapp, Schreyer & Wild, 1998; Lewalter & Schreyer, 2000). Die Aufgaben, die den Lernenden gestellt werden, sollten demzufolge herausfordernd, aber lösbar sein (Harter, 1978). In der vorliegenden Fragebogenstudie wird daher vermutet, dass sich Bestrebungen der Lehrperson, den individuellen Vorkenntnissen der Lerner bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades zu berücksichtigen, günstig auf das Kompetenzerleben auswirken. Die Lehrperson kann die Vorkenntnisse entsprechend beachten, indem er beispielsweise zusätzliche Aufgaben für besonders fortgeschrittene Lerner bereitstellt, die fortgeschrittenen Lerner als Tutor einsetzt, mittels Tests den Kenntnisstand der Lerner eruiert oder Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden bereitstellt. So kann ein optimales Anforderungsniveau entstehen, welches beim Lerner ein Gefühl der Kompetenz vermittelt und in der Folge Interesse erhöhen kann. Es kann also ein Zusammenhang zwischen der Individualisierungsstrategie „Berücksichtigen der Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades“ (kurz „Schwierigkeitsgrad“) und dem Kompetenzerleben angenommen werden. Darüber hinaus wird nicht nur ein Zusammenhang zwischen beiden postuliert, es wird ferner vermutet, dass das Berücksichtigen der Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades einen stärkeren Effekt auf das Kompetenzerleben hat als die anderen beiden Individualisierungsstrategien (individuelle Hilfe, Wahlmöglichkeiten).

### **5.3.2 Befunde zum Bedürfnis nach Autonomie**

Entscheidend bei der Forschung zu Autonomie ist, wie viel Autonomie vom Lerner wahrgenommen wird (Liu, 2011; Reeve et al., 2003), nicht wie viel ihm tatsächlich geboten wird, denn die Wahrnehmung von Seiten der Lehrer und von Seiten der Schüler korrelieren häufig nicht oder nur in geringem Ausmaß miteinander (Baumert & Kunter, 2006). Es stellte sich (genau wie beim Kompetenzerleben, vgl. vorheriger Abschnitt) heraus, dass zur Einschätzung des Lehrerhaltens die Einschätzungen der Schüler sehr viel besser geeignet sind als die der Lehrer (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003; Rakoczy, 2006; Rakoczy et al. 2008). Der Zusammenhang zwischen der subjektiven Unterrichtswahrnehmung des Lerners und seiner Motivation und seinen Interessen wurde mehrfach untermauert (Radovan & Makovec, 2014; Wolf & Fraser, 2008): Nicht nur die (objektive) Lernumgebung an sich hat einen bedeutsamen Einfluss auf Motivation und Interesse, sondern wie der Lerner die Lernumgebung aus seiner Sicht wahrnimmt (Entwistle, 1991; Salomon, 1995), weshalb in der vorliegenden Studie primär die Einschätzungen der Teilnehmer und nicht die der Dozenten erfasst werden.

Als zentraler Bestandteil der SDT wurde Autonomieerleben vielfach untersucht (Assor et al. 2002; Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 1993; Kunter, 2005; Prenzel, Kristen, Dengler, Ettl & Beer, 1996; Prenzel, Drechsel & Kramer, 2001; Rakoczy, Klieme & Pauli, 2008; Reeve et al. 1999; Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007; Ryan & Deci, 2002). Es lassen sich sehr viele verschiedene empirische Schwerpunktsetzungen erkennen, z.B. zum Anbieten von Wahlmöglichkeiten (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Black & Deci, 2000; Connell, 1990; Filiak & Sheldon, 2008; Ryan, Sheldon, Kasser & Deci, 1996), zur Unterstützung des eigenverantwortlichen Denkens und/oder Handelns (Assor et al., 2002; Black & Deci, 2000; Chirkov, 2009; Deci, Schwartz, Sheinmann & Ryan, 1981; Lewalter & Scholta, 2009; Reeve,

Bolt & Cai, 1999; Wild, 2000), zur Abwesenheit von Druck oder Kontrolle (Assor et al., 2002; Black & Deci, 2000; Connell, 1990; Levesque et al. 2004; Skinner & Belmont, 1993), zum Bezug des Lernstoffs zu eigenen Werten, Interessen oder Einstellungen (Filak & Sheldon, 2008; Lewalter & Scholta, 2009; Sheldon et al., 2001) oder zur Anerkennung von Meinungen und Gefühlen des Lerner bzw. Perspektivenübernahme (Black & Deci, 2000; Connell, 1990; Filak & Sheldon, 2008; Reeve et al., 1999; Ryan et al., 1996; Skinner & Belmont, 1993; Tsai et al. 2008) (vgl. Ferdinand, 2014).

Einige Studien versuchen zu zeigen, dass sich Kinder in Lernkontexten, die durch geringe Kontrolle und aktive Beteiligung am Lernprozess gekennzeichnet sind, kompetenter einschätzen und größeres Interesse aufweisen als Kinder, die ihre Lernumgebung passiv und fremdgesteuert einschätzen (Boggiano, Flink & Shields, 1993; Flink, Boggiano & Barrett, 1990). Vergleichbares gilt im Schulkontext (Deci, Schwartz & Sheinmann et al. 1981): Schüler, deren Lehrer Autonomie unterstützen, erzielen höhere Leistungen (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach & Barrett, 1993), zeigen eine größere Flexibilität in ihrem Denken (McGraw & McCullers, 1979), können Gelerntes besser wiedergeben (Vallerand, Fortier & Guay, 1997) und sind kreativer als Schüler, deren Lehrer sich kontrollierend verhalten (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984). Darüber hinaus brechen sie seltener die Schule ab (Vallerand & Bissonnette, 1992), erleben mehr Kompetenz und zeigen höhere Zufriedenheit (Black & Deci, 2000) und höheres Interesse (Black & Deci, 2000; Gillet, Berjot & Vallerand, 2012). Die von den Schülern wahrgenommene *Autonomieunterstützung* durch den Lehrer und seine Fürsorglichkeit kann ferner die intrinsische Motivation der Schüler vorhersagen (Assor et al. 2002; Bieg, Backes & Mittag, 2011; Brok, Brekelmans & Wubbels, 2006; Eder, 1996; Reeve, 2002; Roth et al. 2007; Satow & Schwarzer, 2003) und unterstützt ihre Fähigkeit zum lebenslangen Lernen (Boud, 2007).

Der Lehrperson wird bei der Autonomieunterstützung der Lerner eine sehr wichtige Rolle zugesprochen (Chan, 2000; Sanprasert, 2010; Victori & Lockhart, 1995). Eine Korrelation zwischen der vom Schüler wahrgenommenen Autonomieunterstützung und der intrinsischen Motivation des Lehrers in Bezug auf das Lehren konnte in den Studien von Roth et al. (2007) und Pelletier et al. (2002) sowie der Metaanalyse von Gagné und Deci (2005) gezeigt werden. Müller (2009) und Bieg, Backes und Mittag (2011) konnten in ihren Untersuchungen mit älteren Schülern und Erwachsenen diese Befunde jedoch nicht replizieren. Roth (2007) führte eine Untersuchung an einer Grundschule durch, wobei sich vermuten lässt, dass in Grundschulen der Lehrer eine besonders große Rolle spielt, da er meist das Unterrichten aller Fächer übernimmt. Die Studie spricht auch von einem Zusammenhang zwischen Autonomieunterstützung und Kompetenz (Roth et al., 2007). Autonomieunterstützende Lehrer zeichnen sich z.B. dadurch aus, dass sie mehr zuhören, weniger Lösungen vorgeben oder Leistungen häufiger loben. Des Weiteren belegen Weinert und Helmke (1995), dass unterstützende Kontrolle der Lehrkraft (individualisierte Anleitung und Hilfestellung) im Vergleich zu autoritärer Kontrolle (dominantes, einschränkendes Verhalten der Lehrkraft, das wenig Eigenverantwortung zulässt) zu einer positiveren Einstellung gegenüber dem Fach führt. Ähnliche Ergebnisse zum autonomieunterstützenden Verhalten finden sich auch für das Elternhaus: Kinder von autonomieunterstützenden Eltern erzielen bessere Leistungen, erleben positivere Emotionen, sind aktiver und verfügen über mehr Kompetenzen, den eigenen Lernprozess selbst zu regulieren (Apostoleris, 1999; Grolnick & Apostoleris, 2002). Auch bei Studenten wirkt sich autonomieunterstützendes Verhalten der Eltern günstig auf deren motivationale Orientierung aus (Mckendry & Boyd, 2012) und kann so die Wahrscheinlichkeit eines Drop-Outs reduzieren (Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Auf den positiven Einfluss erlebter Autonomie auf Leistung und Zufriedenheit wurde im

universitäten Kontext ferner mehrfach hingewiesen (Harper & Ross, 2011). Die hohe Bedeutung der wahrgenommenen Autonomie konnte auch in anderen Ländern gezeigt werden (z.B. in Japan Hayamiza, 1997, Yamauchi & Tanaka, 1998; oder in Russland und Amerika Chirkov & Ryan, 2001). Des Weiteren wurden in anderen Bereichen, z.B. im Gesundheitswesen, ähnliche Effekte festgestellt, z.B. in der Psychotherapie (Pelletier et al. 2002), bei der Rauchentwöhnung (Williams, Cox, Kouides & Deci, 1999), bei der Gewichtsreduktion (Williams, Grow, Freedman, Ryan & Deci, 1996), der Alkohol- oder Drogenentwöhnung (Ryan, Plant & O'Malley, 1995; Zeldman, Ryan & Fiscella, 1999) und bei der Glukoseüberwachung von Diabetikern (Williams, Freedman & Deci, 1998). Auch Sportler mit autonomer Handlungsregulation sind durchhaltefähiger und fühlen sich wohler (Pelletier et al. 2001).

Geringe *Mitbestimmung* wirkt sich aufgrund der Beeinträchtigung der Autonomie ebenfalls negativ auf die intrinsische Motivation aus (Schraw, Flowerday & Reisetter, 1998), während sich höhere Grade von Mitbestimmung positiv auf das Erleben von Autonomie auswirken und in der Folge vermehrt zu Interesse und intrinsischer Motivation führen (Deci, Schwartz, Sheinmann & Ryan, 1981; Deci & Ryan, 1992; Deci & Moller, 2005; Grolnik & Ryan, 1989; Ryan & Stiller, 1991; Seidel et al. 2002). Besonders relevant sind die Befunde von Black und Deci (2000), die dafür sprechen, dass eine höhere Autonomieunterstützung zu höher wahrgenommenen Kompetenz und höherem Interesse führt. Gerade die anfangs nur gering autonom motivierten Lerner benötigen diese Autonomieunterstützung. Bei anfangs hoch autonom motivierten Lernern scheint die Autonomieunterstützung keine signifikante Wirkung zu haben. Dass Autonomieunterstützung zu autonomerer Motivationsregulationen führt, in der Folge Interesse vorhersagen kann und Drop-Outs verhindert, zeigten jüngst Gillet et al. (Gillet, Berjot & Vallerand, 2012).

Assor et al. (2002) zeigen zudem, dass autonomieunterstützendes Verhalten, wie die Hervorhebung der Relevanz des Gelernten, die Ermunterung von Kritik und die Bereitstellung von *Wahlmöglichkeiten* zu höherem Interesse führt als autonomieeinschränkendes Verhalten wie das Unterdrücken von Kritik oder das Erzwingen von Lernhandlungen, die aus Schülersicht wenig Bedeutung haben. Allerdings muss angemerkt werden, dass nicht generell von einem positiven Einfluss von Wahlmöglichkeiten auf Performanz oder Motivation ausgegangen werden kann, denn hier scheint auch das anfängliche individuelle Interesse eine Rolle zu spielen: Patall (2013) konnte zeigen, dass Wahlmöglichkeiten nicht generell Motivation fördern, sondern dies nur bei anfänglich hoch motivierten Lernern der Fall ist. Eine weitere Ursache für geringe oder fehlende Korrelationen zwischen dem Anbieten von Wahlmöglichkeiten und intrinsischer Motivation könnte laut einer Metaanalyse von Patall, Cooper und Robinson (2008) in der moderierenden Wirkung der Art der Wahlmöglichkeiten (z.B. instruktional irrelevante Wahlen) und deren Anzahl liegen: Zu wenige Wahlmöglichkeiten rufen keine Autonomie hervor, zu viele führen zu Überforderung. Auch verschiedene Kulturen (individualistische oder kollektivistische Kulturen) profitieren in unterschiedlichem Ausmaß von verschiedenen Wahlmöglichkeiten, obwohl generell Menschen aus beiden Kulturausrichtungen einen Vorteil daraus ziehen (Patall et al., 2008). Da die Befundlage eindeutig auf einen Zusammenhang zwischen Wahlmöglichkeiten und Autonomieerleben hinweist, wird auch für die vorliegende Studie vermutet, dass sich Bestrebungen der Lehrperson, den Lernern Wahlmöglichkeiten zu offerieren, sich günstig auf das Autonomieerleben der Lerner auswirken und in der Folge zu Interesse führen. Aus diesem Grund wird nicht nur ein Zusammenhang zwischen Autonomieerleben und Wahlmöglichkeiten angenommen, es wird zudem vermutet, dass das Autonomieerleben stärker von dem Offerieren von Wahlmöglichkeiten beeinflusst wird als von den anderen

berücksichtigten Individualisierungsstrategien (individuelle Hilfe, Berücksichtigen der Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades). Wahlmöglichkeiten können in dem Lernkontext der Studie den Lernern z.B. hinsichtlich Lernzeit, -material oder -ort angeboten werden. Diese Aspekte werden in dieser Untersuchung berücksichtigt.

### **5.3.3 Befunde zum Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit**

Wie bereits erwähnt, könnte man vermuten, dass die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit für die Entwicklung von Interesse und intrinsischer Motivation geringer ist als die von Kompetenz und Autonomie (Deci & Ryan, 2000), da soziale Eingebundenheit eine Art Sonderrolle einnimmt. Die Befriedigung dieses Bedürfnisses wirkt nicht direkt in der aktuellen Situation, ist aber langfristig gesehen handlungsleitend (Krapp, 2005), da so die Bereitschaft entsteht, sich freiwillig und ohne Ängste einem neuen Wissensgebiet zuzuwenden (Furrer & Skinner, 2003; Maier, 2002; Lewalter et al., 1998; Prenzel, 1997; Roeser, Midgley & Urdan, 1996).

Die Befundlage zu diesem Bedürfnis ist zudem viel spärlicher und die genaue Operationalisierung des Konstrukts in den verschiedenen Untersuchungen sollte stets beachtet werden: Viele thematisieren soziale Eingebundenheit als Beziehung zu den anderen *Lernern*, andere betrachten soziale Eingebundenheit als Beziehung zur *Lehrperson* oder zu den *Eltern*. In einer Längsschnittstudie mit Schülern der sechsten Klasse untersuchten Skinner et al. (2003) alle drei Beziehungstypen und kamen zu dem Schluss, dass positive Beziehungen zu Peers, Lehrern und Eltern mit Engagement und Interesse in der Schule einhergehen. Die Beziehung zur Lehrperson stellte hierbei den stärksten Prädiktor dar. Ob hier geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen, bleibt unklar: In dieser Studie war die Beziehung zum Lehrer vor allem für Jungen

ausschlaggebend, in anderen Studien am stärksten für Mädchen (z.B. Goodenow, 1993; Ntoumanis, 2001). Goodenow (1993) kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Sie beschreibt soziale Eingebundenheit als gefühlte Klassenzugehörigkeit, Unterstützung durch Peers und Unterstützung durch die Lehrperson und konnte deutliche Zusammenhänge zum Interesse aufzeigen. Dass soziale Beziehungen auf die Aufrechterhaltung und Kontinuität individueller Interessen wirkt, wurde mehrfach festgestellt (Gisbert, 1998; 2001; Pressick-Kilborn & Walker, 2003; Renninger, 1989, 2000; Renninger & Hidi, 2002). Das Erleben sicherer Beziehungen übt vermutlich auf die Entwicklung einer selbstbestimmten Auseinandersetzung mit Gegenständen einen signifikanten Einfluss aus (Deci & Moller, 2005; Ryan & Deci, 2000a, 200b). Die Studie von Wentzel, Battle, Russell und Looney (2010) untersucht bei Schülern folgende Formen sozialer Unterstützung: Sicherheit, emotionale Unterstützung, Hilfe und Erwartung eines positiven sozialen Verhaltens. Alle diese Formen sozialer Unterstützung können sogar einzeln Interesse am Unterricht vorhersagen.

Skinner und Belmont (1993) untersuchten das Schülerinteresse und die Wahrnehmung der *Lehrkraft* durch die Schüler. Sie konnten deutlich mehr Interesse bei Schülern feststellen, die ihre Lehrer als an ihren persönlichen Belangen interessiert, empathisch und unterstützend wahrnahmen. Nie und Lau (2009), die Lehrerunterstützung anhand des Einfühlungsvermögens des Professors bezogen auf Lernerbedürfnisse operationalisieren, stellten Zusammenhänge mit dem Engagement der Studenten fest. Gestützt wird diese Annahme von weiteren Befunden (Goudas & Biddle, 1994; Ryan & Stiller, 1991). Andere Studien sprechen für die Annahme, dass die interpersonale Beziehung zwischen den Lehrern und seinen Studenten bei der Entwicklung von intrinsischer Motivation entscheidend ist (Furrer & Skinner, 2003).

Des Weiteren scheinen *elterliches Engagement* sowie Autonomieunterstützung bei schulbezogenen Aktivitäten Interesse und

Motivation zu beeinflussen (Grolnick & Ryan, 1985, 1989). Außerdem scheint die Beziehung zu anderen *Lernern* von Bedeutung zu sein: Isaac, Sansone und Smith (1999) berichteten in ihrer Untersuchung, dass die Arbeit mit Anderen bei einigen Probanden zu situationalem Interesse führte. Die Forschung um Hidi, Weiss, Berndorff und Nolan (1998) konzentrierte sich auf das Lernen in einem wissenschaftlichen Museum. Als kooperative Lernmethode wurde das Gruppenpuzzle bzw. „Jigsaw“ (Aronson, Blaney, Stephen, Sikes & Snapp, 1975, Slavin, 1990) eingesetzt, welches ein hohes Maß an Interaktionen mit anderen Lernern beinhaltet. Bei der Untersuchung kam man zum Ergebnis, dass diese Form des Lernens zur Entstehung situationalen Interesses beitragen kann (Hidi & Harackiewicz, 2000). Ein weiteres Beispiel für die Bedeutung von Gemeinschaft und sozialer Interaktionen liefern Thoman, Sansone und Pasupathi (2007): Studenten, die auch nach der Lernhandlung die Möglichkeit hatten, sich mit anderen Studenten darüber auszutauschen, bewerteten in der Folge die Lerngegenstände sehr viel interessanter. Die besondere Bedeutung einer Gemeinschaft, in der ähnliche Interessen verfolgt werden, zeigen ebenso Tillema und van Der Westhuizen (2006), die für erwachsene Lerner zeigen, dass gemeinsame Interessen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu organisierten Lernaktivitäten führen.

Auch aus dem Bereich des Textlernens lassen sich Hinweise auf die Bedeutung sozialer Eingebundenheit im weitesten Sinne ableiten: Lyubomirsky und Nolen-Hoeksema (1995) stellten zum Beispiel mit Hilfe der ESM-Methode fest, dass eine positive Identifikation mit dem Autor eines Textes zu erhöhtem Interesse führen kann. Unter gewissen Umständen können Personen auch Interessen ihrer Bezugspersonen übernehmen, so zeigte z.B. Bergin (1999), dass Kinder oft die Interessen ihrer Eltern übernehmen. Allerdings bleibt hier unklar, ob dieser Befund auf die Interaktion der Eltern mit dem Gegenstand zurückzuführen ist (also „richtiges“ Interesse vorliegt) oder ob es an der verstärkten Beschäftigung mit dem Gegenstand aufgrund sozialer Beziehungen liegt

(d.h. die Beschäftigung mit dem Gegenstand erfolgt nur aus Rücksicht auf die Bezugsperson).

Einschränkend ist anzumerken, dass sich die meisten Studien zur sozialen Eingebundenheit in Lernprozessen auf Kinder und Jugendliche beziehen. Die Vermutung liegt nahe, dass das Erleben der sozialen Einbindung von Erwachsenen gegebenenfalls andere Qualitäten hat. Dennoch scheint die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit gemäß der Befundlage für die Entwicklung von Interesse mit verantwortlich zu sein. Die Befunde sprechen außerdem dafür, dass die Lehrkraft einfühlsam und unterstützend wahrgenommen werden sollte, um ein Gefühl der sozialen Eingebundenheit zu erzeugen. Daher kann vermutet werden, dass einzelne Bestrebungen der Lehrperson, den individuellen Voraussetzungen der Lerner gerecht zu werden, sich günstig auf das Gefühl der sozialen Eingebundenheit auswirken. Diese Individualisierungsbestrebungen können sehr vielseitig sein. In dieser Arbeit wird eine Beziehung zwischen der individuellen Unterstützung der Lehrperson, den offerieren Wahlmöglichkeiten und der Berücksichtigung der Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades mit der sozialen Eingebundenheit vermutet. Zur individuellen Unterstützung durch den Dozenten zählen beispielsweise individuelle Hilfen z.B. durch Aufzeigen von Lösungsstrategien oder individuelles Feedback. So vermittelt die Lehrperson, dass sie an den Belangen der Lerner interessiert ist, was in der Folge zu einem Gefühl der sozialen Eingebundenheit führen kann.

#### **5.3.4 Befunde zu allen drei Bedürfnissen**

In einigen Studien wurde versucht, die Befriedigung aller drei Bedürfnisse simultan mit einer Gesamtskala „Bedürfnisbefriedigung“ zu erheben. In diesen Studien hing die Anzahl und die Qualität bedürfnisbezogener Erfahrungen mit dem Auftreten und der

Stabilisierung von Interessen und intrinsischer motivationaler Orientierungen zusammen (Aufschnaiter, Schoster & Aufschnaiter, 1999; Prenzel et al. 1998; Schumacher, 2002; Wild & Hofer, 2000). Diese Untersuchungen lassen jedoch offen, welchen Beitrag die Befriedigung einzelner Bedürfnisse zur Interessenentwicklung leistet. Diese Überlegung sprach dafür, die Bedürfnisse in der vorliegenden Studie getrennt voneinander zu erfassen.

Zu der Frage, welches Bedürfnis das Wichtigste sei und ob Bedürfnisse oder die Bedeutsamkeit des Lerninhalts wichtiger für die Entstehung von Interessen sind, liefert die Studie von Müller (2001) bei Bundeswehrstudenten erste Hinweise: Die inhaltliche Relevanz des Stoffes korreliert weitaus höher mit Interesse ( $r = .80$ ;  $p < .01$ ) als die drei Grundbedürfnisse Autonomie ( $r = .58$ ;  $p < .01$ ), Kompetenz ( $r = .59$ ;  $p < .01$ ) oder soziale Eingebundenheit ( $r = .22$ ;  $p > .05$ ). Diese Studie lässt den vorsichtigen Schluss zu, dass der Gegenstand und seine wahrgenommene Bedeutung für die Interessenentwicklung eine größere Rolle spielt als die Befriedigung von Kompetenz, Autonomie oder sozialer Eingebundenheit. Krapp und Prenzel (2011) merken hierzu allerdings an, dass die inhaltliche Relevanz ein Kennzeichen von Interesse ist, was zwangsläufig zu einer sehr hohen Korrelation führt. Einige Studien lassen auch den Schluss zu, dass das Bedürfnis nach Kompetenz das Wichtigste der drei Bedürfnisse ist, denn bei den meisten Personen ist die Domäne, in der sie sich am kompetentesten fühlen, auch die interessanteste (Denissen et al., 2007, Lewalter, Krapp, Schreyer & Wild, 1998). Auf die Relevanz des Kompetenzerlebens macht ebenfalls Ntoumanis (2001) im Sportunterricht aufmerksam: Hier spielt das Kompetenzerleben anscheinend eine größere Rolle als andere Bedürfnisse. Andere Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass alle drei Bedürfnisse annähernd gleich bedeutsam sind (McCarthy, 2015; Seidel, Rimmel & Prenzel, 2005). Eine andere Konzeption von

Bedürfnissen wählen Türkdogan und Duru (2012). Auch sie untersuchten Bedürfnisbefriedigung und ihren Einfluss auf das Wohlergehen und berichten, dass das wichtigste Bedürfnisse das Bedürfnis nach Freiheit ist, welches ihrer Ansicht nach große Parallelen zu dem Bedürfnis nach Autonomie aufweist, gefolgt von den Bedürfnissen nach Spaß und Kraft. Neuere Befunde legen den Schluss nahe, dass die relative Bedeutung der Befriedigung der einzelnen Bedürfnisse je nach Lernumgebung unterschiedlich wichtig sein kann (Allen, 1993; Hensley & Kinser, 2001; Merriam et al. 2007; Peck & Varney, 2009; Mellor & Stokes et al. 2008). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf das Lernsetting Erwachsenenbildung. Für diesen Kontext liegt die Vermutung nahe, dass das Autonomieerleben für die Lerner weitaus wichtiger ist als das Erleben von sozialer Eingebundenheit oder Kompetenz. Den erwachsenen Lernern werden viele Handlungs- und Entscheidungsspielräume geboten, da deren Teilnahme vornehmlich von Freiwilligkeit und Selbstbestimmung geprägt ist. Es ist üblich, dass die Lerner den Lernprozess aktiv mitgestalten und –bestimmen. Darüber hinaus fand in allen Kursen der Erhebung keine Prüfung oder Erfolgskontrolle statt, weshalb dem Autonomieerleben vermutlich ein höherer Stellenwert zugeschrieben werden kann als dem Kompetenzerleben. Volkening et al. (2010) weisen außerdem darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen Autonomie und den selbstbestimmten Formen der Motivation mit steigendem Alter zunimmt, was bedeuten würde, dass das Autonomieerleben in der Erwachsenenbildung einen sehr starken (und vielleicht den stärksten) Einfluss auf Interesse ausübt. Folglich wird in dieser Arbeit angenommen, dass das Autonomieerleben stärker auf das Interesse wirkt als das Kompetenzerleben oder das Gefühl der sozialen Eingebundenheit.

In der vorliegenden Fragebogenstudie soll geklärt werden, ob die Entwicklung von Interessen durch die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse erklärt werden kann. Ob den Bedürfnissen bei der

Interessengenes und –stabilisierung eine unterschiedliche Relevanz zukommt, soll anschließend untersucht werden.

Nachfolgend werden aus den theoretischen Überlegungen der vorangehenden Kapitel Schlussfolgerungen für die Praxis der allgemeinen Erwachsenenbildung gezogen. In einem weiteren Schritt wird ein neuer Aspekt beleuchtet: Wie der Lehrende mit der Heterogenität in Lehr-Lern-Arrangements der allgemeinen Erwachsenenbildung umgehen kann, um positives Erleben beim Lerner zu ermöglichen und stabile persönliche Interessen aufzubauen.

## **6 Interessensförderlicher Unterricht in der Erwachsenenbildung**

### **6.1 Didaktische Überlegungen zur interessensförderlichen Kursgestaltung**

Die Unterrichtsforschung geht davon aus, dass neben kognitiven und motivationalen Eingangsvoraussetzungen der Lernenden auch die Gestaltung des Unterrichts von Bedeutung für die Motivationsentwicklung ist (Ditton, 2002; Einsiedler, 1997; Helmke & Weinert, 1997; Helmke 2003; Helmke & Schrader, 2006; Winter, 2001b). Der wichtigste Grundgedanke dieses Kapitels besteht darin, Interesse als grundlegende Quelle intrinsischer Motivation zu betrachten und zu nutzen und diese Erkenntnis bei der Gestaltung von Curricula – in diesem Fall in der Erwachsenenbildung – zu berücksichtigen. Gerade in der Erwachsenenbildung bestehen vermutlich mehr Spielräume als im Schul- oder Hochschulwesen, um interessensförderliche Prinzipien realisieren zu können.

Grundsätzlich bestehen Krapp (2005) zufolge zwei Möglichkeiten interessenorientiert zu unterrichten: Die Inhalte können zum einen an die bereits bestehenden Interessen der Lerner angepasst werden, zum anderen kann das Interesse an einem bestimmten Thema im Unterricht geweckt und stabilisiert werden. Um die Inhalte an die Interessen der Lerner anzupassen, müssen motivationale Anknüpfungspunkte geschaffen werden, zum Beispiel, indem identische Lerninhalte in unterschiedliche Kontexte eingebettet werden (Krapp, 2005). Dieses Prinzip wird z.B. bei projektorientiertem Unterricht (Frey, 2010) umgesetzt. Ähnliche Ansätze können sicherlich auch in Sprachkursen der Erwachsenenbildung Anwendung finden: Bestimmte Grammatikregeln können beispielsweise im Kontext von Urlaubskonversationen gelehrt werden. Die zweite Möglichkeit umfasst Strategien zur Induktion situationaler Interessen, was z.B. durch neue Lernmedien oder Unterrichtshilfsmittel geschehen

kann: In der Erwachsenenbildung ist es zum Beispiel denkbar, anhand von fremdsprachigen Liedtexten Vokabeln zu üben.

Den theoretischen Ausführungen von Deci und Ryan (2000, 2002) entsprechend sollten Lernumgebungen geschaffen werden, die möglichst allen Lernenden eine optimale Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit ermöglichen. Oder es werden (Lern)Bedingungen, die die Erfüllung der Grundbedürfnisse hemmen, eliminiert. Einschränkend ist zu erwähnen, dass derartige Lernkontexte die Befriedigung von Bedürfnissen zwar unterstützen, aber nicht direkt induzieren können (Krapp, 2010).

Schiefele (2004) listet Interventionen auf, die den vier Kategorien Förderung der Kompetenzwahrnehmung, Förderung der Selbstbestimmung, Förderung der sozialen Eingebundenheit und Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit zugeordnet sind. Prenzel et al. (Prenzel, 1995; Prenzel, Drechsel & Kramer, 1998) liefern ein Modell, das empirisch belegte Einflussfaktoren zu sechs Bereichen von Bedingungen auflistet, die zu einer interessens- und motivationsförderlichen Unterrichtsgestaltung beitragen. Folgende sechs Bedingungsfaktoren lassen sich Prenzel (1995, 1998) zufolge unterscheiden:

- **Inhaltliche Relevanz:** Nützlichkeit der erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten.
- **Instruktionsqualität:** Vielfalt und Abwechslung bei der Vermittlung des Lernstoffes, transparente Lernziele, Bereitsstellung von Aufgaben mit verschiedenen Anforderungsniveaus etc.
- **Interesse der Lehrenden an den Lerninhalten:** Lehrende als Vorbilder und Modelle für die Teilnehmer, denn selbstbestimmt motivierte Lehrer gestalten eher Lernumwelten, die die Erfüllung der drei Grundbedürfnisse ermöglichen (vgl. Müller, Andreitz und

Hanfstingl, 2008, 2009; Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Roth et al., 2007).

- Soziale Einbindung: Lernsituation geprägt von Akzeptanz und gegenseitiger Unterstützung. Es besteht ein besonderes Verhältnis von Lehrkraft und Lerner, das von Sicherheit, Gleichberechtigung und kooperativen Lernformen geprägt sein soll (vgl. Neuda, 2010).
- Autonomieunterstützung: Wahlmöglichkeiten bzgl. Themen, Zeitpunkt der Bearbeitung, Aufgaben, Materialien, Unterrichtsform usw. offerieren.
- Kompetenzunterstützung: Bereitschaft der Lehrperson zur Individualisierung, angemessener Schwierigkeitsgrad und Unterrichtstempo (vgl. Rosenshine & Meister, 1994).

Als Ergänzung zu Prenzels Modell sollen laut Ghafournia und Sabet (2014) die Lehrpersonen über didaktische Kompetenzen verfügen, wie z.B. Wissen über Formen der Motivation und Möglichkeiten der Motivierung erwachsener (Fremdsprachen)Lerner. Bei der Kursplanung sollte zudem ein möglichst breites Spektrum an individuellen (thematischen) Interessen abgedeckt werden. Die Interessen sollten schon bei der Vorab-Planung berücksichtigt werden bzw. im Kursverlauf erfragt werden und die Inhalte dementsprechend abgestimmt werden.

Durch Berücksichtigung der oben aufgeführten Prinzipien können die emotionalen Erlebensqualitäten im Kursgeschehen positiv beeinflusst werden, was sich günstig auf Interesse und Motivation auswirken kann. Ob Bestrebungen dieser Art derzeit in Sprachkursen der Erwachsenenbildung festzustellen sind, ist nicht systematisch erforscht. Sicher können einzelne Untersuchungen oder Evaluationen der Weiterbildungsträger Hinweise auf die Kursgestaltung liefern, aber eine systematische empirische Erhebung fehlt bislang. Daher soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Frage nach der Wirksamkeit von

Maßnahmen zur Interessenförderung in der Erwachsenenbildung leisten. Da die Gruppe der erwachsenen Lerner als motivierter gilt sich fortzubilden als andere Lerner (Sogunro, 2014), wird bislang sehr wenig unternommen, um diese Personengruppe gezielt zu motivieren (Brooks & Everett, 2008) oder Erkenntnisse über deren motivationale Verläufe zu gewinnen. Das folgende Kapitel erweitert den grundlegenden didaktischen Ansatz, indem der Frage nachgegangen wird, wie der Lehrende in der allgemeinen Erwachsenenbildung den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden gerecht werden kann.

## **6.2 Umgang mit Heterogenität in der Erwachsenenbildung: Bedürfnisorientierung und individuelle Förderung**

### **6.2.1 Antworten auf das Problem von Heterogenität**

Die vorliegende Arbeit beruht auf der Annahme, dass Lehrende durch den Einsatz bestimmter *Individualisierungsstrategien* dazu beitragen können, die Grundbedürfnisse von Lernenden zu befriedigen. Wird im Folgenden von Bedürfnissen gesprochen, sind immer die drei Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit gemeint.

Mit Blick auf Schüler wird häufig betont, dass sie sich aufgrund demographischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen in ihren kognitiven Fähigkeiten, ihren Lernstilen und Emotionen, ihrer Motivation, ihrem Lerntempo und ihrem Vorwissen unterscheiden (Trautmann & Wischer, 2007). Die Liste der Unterschiede lässt sich noch um weitere ergänzen, z.B. Alter, Entwicklung, Geschlecht, sozialer Hintergrund, (inter)kulturelle Erfahrungen, (mutter)sprachliche Fertigkeiten, intellektuelles Leistungsvermögen, Vorerfahrungen und Vorkenntnisse, Arbeitshaltung und Interessen und soziale Fähigkeiten im Umgang mit Lehrenden und anderen Lernenden (Haß, 2008; Lightbown & Spada, 2006; Nunan 1999). Neben diesen interindividuellen Unterschieden treten aber auch intraindividuelle auf, z.B. unterschiedliche Motivation eines Schülers in verschiedenen Fächern (Jonassen & Grabowski, 1993; Trautmann & Wischer, 2007). Ähnliche Unterschiede lassen sich auch für erwachsene Lerner vermuten, denn gerade die Erwachsenenbildung ist dadurch gekennzeichnet, dass Lerner mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen, Persönlichkeiten und Zielen in einem gemeinsamen Lernsetting unterrichtet werden. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, Lernsituationen zu schaffen, die dieser Heterogenität gerecht werden. Ansätze mit diesem Ziel werden in

der Literatur unter Begriffen wie *Umgang mit Heterogenität*, *Differenzierung*, *adaptiver Unterricht*, *Schülerorientierung* oder *Individualisierung* diskutiert (Krammer, 2009; Paradies & Linser, 2001). In der englischsprachigen Literatur spricht man häufig auch von *participatory education* oder *lerner-centered classroom*, wobei diese Begriffe nicht nur für die individuelle Lernerförderung verwendet werden, sondern auch für verwandte Konstrukte. Da bislang kein einheitlicher theoretischer Rahmen existiert, finden sich viele Befunde, die für den Individualisierungsgedanken sprechen, aber auf unterschiedlichen Ansätzen zur Individualisierung beruhen. Von *individualisiertem Lernen* spricht man, wenn den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Lernenden Rechnung getragen wird (Helmke, 2008). Von der Groeben (2008) definiert *Individualisierung* als Sammelbegriff für das systematisch-methodische Bemühen, der Unterschiedlichkeit der Schüler gerecht zu werden. Haag (2010) beschreibt Individualisierung als Unterrichtsprinzip, das unterschiedliche Neigungen, Motivationen und Begabungen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aller Lernenden berücksichtigt bzw. versucht zu berücksichtigen. *Schülerorientierung* hingegen meint die Ausrichtung von Lernprozessen (Thema, Inhalt, Methode) an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler. Dadurch grenzt sich ein so konzipierter Unterricht von einem hauptsächlich am Stoff oder den Lernzielen orientierter Unterricht ab (Schelle, 1999). Aus der Schülerorientierung folgt zwangsläufig die Forderung nach Differenzierung. Deutlich wird hier, dass es sich um eng verwandte Konzepte handelt, die lediglich unterschiedlichen Forschungstraditionen entstammen und verschiedene Schwerpunkte setzen. Im Folgenden wird daher auf eine strikte Begriffsdifferenzierung verzichtet.

In der Literatur zur Individualisierung wird häufig zwischen *äußerer* und *innerer Differenzierung* (Bönsch, 2012; Traumann & Wischer, 2007) unterschieden. Äußere Differenzierung (nach Leistung

oder Interessen) findet immer dann statt, wenn Lerner in verschiedene Gruppen eingeteilt werden und getrennt unterrichtet werden. Pädagogisch sehr viel bedeutsamer ist die innere Differenzierung oder Binnendifferenzierung (Bönsch, 1995a, 2000; Vollstädt 1997), bei der den Lernern unterschiedliche Angebote innerhalb heterogener Lerngruppen offeriert werden. Diese Einteilung erfordert von der Lehrperson viel Kompetenz, pädagogisches Feingefühl und Engagement (Trautmann & Wischer, 2007). Eine innere Differenzierung kann anhand vieler verschiedener Merkmale erfolgen, z.B. Lerntempo, Unterrichtsmethoden, -ziele und -inhalte, Lerninteressen, Ausmaß an Hilfe, verschiedene Lernpräferenzen etc. (vgl. Übersicht in Bönsch, 2000). Bei den Schülern konnten zufriedenstellende Bewertungen dieser Unterrichtsmethode festgestellt werden (Henze, Sandfuchs & Zumhasch, 1996).

Weder Systematik noch Terminologie der Differenzierung ist aber eindeutig geklärt. Laut Bönsch (2012) ähneln sich die verschiedenen Theorien der Differenzierung und die Typologisierung der Differenzierungsvarianten sehr. In der Unterrichtspraxis kann sicher nicht strikt zwischen verschiedenen Differenzierungsarten unterschieden werden, da die Grenzen häufig verschwimmen (Krammer, 2009).

Theoretische Grundlagen für das Konzept der Individualisierung finden sich beispielsweise in konstruktivistischen Denkansätzen, in denen Unterricht als das Bereitstellen von Erfahrungsmöglichkeiten gesehen wird (Helmke, 2008). Schule, Unterricht und Lehrende sind folglich Rahmenbedingungen, die dem Individuum ermöglichen, das individuelle Wissenssystem eigenständig zu erweitern. Konstruktivistische Theorien stellen das Individuum in den Fokus des Lernprozesses, weshalb sie als theoretische Vorläufer der Individualisierungsdebatte gesehen werden können (Krammer, 2009). Befunde aus der *Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung* (Akronym: ATI) (Corno, 2001; Snow, 1996), welche die Wechselwirkung zwischen

Schüler- und Unterrichtsmerkmalen untersucht, beschleunigten die Individualisierungsdebatte: Ausgehend von dieser Forschungslinie entstand das Konzept der *Adaptiven Lehre* (Adaptive Teaching) (Corno & Snow, 1986; Snow, Corno & Jackson, 1996; Snow, 1992; Wang, 1980; Wang, Rubenstein & Reynolds, 1985), das davon ausgeht, dass verschiedene methodische Ansätze es der Lehrperson erlauben, den Unterricht den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen anzupassen und damit unterschiedliche Lernprozesse zu ermöglichen.

Aus pädagogisch-psychologischer Perspektive gewinnt das Konstrukt „Individualisierung“ immer mehr an Bedeutung, und auch die Literatur weist auf die hohe praktische und empirische Relevanz einer individualisierenden Unterrichtsgestaltung hin (Bönsch, 2012; Eisenmann & Grimm, 2011; Krammer, 2009). Es stellt sich trotzdem Jenzer (1991) zufolge die Frage, warum sich Individualisierung plötzlich als bedeutsamer Forschungsgegenstand etabliert, wenn seit jeher im Unterricht das Problem besteht, dass nicht alle in gleichem Tempo und mit derselben Verstehenstiefe lernen. Gerade die Bestrebungen der Reformpädagogen (Dewey, Kerschensteiner, Montessori, Freinet etc.) forderten die Anpassung des Unterrichts an individuelle Lernvoraussetzungen. Aber auch Veränderungen im Bildungswesen in den 70er und 80er Jahren trugen zur fortschreitenden Etablierung bei: Forderungen nach gleichen Bildungschancen für Alle im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungs- und Individualisierungsprozesse begünstigten die Debatte um individuelles Fördern. Ebenso zeigten die Ergebnisse des internationalen Leistungsvergleichs PISA, dass es in einigen Ländern Probleme gibt, die Schüler gemäß ihrem Fähigkeits- und Kenntnisstand individuell zu fördern (Prenzel et al. 2004). Darauf folgten viele Diskussionen zum Umgang mit Heterogenität (Wellenreuther, 2005; Wenning, 2007).

Gerade im Schulwesen (v.a. in Grundschulen) finden Individualisierungsbestreben derzeit große Beachtung: Von den

Lehrpersonen werden derzeit bereits Kompetenzen zur Individualisierung gefordert, z.B. bei der Einführung von altersgemischtem Lernen (Laging, 1999), beim Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität oder bei der Integration von Schülern mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen (Ellinger & Engelhardt, 2006; Hess, 2004). Zahlreiche Bildungsforscher sprechen sich daher für Individualisierung aus, z.B. fordert Helmke (2008) die endgültige Verabschiedung des „imaginativen Durchschnittsschülers“. Vereinzelt finden sich beispielsweise in Österreich sogar bereits individualisierende Unterrichtsbestreben als *feste* Bestandteile des Lehr- und Lernkonzepts, z.B. im Pilotprojekt Neugestaltung 9. Schuljahr (vgl. Schulblatt des Kantons Zürich, 2008). International viel Beachtung findet auch die Futurum-Schule in der Nähe von Stockholm mit ihrem Konzept des individuellen Unterrichts: In dieser schwedischen Schule gibt es keine festen Klassen, keinen festen Stundenplan und Noten erst ab dem 8. Schuljahr; vielmehr wird in sog. „Lernoasen“, d.h. in individuell altersdurchgemischten Arbeitsgemeinschaften, gelernt. In den Berufsschulen lassen sich auch vereinzelt Individualisierungstendenzen erkennen, zum Beispiel in speziellen Förderangeboten wie den ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) in Deutschland, dem Help-Point an baugewerblichen Berufsschulen in Zürich oder in Lernwerkstätten, die eine fachkundige individuelle Begleitung versprechen. Im Hamburger Schulgesetz (2010) wird der Aspekt der Individualisierung sogar gesetzlich verankert (§3). Auch der Arbeitsstab Forum Bildung (2002) der Bund-Länder-Kommission fordert unter der Rubrik neue Lehr- und Lernkultur eine „Individualisierung der Lernprozesse“. Auch bei der Gestaltung von computerbasierten Lernumgebungen oder adaptiver E-Learning-Programme werden mitunter Aspekte der Individualisierung berücksichtigt (z. B. das Cardio-OP Projekt in der Herzchirurgie von Friedl, 2000; Magoulas, Papanikolaou & Grigoriadou, 2003; Shute & Towle, 2003), ebenso bei intelligenten Tutoring-

Systemen (Anderson, Boyle, Reiser, 1985; du Boulay & Luckin, 2001). Nahezu alle Arbeiten sind dem Schulwesen gewidmet und mündeten oft in konkreten Lernkonzepten (z.B. dem SELKO-Lernkonzept für verschiedene Schulformen und bestimmte Fächer, vgl. Bönsch, 2012). In diesem Kontext finden sich bereits viele, auch sehr praxisorientierte Hilfen, individuell im Unterricht zu fördern, meist bezogen auf einzelne Schulfächer (Bönsch, 1981, 1983, 1991, 1995; Brüning & Saum, 2010; Geppert & Preuss, 1978; Klafki & Stöcker, 1976, 1985; Klippert, 2010; Meyer-Willner, 1979; Paradies & Linser, 2010; Schittko, 1984; von der Groeben, 2008; Winkeler, 1975).

Individualisierender Unterricht wird häufig als Antwort auf die heutige Heterogenität im Klassenzimmer betrachtet (Eisenmann & Grimm, 2011), wobei stets das Argument der Vereinzelnung entkräftet werden muss, das bedeutet, dass das Lernen „atomisiert“ werde (Bönsch, 2012). Hierbei wird jedoch vergessen, dass bei gelingender Individualisierung die vielfältigen Möglichkeiten in der Gemeinschaft genutzt werden können um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (von der Groeben, 2006). Individualisierter Unterricht läuft nicht zwangsläufig auf Einzelarbeit hinaus, sondern es können auch vielfältige Formen des kooperativen Lernens genutzt werden. Auch der Einwand eines Matthäus-Effekts („wer hat, dem wird gegeben“) wird immer wieder diskutiert: Ob die „guten“ Lerner möglicherweise von der Individualisierung mehr profitieren als andere, sollte Gegenstand zukünftiger Forschung sein, ebenso die Wirkweise von Individualisierungsstrategien in anderen (außerschulischen) Lernumwelten. Bei der Debatte um Lerner-Heterogenität sollte berücksichtigt werden, dass Individualisierung nur *eine* Antwort darauf ist und keineswegs als Königsweg dargestellt werden kann, denn ein Unterricht dieser Art ist kein Selbstläufer, sondern das „Wie“ sollte gut geplant und strukturiert werden (Krammer, 2009). Zudem soll es als ein Baustein des Unterrichts betrachtet werden, der andere Methoden sinnvoll ergänzt

(Bönsch, 2012). Bestimmte Bedingungen sind für erfolgreich gelingende Individualisierung zudem unverzichtbar, was aber in der Vergangenheit wenig beachtet wurde und in der Folge zu empirischen Befunden führte, die keine oder sogar negative Wirkungen auf das Lernen postulierten (Bönsch, 2012; Krammer, 2009). Das folgende Kapitel geht auf den aktuellen Forschungsstand zum Thema Individualisierung ein.

## **6.2.2 Befunde zur Wirkung von Individualisierungsstrategien**

Sowohl theoretische Überlegungen als auch empirische Befunde sprechen für Zusammenhänge zwischen Individualisierung, der Erfüllung der drei Grundbedürfnisse und intrinsischer Motivation bzw. Interesse.

Theoretische Überlegungen legen den Schluss nahe, dass bei optimaler Passung des Lernangebots an die Bedürfnisse der Lerner von einer sich entwickelnden Leistungsmotivation ausgegangen werden kann, was sich wiederum positiv auf das Kompetenzerleben auswirkt und so intrinsische Motivation erzeugt (Bieg, Backes & Mittag, 2011; Krammer, 2009). Ausschlaggebend ist dabei vermutlich nicht die konkrete Anzahl an Differenzierungsmaßnahmen, sondern die Qualität der Lernprozesse und der Interaktionen im Unterricht, wobei dem Unterstützungsverhalten des Lehrers noch eine besondere Bedeutung zukommt (Krammer, 2009), denn der Lehrer wird im individualisierten Unterricht zum Begleiter und Berater (Reusser, 1999; Stebler, Reusser & Pauli, 1994).

Die nachfolgenden Befunde sprechen auch für Zusammenhänge zwischen Individualisierung, Bedürfniserfüllung und Interesse. Die Metaanalyse von Giaconia und Hedges (1982) zeigt eine positive Wirkung einer individualisierenden Instruktion auf das Selbstkonzept und die Einstellung gegenüber dem Fach. Einige Forscher weisen zudem darauf hin, dass individualisierende Lernumgebungen, die sowohl auf Selbststeuerung als auch auf eine hohe Verstehensintensität ausgerichtet sind, den aktuellen Erkenntnissen der Lehr- und Lernpsychologie entsprechen (Bolhuis, 2003; Bransford, Brown & Cocking, 1999; Lambert & McCombs, 1998; Reusser, 2001a). Mehrere Metaanalysen untermauern die Bedeutung einer adaptiven, individualisierenden Unterrichtsgestaltung und Lernunterstützung für eine motivationsförderliche Unterrichtsgestaltung (Brophy, 1999; Fraser, Walberg, Welch

& Hattie, 1987; Bosker & Scheerens, 1997). Insbesondere das Unterstützungsverhalten wirkt sich sehr positiv aus (Schroeder & Terras, 2015; Vaughn, Schumm, Niarhos & Daugherty, 1993; Weinert & Helmke, 1996). Die Wahrnehmung eines unterstützenden Verhaltens wirkt sich demnach günstig auf Motivation und Interessenentwicklung aus, sowie auf die Tiefe des Verstehens und Einsatz tiefenverarbeitender Strategien (Seidel & Prenzel, 2006). Studien zu Wahlmöglichkeiten, welche bereits in Kapitel 5.3.2 vorgestellt wurden, weisen zudem auf deren motivationsförderliche Wirkung hin (Assor, Kaplan & Roth, 2002). Hughes et al. (2011) fordern daher, dass gerade erwachsene Lerner Möglichkeiten zur Mitbestimmung über ihre Lernmethoden haben sollten. Prenzel, Kramer und Drechsel (2002) betrachten in einer Studie die Korrelationen von Interesse sowie intrinsischer Motivation und der Anpassung des Lehrverhaltens an die Voraussetzungen der Probanden. Die Anpassung des Verhaltens der Lehrperson scheint sich günstig auf die Entwicklung der Interessen und der intrinsischen Motivation auszuwirken, was eindeutig den Individualisierungsbestrebungen zugeordnet werden kann. Die Wirkung individualisierender Unterrichtsformen auf die Leistung ist wenig erforscht und liefert heterogene Befunde: Diese kommen vermutlich zustande, weil es anscheinend weniger auf die Unterrichtsform ankommt als auf allgemeine Kriterien der Unterrichtsqualität, wie z.B. Klarheit, Strukturiertheit oder kognitive Orientierung (Beck, 2008; Lipowsky, 2002, 2006; Radovan & Makovec, 2014; Stebler & Reusser, 2000).

Überblicksarbeiten zum Forschungsstand erwähnen auch Vorteile im nicht-kognitiven Bereich (z.B. der Persönlichkeitsentwicklung) und Nachteile im kognitiven Bereich (Lüders & Rauin, 2004). Deutlich erkennbar ist, dass zum einen die Konstrukte sehr unterschiedlich verwendet werden und die konkrete Operationalisierung im Untersuchungsdesign entscheidend ist. Zum anderen gibt es generell nur wenige Studien im Umgang mit Heterogenität im Unterricht, weshalb

häufig mehr Forschung zu Formen und Wirkungen der Individualisierung im Unterricht gefordert werden (Einsiedler, 2000; Lipowsky, 1999, 2002; Pauli, Reusser, Waldis & Grob, 2003; Tillmann & Wischer, 2006). Trotz der geringen Anzahl an empirischen Befunden zur Individualisierung sprechen sie übereinstimmend für die Bedeutung individualisierender Unterrichtsgestaltung (Krammer, 2009).

## 7 Hypothesen

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie sich die Interessen erwachsener Lerner entwickeln und wie verschiedene Einflussfaktoren die Interessensausprägung und –genese beeinflussen. Es soll gezeigt werden, dass die Bedürfnisbefriedigung interessensförderlich ist und bestimmte Aspekte der Individualisierung motivations- und interessensförderlich wirken.

Zunächst sollen Informationen über die *Interessensgegenstände*, die *Ausprägung* des Interesses und seinen *Verlauf* gesammelt werden. Außerdem wird die subjektive Wahrnehmung der Qualität des Unterrichts im Untersuchungszeitraum betrachtet: Neben der erlebten *Bedürfniserfüllung* hinsichtlich des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit werden *Individualisierungsbestrebungen* des Dozenten erfasst. Zur Hypothesentestung werden sowohl Ausprägung, als auch Verlauf der wahrgenommenen Bedürfniserfüllung und der Individualisierungsstrategien analysiert. Ferner werden unterschiedliche Hypothesen zu dem Einfluss dieser eben genannten *Bedingungsfaktoren* auf Interessensausprägung und -entwicklung formuliert.

Die gewonnenen Daten der Untersuchung können deskriptive Ergebnisse darüber liefern, wie hoch die Interessensausprägungen der Teilnehmer zu unterschiedlichen Messzeitpunkten (Kursbeginn, -mitte, -ende) sind und welche Entwicklungstendenzen erkennbar sind. Wie in Kapitel 4.2 erläutert wurde, ist Interesse keine stabile Persönlichkeitseigenschaft, sondern resultiert aus den Interaktionen des Individuums mit seiner Umwelt. Erwachsene ändern aber im Vergleich zu Kindern oder Pubertierenden ihre Interessen seltener, da sie bereits zu einem wichtigen Bestandteil ihrer Identität geworden sind: Tiefgreifende bzw. radikale Interessensänderungen bei Erwachsenen kommen in der Regel nur in

Krisensituationen vor (Krapp, 2006). Daher kann in dieser Untersuchung vermutet werden, dass sich die Interessen in den Inhaltsbereichen in der kurzen Zeit eines Sprachkurses nur geringfügig und statistisch nicht bedeutsam im Zeitverlauf ändern. Diese Annahmen führen zu folgender Hypothese:

*Hypothese 1: Das Gesamtinteresse verändert sich nicht bedeutsam im Laufe des Sprachkurses.*

Mit Hilfe der gewonnenen Daten kann zudem untersucht werden, ob die Grundbedürfnisse im Kurs befriedigt werden und ob Schwankungen im Kursverlauf vorhanden sind. Anzunehmen ist, dass die Probanden ein hohes Ausmaß an Autonomie erleben: Da ein Sprachkurs an einer Volkshochschule freiwillig besucht und jederzeit problemlos beendet werden kann, ist von einem hohen Maß an Anfangsmotivation und Eigenständigkeit auszugehen. Es sind aber auch vielfältige Entscheidungsspielräume und unterschiedliche Handlungsoptionen gegeben. Diese wiederum können den Lernern einen beträchtlichen Grad an Autonomie erleben lassen. Da von einer gewissen Konstanz der Lernsituation ausgegangen werden kann, wird sich das Autonomieerleben vermutlich nicht bedeutsam im Kursverlauf ändern. Selbiges gilt für das Kompetenzerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit.

Das Erlernen einer Sprache in einem Volkshochschul-Sprachkurs erfordert ferner eine Vielzahl an Kompetenzen: kommunikative Kompetenzen, Methodenkompetenz, soziale Kompetenzen, den sicheren Umgang mit Lernstrategien etc. Fühlen sich die Teilnehmer den Aufgaben gewachsen, werden sie sich auch kompetent fühlen. Da gerade in Kursen der Erwachsenenbildung die Aufgabenschwierigkeit an die Teilnehmer angepasst werden kann, wird auch für die vorliegende Studie

vermutet, dass die Probanden ein hohes Ausmaß an Kompetenz erleben, welches auf einem gleichen Niveau während des Kurses bleibt.

„Neue Leute kennenzulernen“ ist ein oft genanntes Teilnahmemotiv für Volkshochschulkurse (Tippelt, 1994). Daher stellt sich gerade in diesem Setting die Frage, wie stark eingebunden sich die Teilnehmer fühlen. Zudem ist vermutlich nicht nur das Klima im Kurs, sondern auch die Beziehung zum Dozenten ausschlaggebend, da sich die Teilnehmer stets für eine andere Lehrperson entscheiden können, was im Schulwesen nicht möglich ist. Deswegen lässt sich für diese Erhebung vermuten, dass die Teilnehmer soziale Eingebundenheit erfahren. Das Erleben sozialer Eingebundenheit wird sich vermutlich nicht bedeutsam im Kursverlauf ändern.

In schulischen Lernsettings entwickelt sich die von den Schülern wahrgenommene Unterstützung der Bedürfniserfüllung im Unterricht rückläufig (z.B. Müller, Andreitz & Hanfstingl, 2008). Während das Lernumfeld Schule viele Abläufe strukturiert und kontrolliert (z.B. Kontrolle der Anwesenheit oder der Leistungen), ist der Unterricht erwachsener Sprachenlerner gekennzeichnet durch Freiwilligkeit, Anpassung der Lerninhalte an die Bedürfnisse der Lerner und Selbstbestimmung bzgl. Lernzeit, -dauer, -intensität und Reichweite (z.B. Müller-Neumann, Nuissl & Sutter, 1986). Daher kann vermutet werden, dass die Ausprägung der von den Teilnehmern wahrgenommenen Bedürfniserfüllung über den Kursverlauf annähernd gleich bleibt. Folgende Hypothesen werden überprüft:

*Hypothese 2a: Das Kompetenzerleben verändert sich nicht bedeutsam im Laufe des Sprachkurses.*

*Hypothese 2b: Das Autonomieerleben verändert sich nicht bedeutsam im Laufe des Sprachkurses.*

*Hypothese 2c: Das Erleben sozialer Eingebundenheit verändert sich nicht bedeutsam im Laufe des Sprachkurses.*

Der aktuelle Forschungsstand liefert kaum Hinweise, ob und in welchem Ausmaß Dozenten der Erwachsenenbildung Individualisierungsstrategien anwenden und in welchem Ausmaß diese von den Teilnehmern tatsächlich wahrgenommen werden. Die Handlungsspielräume, die für Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung gegeben sind und die Heterogenität der Teilnehmer lassen die Vermutung zu, dass Individualisierungsstrategien notwendigerweise angewendet werden müssen.

In Bezug auf den Verlauf der wahrgenommenen Individualisierungsstrategien wäre eine Zu- oder auch eine Abnahme theoretisch denkbar. Da aber von einer gewissen Konstanz der Eigenschaften der Lernsituation ausgegangen werden kann, sind große Schwankungen der wahrgenommenen Bestrebungen zur Individualisierung eher unwahrscheinlich, was zu folgenden Hypothesen führt:

*Hypothese 3a: Die vom Teilnehmer subjektiv wahrgenommenen individuellen Hilfen des Dozenten verändern sich nicht bedeutsam im Laufe des Sprachkurses.*

*Hypothese 3b: Die vom Teilnehmer subjektiv wahrgenommenen Wahlmöglichkeiten verändern sich nicht bedeutsam im Laufe des Sprachkurses.*

*Hypothese 3c: Die vom Teilnehmer subjektiv wahrgenommene Berücksichtigung der Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades verändert sich nicht bedeutsam im Laufe des Sprachkurses.*

Wie im Theorieteil der Arbeit aufgezeigt wurde, ist die Interessenentwicklung ein langfristiger Prozess der Identifikation mit bestimmten Gegenstandsbereichen, der im Verlauf konkreter Auseinandersetzungen durch emotionale Erfahrungen, insbesondere dem Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit, gefördert wird. Zunächst wird zu allen drei Messzeitpunkten überprüft, ob die Interessen der Erwachsenen gefördert werden, wenn deren Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zum gegenwärtigen Zeitpunkt befriedigt werden (vgl. Kapitel 5.3). Der korrelative Einfluss der Bedürfniserfüllung auf die Ausprägung des Interesses wird somit zunächst im Querschnitt untersucht. Es wird die nachstehende Hypothese überprüft:

*Hypothese 4: Kompetenzerleben, Autonomieerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit leisten jeweils einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung des Interesses im Kurs.*

Wie bereits ausführlich in Abschnitt 5.3 dargestellt wurde, kann die Befriedigung verschiedener Bedürfnisse je nach Lernumgebung unterschiedlich wichtig sein (z.B. Peck & Varney, 2009; Mellor & Stokes et al., 2008). Für Lernhandlungen der Erwachsenenbildung, die vornehmlich durch Selbstbestimmung geprägt sind, kann vermutet werden, dass das Autonomieerleben einen größeren Effekt auf das Interesse hat als das Kompetenzerleben oder das Erleben sozialer Eingebundenheit (vgl. Abschnitt 5.3.2). Folglich wird angenommen, dass das Autonomieerleben stärker auf das Interesse wirkt als das Kompetenzerleben oder das Gefühl der sozialen Eingebundenheit. Die besondere Bedeutung des Autonomieerlebens lässt ergänzend die Annahme zu, dass das Autonomieerleben nicht nur das Interesse zum gegenwärtigen Zeitpunkt beeinflusst, sondern dass das Autonomieerleben auch auf das Interesse zu einem späteren

Messzeitpunkt Einfluss nehmen kann. Der Einfluss des Autonomieerlebens auf das Interesse im Kurs wird folglich im Längsschnitt betrachtet, was zur folgenden Hypothese führt:

*Hypothese 5: Autonomieerleben kann das Interesse zu einem späteren Zeitpunkt im Kurs vorhersagen.*

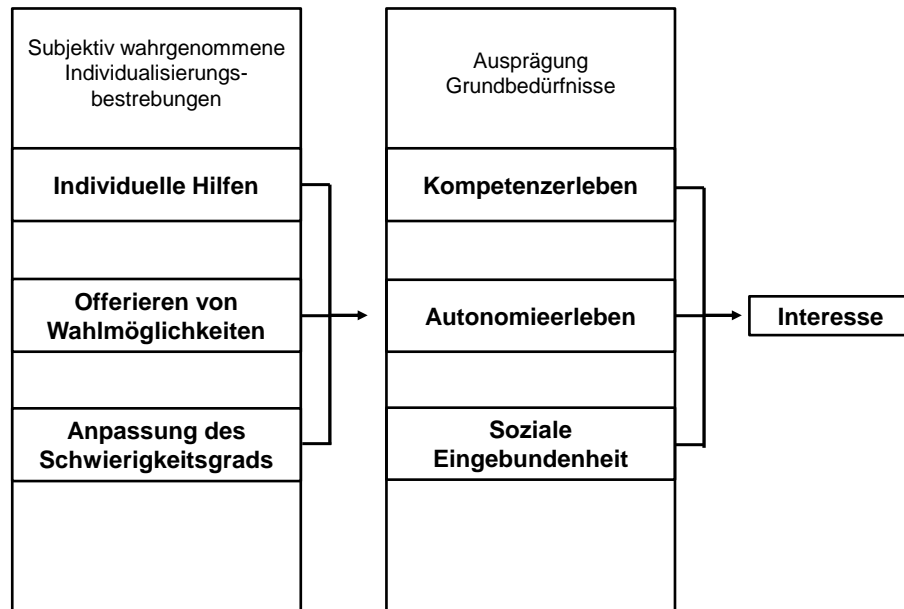
Die Interessenentwicklung kann vermutlich zudem gefördert werden, wenn die Heterogenität der Teilnehmer im Kurs entsprechend beachtet wird, d.h. bestimmte Aspekte der Individualisierung berücksichtigt werden, da dadurch die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit befriedigt werden können. Die Methoden der Individualisierung sind sehr vielfältig (siehe Kapitel 6.2.1); die vorliegende Studie legt einen Schwerpunkt auf individuelle Hilfe, Wahlmöglichkeiten und die Berücksichtigung von Vorkenntnissen bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades. Die genannten Aspekte zählen zu den Eigenschaften der Lernsituation und können mit dem Oberbegriff „Lehrerverhalten“ beschrieben werden. Natürlich gibt es weitere Eigenschaften der Lernsituation, die als mögliche Prädiktoren in Frage kämen, z.B. die bevorzugte Unterrichtsform, Größe des Kurses oder Kurszusammensetzung etc., aber sowohl theoretische Überlegungen als auch empirische Befunde (siehe Kapitel 6.2.2) sprechen für Zusammenhänge zwischen Individualisierung, der Erfüllung der drei Grundbedürfnisse und intrinsischer Motivation bzw. Interesse. Der theoretische Teil der Arbeit liefert Hinweise für eine generelle positive Wirkung von Individualisierungsbestrebungen auf die Bedürfniserfüllung. Anzunehmen ist, dass beim Lerner ein positives Erleben (hinsichtlich der Befriedigung der Grundbedürfnisse) erzeugt wird, wenn der Lehrende die Lernsituation so gestaltet, dass sie den individuellen Voraussetzungen jedes Lerners soweit möglich gerecht wird. Bei optimaler Passung des Lernangebots an die Bedürfnisse der Lerner

werden dem Lerner Handlungsspielräume geboten und in der Folge Aufgaben gestellt, die aus Lernerperspektive wahrscheinlich selbstständig und erfolgreich bewältigt werden können (vgl. Assor, Kaplan & Roth, 2002), was in der Folge zu Autonomieerleben und zugleich Kompetenzerleben führt. Wenn der Lehrende die Voraussetzungen der Lerner berücksichtigt, nimmt der Lerner zudem den Lehrer als an seinen persönlichen Belangen interessiert und unterstützend wahr, was in der Folge das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit befriedigt. Erste Forschungsarbeiten hierzu sind bereits im theoretischen Teil der Arbeit dargestellt worden (z.B. Brophy, 1999; vgl. Kapitel 6.2.2). Die Forschungen im Bereich Erwachsenenbildung sind zwar sehr spärlich, dennoch kann von einem Einfluss der Individualisierungsstrategien auf die Bedürfniserfüllung ausgegangen werden. Daher ergibt sich folgende Hypothese:

*Hypothese 6: Das Erleben individueller Hilfe, das Offerieren von Wahlmöglichkeiten und das Berücksichtigen der Vorkenntnisse durch den Dozenten bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades leisten jeweils einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung des subjektiven Erlebens des Teilnehmers hinsichtlich der Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit.*

Den theoretischen Annahmen aus Abschnitt 5.3 zufolge kann außerdem davon ausgegangen werden, dass das Berücksichtigen der Vorkenntnisse das Kompetenzerleben stärker beeinflusst als das Anbieten individueller Hilfen oder das Offerieren von Wahlmöglichkeiten. Außerdem wird das Offerieren von Wahlmöglichkeiten das Autonomieerleben vermutlich stärker beeinflussen als das Anbieten individueller Hilfen und das Berücksichtigen der Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades.

Das zugrundeliegende Forschungsmodell und die Hypothesen der Untersuchung werden in Abbildung 3 graphisch dargestellt.



**Abbildung 3** Forschungsmodell zur Wirkung von Individualisierung und Bedürfniserfüllung auf Interesse

## 8 Methode

Die vorliegende Studie ist eine Längsschnittstudie, die die Entwicklung von Interessen sowie mögliche Einflussfaktoren auf die Interessen von Teilnehmern an Volkshochschul-Sprachkursen analysiert. In diesem Zusammenhang soll untersucht werden, ob die Bedürfnisbefriedigung wie angenommen interessensförderlich ist. Zudem ist bislang nicht eindeutig geklärt, welches psychologische Grundbedürfnis die Interessensausprägung und –genese am stärksten beeinflusst. Auch diese Frage soll untersucht werden. Ferner werden neben der Bedürfnisbefriedigung bestimmte Aspekte der Individualisierung auf ihre motivations- und interessensförderlichen Wirkungen hin untersucht.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden vornehmlich die subjektiven Urteile der Teilnehmer herangezogen, da sich diese, wie bereits im theoretischen Teil erläutert, am besten zur Erfassung der subjektiv wahrgenommenen Lernumgebung eignen.

## 8.1 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 157 Teilnehmer aus 36 niederbayerischen Vhs-Sprachkursen (ausgenommen: Deutsch als Fremdsprache) teil. Folgende Volkshochschulen waren beteiligt: Vhs Freyung-Grafenau, Vhs Passau, Vhs Regen und Vhs Deggendorf. Die Volkshochschulen unterscheiden sich in ihrer Größe, in ihren Belegungszahlen, aber auch in ihrer Struktur (kommunale Einrichtung, Zweckverband, Verein etc.). Die Teilnehmer wurden über die gesamte Zeitspanne des Kurses begleitet. Die Kursdauer ist oft unterschiedlich und reicht von sechs Wochen bis 17 Wochen, wobei die meisten Kurse in der Regel zehn oder auch 15 Wochen dauern. Die Dozenten informierten vorab die Teilnehmer mit einem Infoblatt über die Erhebung. Darüber hinaus stellte der Versuchsleiter die Studie am Kursbeginn kurz persönlich vor. Die Teilnehmer konnten sich freiwillig für eine Teilnahme entscheiden. Von den 36 Kursen fanden zwölf im Landkreis Freyung-Grafenau statt, drei in Passau, zwölf in Deggendorf und neun im Landkreis Regen. Bei den meisten Kursen handelt es sich um Italienisch-Kurse (13 Kurse), gefolgt von Englisch (acht Kurse), Spanisch (sechs Kurse), Tschechisch (fünf Kurse), Französisch (zwei Kurse) und Chinesisch und Japanisch mit jeweils einem Kurs. Zwanzig der insgesamt 36 Kurse waren Anfängerkurse (Niveau A1), acht Kurse fanden auf Niveaustufe A2 statt, fünf Kurse auf Niveau B1 und vier Kurse auf Niveau B2. Die Anzahl der angebotenen Kurstermine reichte von sechs bis 17 Kursterminen, wobei 44 % der Kurse zehn Termine umfassten und 30 % der Kurse 15 Termine umfassten. Die Kurse fanden an allen Wochentagen statt, die meisten am Dienstag (zehn der insgesamt 36 Kurse). Die Mehrzahl der Kurse fand abends statt und zwar zwischen 18:00 und 19:30 Uhr oder 19:30 und 21:00 Uhr. Alle Kurstermine dauerten 90 Minuten. Gestartet wurde die Erhebung im September 2012, die letzten in der Erhebung involvierten Kurse endeten im März 2014. Die Rücklaufquote der verteilten Bögen lag bei 60 %.

Von den 157 Teilnehmern waren 116 weiblich, was 73.9 % entspricht. Das Alter der Teilnehmer in dieser Studie reichte von 15 bis 80 Jahren, der Durchschnitt lag bei 50,57 Jahren. Über die Hälfte der Teilnehmer hat die Schulausbildung mit Abitur oder Fachabitur beendet, die Realschule besuchten 31.8 %, 7.6 % der Teilnehmer beendeten ihre Schullaufbahn mit dem Qualifizierenden Hauptschulabschluss, 6.4 % mit dem „normalen“ Hauptschulabschluss. 1.3 % der Teilnehmer befanden sich derzeit noch in der Schule (vier Probanden machten hierzu keine Angabe). Personen mit Abitur (Fachabitur oder allgemeine Hochschulreife) waren also deutlich überrepräsentiert. 36.9 % der Teilnehmer waren berufstätig. Die Berufsbereiche waren überaus vielfältig (kaufmännisch, sozial, handwerklich etc.) und ließen keine verallgemeinerbaren Aussagen zu.

Die Population, auf die Rückschlüsse gezogen werden soll, sind erwachsene Lerner, die freiwillig an Sprachkursen bestimmter Weiterbildungsträger (z.B. Vhs) teilnehmen. Zunächst wurde die Repräsentativität der Stichprobe geprüft: Die Zahlen sprechen für eine repräsentative Geschlechtsverteilung, da mit 73.9 % der Frauenanteil in der Stichprobe nahezu identisch war mit dem für 2012 ermittelten Anteil von 75.9 % aller Sprachkurs-Teilnehmenden (vgl. Huntemann, 2012). Auch die Altersverteilung in der Stichprobe entsprach der Statistik von 2012: Die unter 18jährigen stellten jeweils die kleinste Teilnehmergruppe dar, in der Vhs-Statistik waren die 35 bis unter 50jährigen überrepräsentiert mit 30.6 %, die zweitgrößte Gruppe waren die 50 bis unter 65jährigen mit 25.5 % (vgl. Huntemann, 2012). In der Studie waren 29 % der Teilnehmer zwischen 35 und unter 50 Jahren und 28.4 % zwischen 50 und unter 65 Jahren. Zudem waren viele niederbayerische Volkshochschulen vertreten: Von den derzeit 28 registrierten niederbayerischen Volkshochschulen (dies entspricht der Gesamtanzahl, d.h. auch ehrenamtlich geführte, kleinere Volkshochschulen zählen dazu) waren vier beteiligt, welche in Größe

und Struktur sehr unterschiedlich waren, was wiederum für Repräsentativität der Stichprobe spricht. Des Weiteren war die Verteilung über die Fremdsprachen vergleichbar: Englisch stand in der Vhs-Statistik von 2012 mit 8.2 % an erster Stelle, gefolgt von Deutsch als Fremdsprache (7.0 %), Spanisch (3.2 %), Italienisch (2.5 %) und Französisch (2.5 %). Unterrepräsentiert waren Sprachen wie Niederländisch, Japanisch, Tschechisch oder Chinesisch. In der vorliegenden Studie war ein Großteil der Kurse Italienischkurse (36.11 %), gefolgt von Englisch- (22.22 %), Spanisch- (16.67 %), Tschechisch- (13.89 %), Französisch- (5.56 %) und Chinesisch- und Japanischkursen mit jeweils 2.78 %. Die Rangfolgen der Sprachen sind also ähnlich: Englisch oder Spanisch zählten zu den dominierenden Sprachen und Chinesisch und Japanisch waren deutlich unterrepräsentiert. Insgesamt kann die Verteilung als ein getreues Abbild der Verteilung der Belegungen von 2012 gelten, d.h. die verwendete Stichprobe ist ein gutes Abbild der Gesamtpopulation.

## **8.2 Untersuchungsdesign**

Die Untersuchung umfasste drei Datenerhebungen:  $t_1$  zu Kursbeginn (je nach Kursdauer: 1. bis 5. Kurstermin),  $t_2$  zur Kursmitte (je nach Kursdauer: 3. bis 10. Kurstermin) und  $t_3$  zu Kursende (je nach Kursdauer: 6. bis 17. Kurstermin). Die Daten wurden mit Fragebogen erfasst. Bei jedem Erhebungszeitpunkt wurden folgende Fragebogen ausgefüllt:

- Fragebogen zur subjektiv wahrgenommenen Lernumgebung (hinsichtlich Kompetenzerleben, Autonomieerleben, soziale Eingebundenheit: Beziehung zur Kursleitung und den anderen Teilnehmern)

- Fragebogen zum personalen Interesse im Kurs
- Fragebogen zu Individualisierungsmaßnahmen

Die Fragebogen blieben bei jedem Erhebungszeitpunkt gleich, damit Aussagen über den Verlauf der Messungen getroffen werden können. Zusätzlich wurde zu Beginn ein Fragebogen zu sozioökonomischen Daten verteilt.

## 8.3 Instrumente

Alle Items (bis auf diejenigen zur Erfassung der sozioökonomischen Daten) wurden in Aussageform präsentiert. Fünfstufige Likertskalen von *trifft gar nicht zu* bis *trifft genau zu* wurden als Antwortformat vorgegeben (vgl. Mummendey & Grau, 2008). Die Items stammten aus vorhandenen Fragebogen und wurden zum Teil angepasst oder ergänzt. In einem *Pretest* in einem Tschechischkurs der Vhs Freyung-Grafenau mit vier Teilnehmern wurde der komplette Fragebogen einmal ausgefüllt und die Teilnehmer wurden mündlich zu ihrem Eindruck befragt. Einige Items wurden als schwer verständlich bezeichnet, weshalb in der Folge einfachere Formulierungen gewählt wurden. Beispielsweise wurden doppelte Verneinungen sinngemäß ersetzt. Im Folgenden werden alle eingesetzten Fragebogen und ihre Erstellung beschrieben. Alle Skalen mit den wichtigsten deskriptiven Statistiken sind im Anhang zu finden (Tabellen A1ff).

### 8.3.1 Interesse

Interesse kann auf verschiedenen Ebenen erfasst werden. In dieser Fragebogenstudie soll das Interesse am Sprachenlernen untersucht werden. Dadurch ergeben sich verschiedene Inhalte bzw. Kompetenzbereiche, in denen der Lerner im Sprachkurs Interesse aufbauen kann: Interesse an Vokabeln, Grammatik, Sprechen, Schreiben und Lesen eines fremdsprachigen Textes. Diese Klassifikation von Kompetenzbereichen wurde in Zusammenarbeit mit langjährig Lehrenden in der Weiterbildung aufgestellt. Durch die Unterscheidung verschiedener Teilbereiche wurde das Interesse gegenstands- und tätigkeitsspezifisch gemessen. Es wurde mit jeweils einem Item abgefragt. Dieses Item wurde Holtgrewes (2007) Interessensmessung entnommen und als Fragestellung umformuliert. In der vorliegenden Studie wurden zwei verschiedene Formulierungen verwendet, um der Syntax des Satzes gerecht zu werden, da sich ein Teil der

Kompetenzbereiche auf *Themen* bezieht („Wie interessant fand ich den...“) und der andere auf *Tätigkeiten* („Wie interessant fand ich den Erwerb von Kenntnissen durch das...“). Zwischen den fünf Kompetenzbereichen zeigten sich durchweg positiv signifikante Zusammenhänge zwischen  $r = .31$  ( $p < .001$ ) und  $r = .69$  ( $p < .001$ ). Tabelle 1 zeigt die Skaleninterkorrelationen zum dritten Messzeitpunkt. Auf die Darstellung der Interkorrelationen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt wird verzichtet, da diese annähernd gleiche Werte einnehmen. Zwischen Interesse am Schreiben eines fremdsprachigen Textes und dem Interesse am Erwerb von Vokabeln ergaben sich die niedrigsten Korrelationen ( $r = .31$ ;  $p < .001$ ), dennoch kann von einem mittleren Zusammenhang gesprochen werden. Zwischen Interesse am Lesen eines fremdsprachigen Textes und Interesse am Erwerb von Wissen über Grammatik war sogar eine starke Korrelation festzustellen ( $r = .65$ ;  $p < .001$ ). Um die Dimensionalität der Skalen des Interesses am Vokabellernen, am Grammatiklernen, am Schreiben eines fremdsprachigen Textes, am Sprechen und am Lesen eines fremdsprachigen Textes zu überprüfen, wurden exploratorische Faktorenanalysen durchgeführt. Aufgrund der Ergebnisse wurden die Skalen des Interesses in den fünf Kompetenzbereichen zu einer gemeinsamen Skala zur Erhebung des Interesses zusammengeführt. Wenn das Interesse in den fünf Kompetenzbereichen zu einer Skala Gesamtinteresse (als Mittelwert des Interesses in den fünf Kompetenzbereichen) zusammengefasst wird, ergibt sich eine sehr hohe Reliabilität ( $\alpha = .92$ ). Ebenfalls scheint die Skala bei jedem Messzeitpunkt mit internen Konsistenzen (Cronbachs  $\alpha$ ) von  $\alpha = .78$  ( $t_1$ ),  $\alpha = .83$  ( $t_2$ ) und  $\alpha = .83$  ( $t_3$ ) reliabel zu sein. Es lassen sich folglich zwar verschiedene Themen und Aktivitäten im Sprachkurs unterscheiden, gleichzeitig korrelieren die Subskalen jedoch sehr hoch und auch die Ergebnisse der Faktorenanalysen sprechen für die einfaktorielle Struktur

der Skala. Aus diesem Grund wird im Folgenden stets mit der Skala Gesamtinteresse gerechnet.

**Tabelle 1** *Korrelationen der Interessen in den Kompetenzbereichen zum dritten Messzeitpunkt*

Interesse an/am	1	2	3	4	5
1 Vokabeln	-	.52**	.35**	.31**	.43**
2 Grammatik	.52**	-	.41**	.50**	.65**
3 Sprechen	.35**	.41**	-	.64**	.61**
4 Schreiben	.31**	.50**	.64**	-	.62**
5 Lesen	.43**	.65**	.61**	.62**	-

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

### 8.3.2 Bedürfniserfüllung

In der vorliegenden Studie wurde die Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit gemessen. Hierzu wurden die “Basic Need Scale” von Deci und Ryan (2011) und die Autonomieskala von Röder und Kleine (2007) verwendet.

**Kompetenzerleben:** Die Items zur Erfassung von Kompetenzerleben wurden in Anlehnung an vergleichbare Skalen der “Basic Need Scale” von Deci und Ryan (2011) erstellt. Für die vorliegende Untersuchung wurden zwei Items formuliert („Ich war den Schwierigkeiten gewachsen beim ...“; „Wie zufrieden war ich mit meiner Leistung beim...“). Die Skala zeigt eine sehr hohe innere Konsistenz ( $t_1: \alpha = .88$ ,  $t_2: \alpha = .91$  und  $t_3: \alpha = .92$ ).

**Autonomieerleben:** Für das Autonomieerleben wurden zwei Items verwendet („Beim... [die fünf Kompetenzbereiche] habe ich die Möglichkeit, Aufgaben selbstständig auszuwählen“; „Ich konnte mitbestimmen, welche Themen oder Inhalte wir beim... [die fünf Kompetenzbereiche] bearbeiteten“). Die Items wurden in Anlehnung an

die Autonomieskala von Röder und Kleine (2007) formuliert. Die Skala scheint mit internen Konsistenzen (Cronbachs  $\alpha$ ) von  $\alpha = .90$  ( $t_1$ ),  $\alpha = .90$  ( $t_2$ ) und  $\alpha = .91$  ( $t_3$ ) reliabel zu sein.

**Soziale Eingebundenheit:** Ausgangspunkt zur Erfassung der sozialen Eingebundenheit ist die "Basic Need Scale" von Deci und Ryan (2011). Die Items wurden geringfügig modifiziert, um bei erwachsenen Lernern eingesetzt werden zu können (Austausch von Begriffen wie „Klasse“ etc.). Für die Hypothesenüberprüfung ließen sich folgende zwei Skalen bilden: „soziale Einbindung/soziales Klima Teilnehmer“ mit drei Items (Beispielitem: „Ich fühle mich in meinem Kurs sehr wohl“) und „soziale Einbindung/soziales Klima Kursleitung“ mit fünf Items (Beispielitem: „Meiner Kursleitung ist es wichtig, dass es mir gut geht“). Die Skala „soziale Einbindung/soziales Klima Teilnehmer“ scheint mit internen Konsistenzen (Cronbachs  $\alpha$ ) von  $\alpha = .79$  ( $t_1$ ),  $\alpha = .77$  ( $t_2$ ) und  $\alpha = .68$  ( $t_3$ ) reliabel zu sein. Die Skala „soziale Einbindung / soziales Klima Kursleitung“ scheint mit internen Konsistenzen (Cronbachs  $\alpha$ ) von  $\alpha = .81$  ( $t_1$ ),  $\alpha = .84$  ( $t_2$ ) und  $\alpha = .84$  ( $t_3$ ) ebenfalls reliabel zu sein. Die hohen Korrelationen zwischen den Skalen sowie durchgeführte Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation) sprechen aber für die Zusammenfassung der Skalen „soziales Klima Kursleitung“ und „soziales Klima Teilnehmer“ zu einer Gesamtskala „soziale Eingebundenheit“ mit überaus hoher Reliabilität:  $\alpha = .86$  ( $t_1$ ),  $\alpha = .88$  ( $t_2$ ) und  $\alpha = .87$  ( $t_3$ ). Die beiden Skalen lassen sich demnach inhaltlich kaum trennen, die weiteren Berechnungen wurden mit der Gesamtskala „soziale Eingebundenheit“ durchgeführt, bestehend aus acht Items mit  $\alpha = .95$ .

Darüber hinaus wurden exploratorische Faktorenanalysen durchgeführt, um die Konstruktvalidität und die theoretisch postulierte Skalenstruktur der drei Skalen Kompetenzerleben, Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit zu überprüfen. Die Ergebnisse bestätigen

die von Deci und Ryan (2011) bzw. von Röder und Kleine (2007) theoretisch postulierte Struktur der Skalen.

### 8.3.3 Individualisierung

In der vorliegenden Studie wurden die realisierten Maßnahmen der Differenzierung aus Sicht der erwachsenen Lerner erfasst. Die Items aus dieser Untersuchung wurden in Anlehnung an Mayr, Müller und Sturm (2009) erstellt und geringfügig abgeändert, um bei erwachsenen Lernern eingesetzt werden zu können. Der Fragebogen listet verschiedene didaktische Arrangements auf, die den Erwachsenen ein individualisiertes Lernen ermöglichen sollen. Die Skala Individualisierung gliederte sich in die Subskalen „individuelle Hilfe“ (vier Items), „Wahlmöglichkeiten“ (fünf Items), und „Schwierigkeitsgrad“ (sechs Items) erfasst. Die Skala „individuelle Hilfe“ enthielt Aussagen über individuelle Unterstützung der Lehrperson (z.B. durch individuelles Feedback, Aufzeigen von Lösungsstrategien o.Ä.; Beispielitem: „Die Kursleitung hilft einzelnen Teilnehmern/-innen, die Schwierigkeiten haben“). Die Skala „Wahlmöglichkeiten“ enthielt Aussagen über Alternativen, z.B. hinsichtlich Arbeitstempo, Arbeitsraum, Materialien und Aufgaben, über die der Lerner frei entscheiden kann (Beispielitem: „Im Kurs können wir mitentscheiden, wie lange wir uns mit einer Aufgabe beschäftigen“). Die Skala „Schwierigkeitsgrad“ hingegen enthielt Aussagen über das Berücksichtigen der Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades, indem zum Beispiel unterschiedliche Themen oder Aufgaben bearbeitet werden (Beispielitem: „Im Kurs bearbeiten Teilnehmer/-innen verschiedene Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden je nach Kenntnisstand“). Dazu zählt auch die Überprüfung des Sprachniveaus anhand eines standardisierten Tests oder eines Klassifikationssystems und dass die schwächeren Lernen von den Lernern mit größeren Vorkenntnissen unterstützt werden (ähnlich eines Tutorensystems). Die Reliabilitäten der drei Skalen sind durchweg zufriedenstellend: Individuelle Hilfe:  $\alpha = .78$  ( $t_1$ ),  $\alpha = .79$  ( $t_2$ ) und  $\alpha = .79$

(t<sub>3</sub>), Wahlmöglichkeiten:  $\alpha = .71$  (t<sub>1</sub>),  $\alpha = .61$  (t<sub>2</sub>) und  $\alpha = .69$  (t<sub>3</sub>), Vorkenntnisse:  $\alpha = .80$  (t<sub>1</sub>),  $\alpha = .66$  (t<sub>2</sub>) und  $\alpha = .71$  (t<sub>3</sub>).

Alle drei Skalen thematisierten das Verhalten des Dozenten. Die durchgeführten Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation) sprachen aber gegen eine Zusammenlegung der drei Skalen zu einer Gesamtskala „Individualisierung“. Die drei Bestrebungen sind demzufolge voneinander abgrenzbare Konstrukte, die daher im Folgenden auch stets getrennt analysiert werden.

## **8.4 Durchführung**

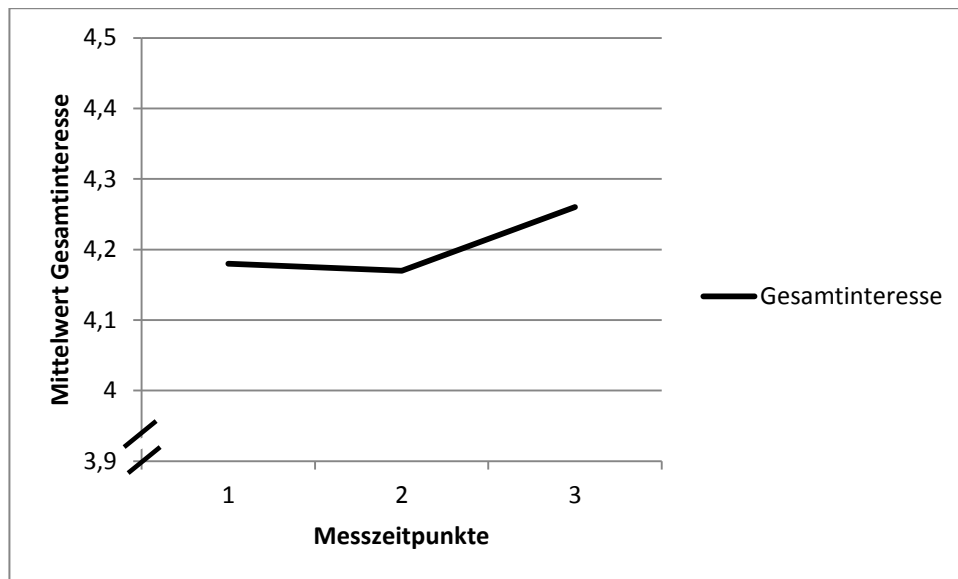
Die Teilnehmer konnten sich frei entscheiden, ob sie die Bögen am Ende des Kurstermins im Schulungsraum oder zu Hause ausfüllen. Die Fragebogen wurden in Ringmappen zusammengestellt um die drei Erhebungszeitpunkte visuell mittels Trennstreifen abgrenzen zu können. Diese Mappen wurden an die Untersuchungsteilnehmer zu Kursbeginn ausgeteilt und am Kursende vom Dozenten eingesammelt. Der Dozent übergab alle pro Kurs eingesammelten Bögen als Paket dem Versuchsleiter, die Antworten der Teilnehmer konnten vom Dozenten nicht eingesehen werden. Anonymität wurde den Teilnehmern selbstverständlich zugesichert und gewahrt.

## 9 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden im Folgenden in vier Kapiteln dargestellt. Die Entwicklung des Gesamtinteresses wird in Kapitel 9.1 präsentiert. Darauf folgend (Kapitel 9.2) wird die subjektive Beurteilung des Unterrichts thematisiert: Hierzu erfolgt eine Analyse der Bedürfniserfüllung (Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit) und eine Analyse der Individualisierungsbestrebungen des Dozenten (individuelle Hilfe, Wahlmöglichkeiten, Berücksichtigung Schwierigkeitsgrad). Anschließend (Kapitel 9.3) wird die Bedürfnisbefriedigung als möglicher Einflussfaktor auf Interesse mit dem Interesse zu den drei Erhebungszeitpunkten in Beziehung gesetzt, um den Effekt der Bedürfniserfüllung auf Interesse im Querschnitt zu prüfen. In einem weiteren Auswertungsschritt wird der Verlauf des Interesses mit dem aus theoretischer Sicht wichtigsten Einflussfaktor (Autonomieerleben) verknüpft um den Effekt längsschnittlich zu untersuchen. Kapitel 9.4 präsentiert die Ergebnisse der Hypothesentestung zum Effekt der Individualisierungsstrategien auf das Interesse im Kurs.

## 9.1 Die Entwicklung der Interessen im Untersuchungszeitraum

Hypothese 1 beinhaltet, dass sich das Interesse im Laufe des Sprachkurses signifikant verändert. Abbildung 4 verdeutlicht, wie sich das Gesamtinteresse über den Untersuchungszeitraum entwickelt.



**Abbildung 4** Verlauf des mittleren Interesses über drei Messzeitpunkte ( $N=128$ ).

Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtinteresses im Verlauf des Kurses.

**Tabelle 2** Mittelwerte und Standardabweichungen des Interesses zu verschiedenen Messzeitpunkten,  $N=128$

	$t_1$	$t_2$	$t_3$
	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$
Gesamtinteresse	4.18 (.65)	4.17 (.76)	4.26 (.70)

*Anmerkungen.*  $t_1$ = Eingangserhebung,  $t_2$  = Zwischenerhebung,  $t_3$  = Abschluss-  
erhebung.

Die Mittelwerte des Gesamtinteresses liegen während des gesamten Kurses knapp über vier (bei einer Ratingskala von eins bis fünf) und das

Interesse steigt zum Kursende nochmal an. Zu Kursbeginn liegt der Mittelwert bei  $M = 4.18$  mit einer Standardabweichung von  $SD = .65$ . In der Kursmitte sinkt das Gesamtinteresse um  $.01$  auf  $M = 4.17$  mit  $SD = .76$ . Zum Kursende steigt es noch einmal deutlich an ( $M = 4.26$ ) mit einer Standardabweichung von  $SD = .70$ .

Sämtliche Verlaufsanalysen der folgenden Abschnitte (Gesamtinteresse, Bedürfnisbefriedigung, wahrgenommene Individualisierungsbestrebungen) wurden durchgeführt wie folgt: In einem ersten Schritt wurde anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung getestet, ob sich die Mittelwerte im Laufe des Kurses veränderten. Die Voraussetzungen zur Durchführung der Varianzanalyse (Normalverteilung, Varianzhomogenität) wurden stets zuvor überprüft und als gegeben festgestellt.

Zur Prüfung der eingangs formulierten Hypothese wurde folglich getestet, ob sich die Mittelwerte des Gesamtinteresses veränderten. Die ANOVA zur Überprüfung der Hypothese 1 ergab, dass sich die Mittelwerte des Gesamtinteresses nicht bedeutsam im Kursverlauf verändern,  $F(2,312) = 3.04$ ,  $p = .06$ ,  $d = .28$ .

In einem zweiten Auswertungsschritt wurden jeweils  $t$ -Tests für verbundene Stichproben berechnet, um paarweise Mittelwertsunterschiede zwischen den Messzeitpunkten feststellen zu können.

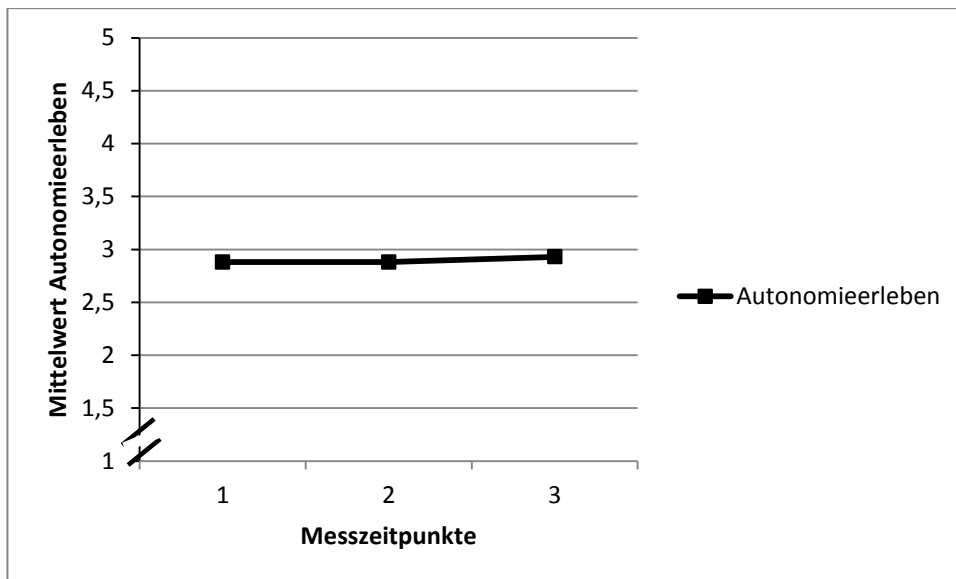
Der  $t$ -Test in diesem Fall zeigte eine signifikante Veränderung vom zweiten Messzeitpunkt zum dritten Messzeitpunkt,  $F(1,125) = 5.06$ ,  $p = .03$ . Die Effektstärke  $d = .29$  (Cohen's  $d$ ) lässt auf einen mittleren Effekt schließen, der auch praktisch relevant ist (vgl. Cohen, 1992; Wolf, 1986). Das Interesse bleibt also im Untersuchungszeitraum bis auf die signifikante Mittelwertsveränderung vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt erwartungsgemäß stabil, die Hypothese kann somit mit Einschränkungen beibehalten werden.

## **9.2 Die subjektive Wahrnehmung der Qualität des Unterrichts im Untersuchungszeitraum**

### **9.2.1 Ausprägung und Verlauf der Bedürfnisbefriedigung**

Die Hypothesen 2a-2c beinhalten, dass sich die wahrgenommene Bedürfniserfüllung nicht signifikant im Laufe des Kurses verändert. Vor der Hypothesenprüfung wurden die Interkorrelationen der Skalen zur Bedürfniserfüllung berechnet. Zwischen Kompetenzerleben und Autonomieerleben ergaben sich stets positiv signifikante Korrelationen geringer Stärke ( $t_1: r = .23, p = .01$ ;  $t_2: r = .28, p < .01$ ;  $t_3: r = .35, p < .001$ ), zwischen Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit wurde zu keinem Messzeitpunkt ein positiver Zusammenhang festgestellt ( $t_1: r = .15, p = .10$ ;  $t_2: r = .15, p = .09$ ;  $t_3: r = .14, p = .12$ ), Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit scheinen in einem positiven Zusammenhang zu stehen, der eine geringe bis mittlere Stärke aufweist ( $t_1: r = .48, p < .001$ ;  $t_2: r = .29, p < .001$ ;  $t_3: r = .23, p = .01$ ). Da nicht durchgängig signifikante Korrelationen festzustellen waren und die bestehenden signifikanten Korrelationen stets nur geringe Werte annahmen, können die einzelnen wahrgenommenen Bedürfnisse als grundlegend unterscheidbare Komponenten identifiziert werden.

Abbildung 5 verdeutlicht, wie sich das wahrgenommene Autonomieerleben der Teilnehmer über den Untersuchungszeitraum entwickelt.

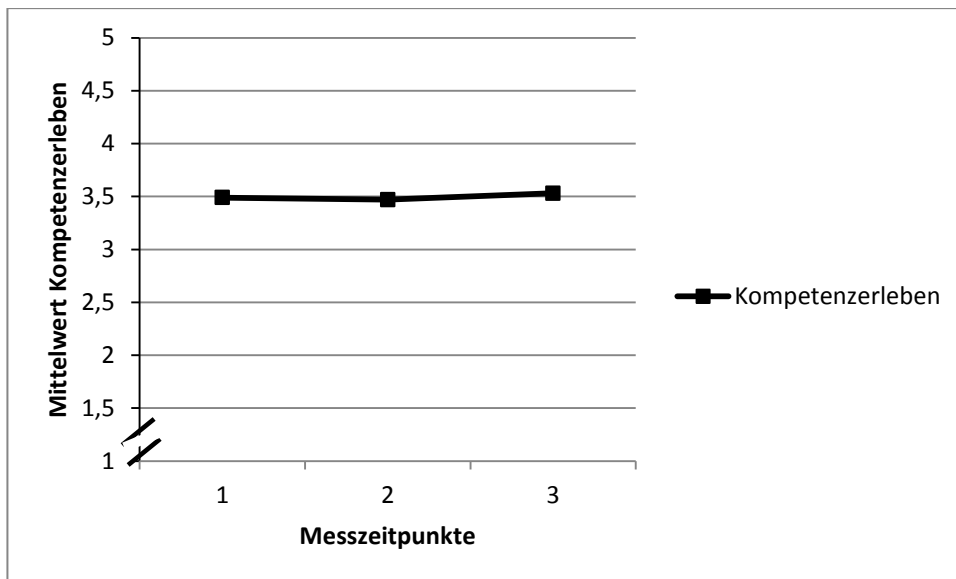


**Abbildung 5** Verlauf des mittleren wahrgenommenen Autonomieerlebens über drei Messzeitpunkte ( $N=128$ ).

Bei den ersten zwei Erhebungen liegen die Mittelwerte des Autonomieerlebens bei  $M = 2.88$  bei Standardabweichungen von  $SD = .85$  ( $t_1$ ) und  $SD = .86$  ( $t_2$ ), zum dritten Messzeitpunkt steigt der Mittelwert minimal auf  $M = 2.93$  ( $SD = .90$ ) an.

Die ANOVA kam zu dem Ergebnis, dass sich die Mittelwerte nicht signifikant im Kursverlauf änderten,  $F(2,230) = .75$ ,  $p = .47$ ,  $d = .16$ . Auch die anschließend durchgeführten  $t$ -Tests für verbundene Stichproben verdeutlichen, dass keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen Paaren der drei Messzeitpunkte bestehen. Das Autonomieerleben ändert sich folglich nicht bedeutsam im Untersuchungszeitraum, die entsprechende Hypothese kann beibehalten werden.

Abbildung 6 verdeutlicht, wie sich das wahrgenommene Kompetenzerleben über den Untersuchungszeitraum entwickelt.

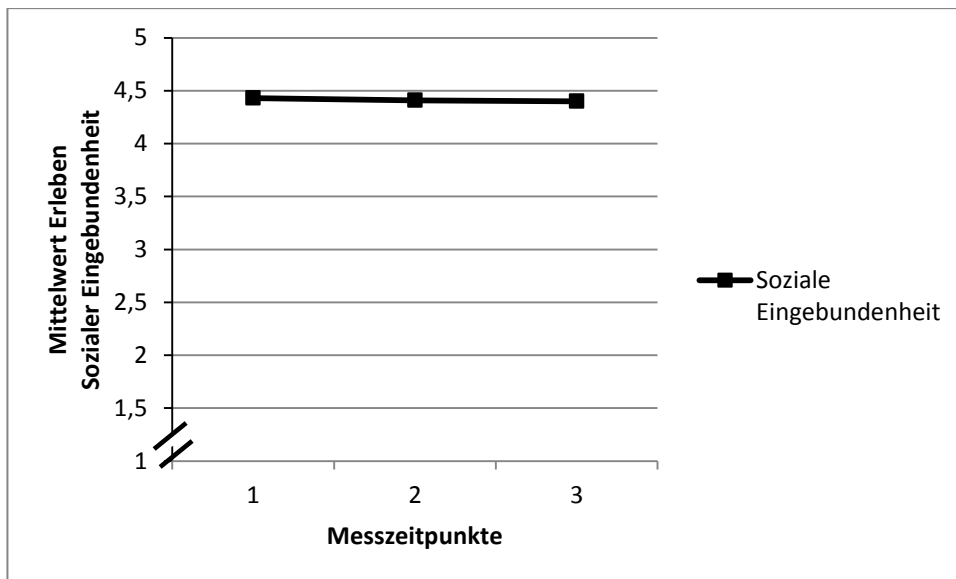


**Abbildung 6** Verlauf des mittleren wahrgenommenen Kompetenzerlebens über drei Messzeitpunkte ( $N=128$ ).

Zu *Kursbeginn* liegt der Mittelwert des Kompetenzerlebens bei  $M = 3.49$  bei einer Standardabweichung von  $SD = .60$ , in der *Kursmitte* sinkt der Mittelwert auf  $M = 3.47$  bei einer Standardabweichung von  $SD = .65$ . Zum *Kursende* steigt der Mittelwert wieder geringfügig an ( $M = 3.53$ ,  $SD = .65$ ).

Die einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (ANOVA) zeigte, dass sich die Mittelwerte im Verlauf nicht bedeutsam ändern,  $F(2,252) = 1.38$ ,  $p = .25$ ,  $d = .21$ . Die  $t$ -Tests für verbundene Stichproben überprüften, ob signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen Paaren der drei Messzeitpunkte vorlagen. Das subjektiv wahrgenommene Kompetenzerleben bleibt im Kursverlauf annähernd gleich. Die Hypothese kann somit beibehalten werden.

Abbildung 7 zeigt den Verlauf der wahrgenommenen Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit.



**Abbildung 7** Verlauf der mittleren wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit über drei Messzeitpunkte ( $N=128$ ).

Zu jedem Erhebungszeitpunkt wird rein deskriptiv betrachtet das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* aus Teilnehmerperspektive sehr stark erfüllt, denn die Mittelwerte nehmen stets sehr hohe Werte über 4.40 ( $t_1: M = 4.43, SD = .50$ ;  $t_2: M = 4.41, SD = .53$ ;  $t_3: M = 4.40, SD = .54$ ) ein. Die Mittelwerte schwanken im Kursverlauf höchstens um .03.

Die ANOVA zeigte, dass keine signifikante Veränderung der Mittelwerte vorliegt,  $F(2,250) = .47, p = .61, d = .13$ . Die Ergebnisse der  $t$ -Tests für verbundene Stichproben sprechen dafür, dass sich die wahrgenommene soziale Eingebundenheit im Kursverlauf nicht signifikant ändert. Daher kann die Hypothese 3c beibehalten werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Bedürfnisbefriedigung hinsichtlich des wahrgenommenen Kompetenz- und Autonomieerlebens und der wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit im Untersuchungszeitraum also stabil bleibt.

## 9.2.2 Ausprägung und Verlauf der Individualisierungsbestrebungen

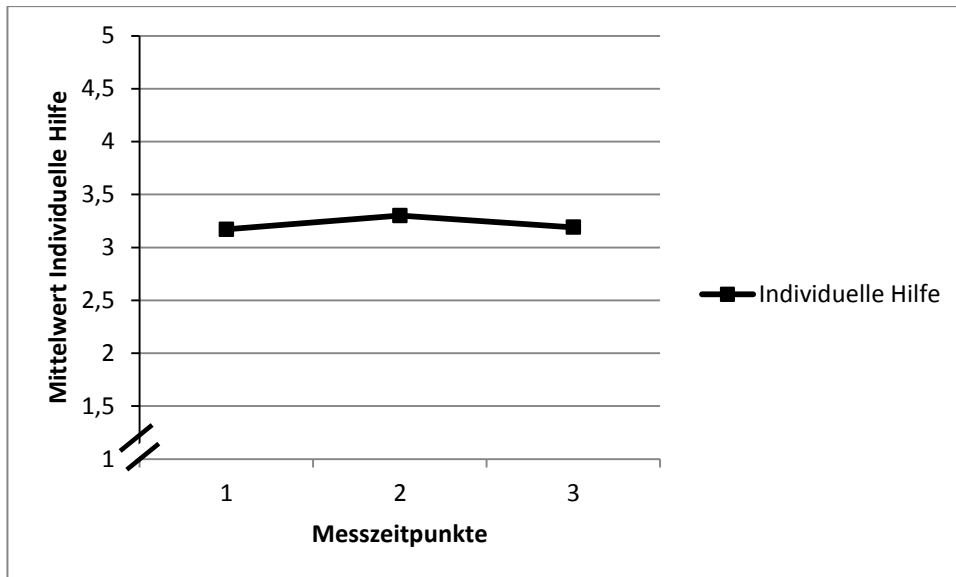
Die Hypothesen 3a-3c beinhalten, dass sich das Ausmaß der subjektiv wahrgenommenen Individualisierungsstrategien im Zeitverlauf nicht bedeutsam verändert. Die Interkorrelationen der drei Individualisierungsstrategien, die vor der Hypothesentestung überprüft wurden, zeigten alle durchweg positiv signifikante Zusammenhänge mittlerer Stärke, s. Tabelle 3.

**Tabelle 3** *Korrelationen der Individualisierungsstrategien zum ersten Messzeitpunkt*

Individualisierungsstrategie	1	2	3
1 Individuelle Hilfe	-	.47**	.45**
2 Wahlmöglichkeiten	.47**	-	.49**
3 Anpassung Schwierigkeitsgrad	.45**	.49**	-

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Die Interkorrelationen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt sind vergleichbar, weshalb auf ihre Darstellung verzichtet wird. Es lässt sich zum einen erkennen, dass alle Individualisierungsstrategien einen moderaten Zusammenhang miteinander aufweisen, die Unabhängigkeit der einzelnen Individualisierungskomponenten wurde aber dadurch nicht infrage gestellt, da durchgeführte Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation) eindeutig gegen eine Zusammenlegung der drei Skalen zu einer Gesamtskala „Individualisierung“ sprachen. Abbildung 8 zeigt den Verlauf der wahrgenommenen individuellen Hilfen des Dozenten.

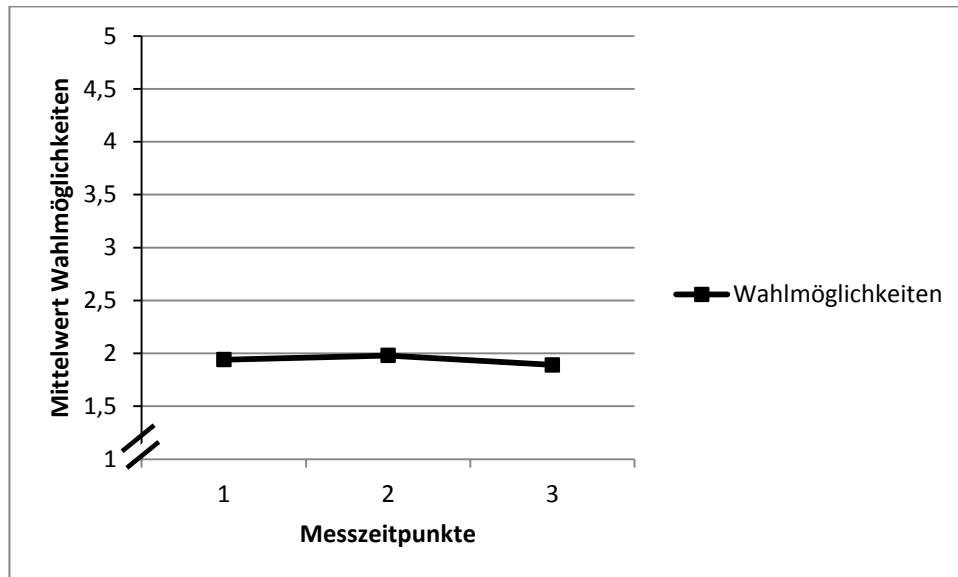


**Abbildung 8** Verlauf der mittleren wahrgenommenen individuellen Hilfe über drei Messzeitpunkte ( $N=128$ ).

Zur Mitte des Kurses werden *individuelle Hilfen* am häufigsten beobachtet ( $t_1: M = 3.17, SD = 1.07$ ;  $t_2: M = 3.30, SD = 1.08$ ;  $t_3: M = 3.19, SD = 1.09$ ). Die Mittelwerte der individuellen Hilfe scheinen kaum im Kursverlauf zu schwanken.

Zur Hypothesenprüfung dieser Verlaufsanalysen wurden wieder – wie eingangs erwähnt – folgende Schritte durchgeführt: In einem ersten Auswertungsschritt wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung durchgeführt (die Voraussetzungen zur Durchführung der Varianzanalysen wurden zuvor stets überprüft). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die von den Teilnehmern subjektiv wahrgenommenen individuellen Hilfen nicht signifikant im Kursverlauf ändern,  $F(2,232) = 1.46, p = .24, d = .22$ . Anschließend wurden in einem zweiten Auswertungsschritt  $t$ -Test für verbundene Stichproben berechnet, um zu prüfen, ob signifikante Mittelwertsveränderungen bestehen. Die  $t$ -Tests ergaben keine signifikanten Veränderungen. Die Ausprägung der vom Lerner wahrgenommenen individuellen Hilfen des Dozenten wird im Kursverlauf annähernd gleich eingeschätzt. Die entsprechende Hypothese kann beibehalten werden.

Abbildung 9 zeigt den Verlauf der wahrgenommenen Wahlmöglichkeiten.



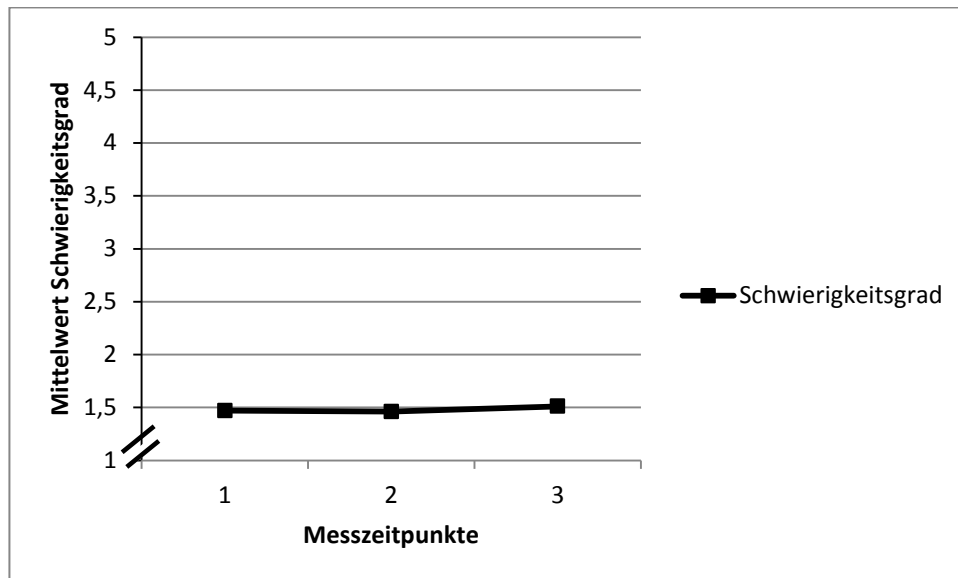
**Abbildung 9** Verlauf der mittleren wahrgenommenen Wahlmöglichkeiten über drei Messzeitpunkte ( $N=128$ ).

Die Mittelwerte der offerierten *Wahlmöglichkeiten* aus Teilnehmersicht nehmen deskriptiv betrachtet zu allen drei Erhebungszeitpunkten geringe Werte an ( $t_1: M = 1.94, SD = .87$ ;  $t_2: M = 1.98, SD = .80$ ;  $t_3: M = 1.89, SD = .76$ ). Auch sie scheinen sich im Kursverlauf nur gering zu ändern und nehmen zur Kursmitte (genau wie individuelle Hilfe) den höchsten Wert an.

Die ANOVA ergab keine signifikante Veränderung,  $F(2,228) = 1.99, p = .15, d = .26$ . Die  $t$ -Tests weisen darauf hin, dass sich die Ausprägung vom zweiten Messzeitpunkt signifikant von denen zum dritten Messzeitpunkt unterscheidet, wobei die Teilnehmer zum Kursende deutlich weniger Wahlmöglichkeiten wahrnahmen als in der Mitte des Kurses,  $t(116) = 2.55, p = .01$ . Da die ANOVA auf keinen signifikanten Haupteffekt hinweist, kann geschlussfolgert werden, dass die Ausprägung der wahrgenommenen offerierten Wahlmöglichkeiten annähernd gleich

eingeschätzt wird, weshalb die eingangs formulierte Hypothese 3b beibehalten werden kann.

Abbildung 10 zeigt den Verlauf der wahrgenommenen Anpassung des Schwierigkeitsgrades.



**Abbildung 10** Verlauf der mittleren wahrgenommenen Anpassung des Schwierigkeitsgrades über drei Messzeitpunkte ( $N=128$ ).

Rein deskriptiv betrachtet beobachten die Teilnehmer nur in geringem Ausmaß, dass der Lehrende ihre *Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades* berücksichtigt. Die Mittelwerte nehmen stets sehr niedrige Werte an ( $t_1: M = 1.47, SD = .67$ ;  $t_2: M = 1.46, SD = .62$ ;  $t_3: M = 1.51, SD = .75$ ) und sie scheinen sich kaum im Kursverlauf zu ändern.

Die ANOVA ergab keine signifikante Veränderung,  $F(2,244) = .50, p = .58, d = .13$ . Die t-Tests ergaben keine Veränderungen der Mittelwerte. Die Bemühungen des Dozenten, den Schwierigkeitsgrad an die Vorkenntnisse anzupassen, werden von den Teilnehmern folglich als annähernd gleich eingeschätzt. Die Hypothese wird somit beibehalten.

Alle drei Individualisierungsstrategien werden vom Teilnehmer also weitgehend als konstant wahrgenommen.

### 9.3 Bedürfnisbefriedigung und Interesse zu den drei Messzeitpunkten

Hypothese 4 beinhaltet, dass alle Komponenten der Bedürfnisbefriedigung (Kompetenz-, Autonomieerleben, soziale Eingebundenheit) im Querschnitt mit dem erlebten Interesse im Kurs zusammenhängen. Zunächst wurde geprüft, ob bedeutungsvolle Korrelationen zwischen der Bedürfniserfüllung und Interesse bestehen. In Tabelle 4 finden sich die entsprechenden Skaleninterkorrelationen.

**Tabelle 4** Skaleninterkorrelationen Bedürfniserfüllung und Interesse zu drei Messzeitpunkten

Wahrgenommene Bedürfniserfüllung		Interesse		
		t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>3</sub>
Kompetenzerleben	t <sub>1</sub>	.38**	.41**	.30**
	t <sub>2</sub>	.30**	.49**	.38**
	t <sub>3</sub>	.25**	.39**	.35**
Autonomieerleben	t <sub>1</sub>	.36**	.31**	.29**
	t <sub>2</sub>	.31**	.29**	.30**
	t <sub>3</sub>	.29**	.28**	.32**
Soziale Eingebundenheit	t <sub>1</sub>	.38**	.34**	.30**
	t <sub>2</sub>	.31**	.38**	.33**
	t <sub>3</sub>	.35**	.39**	.36**

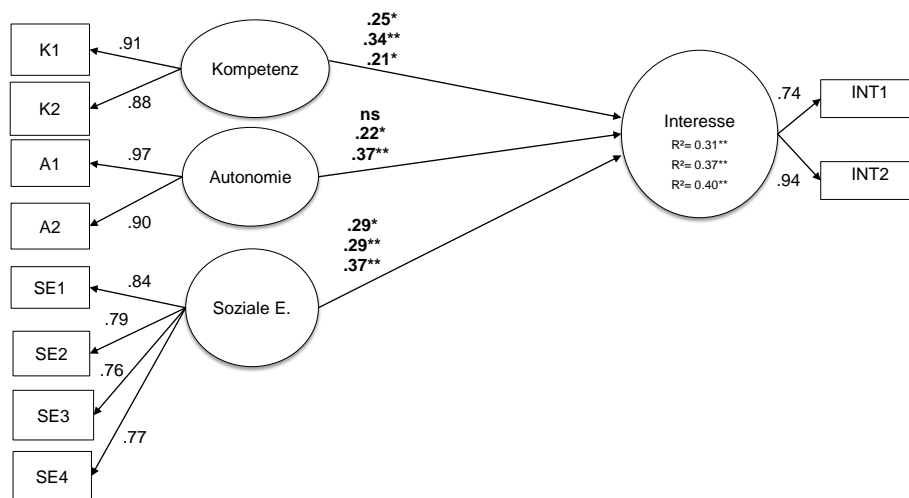
\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Anmerkungen. t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-  
erhebung.

Alle Korrelationen zwischen den Bedürfnisskalen und Interesse fallen positiv aus und sind signifikant. Zur Hypothesentestung wurden die Zusammenhänge zwischen den Variablen auch auf latenter Ebene betrachtet. Hierzu wurden Messmodelle aufgestellt, die Verbindungen zwischen den Indikatoren und den latenten Variablen modellieren und lineare Strukturgleichungsmodelle erarbeitet, die die inhaltlichen Hypothesen in ein Gleichungssystem übersetzen. In der vorliegenden Arbeit wurde stets mit dem Computerprogramm MPLUS (Version 6) gearbeitet. Es wurden Strukturmodelle aufgestellt, um die Zusammenhänge zu jedem der Messzeitpunkte zu analysieren. Zur Hypothesenüberprüfung wurde für jeden der drei Messzeitpunkte (t<sub>1</sub>, t<sub>2</sub>,

t<sub>3</sub>) jeweils ein Strukturgleichungsmodell erarbeitet; aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden aber die Ergebnisse der Einzelerhebungen in einer Abbildung dargestellt (Abbildung 11). Die latenten Variablen wurden jeweils durch zwei Indikatoren (Ausnahme: soziale Eingebundenheit mit vier Indikatoren) geschätzt. Dieses Vorgehen stellte einen Kompromiss zwischen den Zielen Fehlerbereinigung und Sparsamkeit des Modells dar. Die Indikatoren wurden nicht aus aufeinanderfolgenden Items des Fragebogens gebildet; stattdessen wurden die Items einer Faktorenanalyse unterzogen, anhand ihrer Faktorladungen sortiert und abwechselnd den Indikatoren zugeordnet. So wurden Reihenfolgeeffekte minimiert. Die Indikatoren wurden der Einfachheit halber mit den Zahlen 1,2,3 und 4 gekennzeichnet. Die Pfadkoeffizienten für den ersten Messzeitpunkt können dem Modell entnommen werden, für den zweiten und dritten Messzeitpunkt ergaben sich vergleichbare Koeffizienten. Die hypothesenrelevanten Werte sind fett gedruckt. Als Schätzalgorithmus wurde bei allen Modellen das Maximum Likelihood-Schätzverfahren verwendet. Die Komplexität der zugrundeliegenden Modelle erfordert eine vorsichtige Interpretation. Bollen (1989) merkt ausdrücklich an, dass zwischen der Passung von Modell und Daten und Modell und Realität unterschieden werden muss (S. 67f). Um die Passung von Daten und Modell zu prüfen, werden mehrere Fit-Indizes zur Modellgütebewertung herangezogen. Die vorliegende Arbeit lehnte sich an die Empfehlungen von Christ und Schlüter (2012) an: Sie befürworten, mehrere Werte mit unterschiedlichen Schätzlogiken zu verwenden, weshalb in der vorliegenden Arbeit stets der  $\chi^2$ -Wert, der TLI-Wert (Tucker-Lewis-Index), der CFI-Wert (Comparative Fit Index), der RMSEA Fit-Indize (Root Mean Square Error of Approximation) und der SMRM Fit-Indize (Standardized Root Mean Square Residual) in die Beurteilung mit einbezogen wurden. Das gleiche Vorgehen wurde auch bei den folgenden Strukturgleichungsmodellen angewandt. Die Ergebnisse zu

den drei Erhebungszeitpunkten sind sehr ähnlich, weshalb von einer hohen Zuverlässigkeit der Parameterschätzung ausgegangen werden kann. Abbildung 11 stellt das Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des erlebten Interesses dar.



**Abbildung 11** Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des erlebten Interesses (standardisierte Koeffizienten); \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ;

$t_1$ :  $N = 106$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 106.62$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.11-.17], CFI = .90, SRMR = .15, TLI = .87;

$t_2$ :  $N = 101$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 112.69$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.12-.18], CFI = .88, SRMR = .14, TLI = .85;

$t_3$ :  $N = 102$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 97.42$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.10-.16], CFI = .90, SRMR = .15, TLI = .88;

Die Varianzaufklärungen der abhängigen Variablen Interesse bewegen sich in einem annehmbaren Bereich zwischen  $R^2 = .31^{**}$  ( $t_1$ ) und  $R^2 = .40^{**}$  ( $t_3$ ). Alle drei Modelle ergaben einen akzeptablen Modell-Fit, der für die Beibehaltung des Modells spricht. Ein im Verhältnis zu den Freiheitsgraden relativ geringer  $\chi^2$  -Wert spricht für gute Modellanpassung (Backhaus et al., 2006). Nach Hu und Beutler (1999) und Bühner (2006) würde man erst bei CFI- und TLI-Werten größer oder

gleich .95 von einem guten Modell-Fit sprechen. Ein SRMR-Wert von kleiner oder gleich .11 würde ebenfalls auf eine gute Modellanpassung hinweisen (Bühner, 2006). Die RMSEA-Werte der hier dargestellten Modelle sprechen aber laut Backhausen und Kollegen (2006) für eine gute Modellanpassung, da die Werte deutlich unter der von ihnen angegebenen Grenze von .05 liegen. Erst unterhalb dieser Grenze liegt eine akzeptable Modellanpassung vor. Gesamt kann man also von einem akzeptablen Modell-Fit der drei Strukturgleichungsmodelle ausgehen.

Es wird deutlich, dass das Kompetenzerleben zu allen drei Messzeitpunkten einen mittelstarken Effekt auf das Interesse im Kurs hat. Die soziale Eingebundenheit übt ebenso zu allen drei Erhebungszeitpunkten einen mittleren Effekt auf das Interesse aus. Das Autonomieerleben hat auf das Interesse zum ersten Messzeitpunkt zwar keinen signifikanten Effekt, zum zweiten und dritten Messzeitpunkt übt es jedoch einen mittelstarken Effekt auf das Interesse aus. Die Wirkung des Autonomieerlebens auf das Interesse im Kurs ist folglich am deutlichsten zum Kursende erkennbar. Die Höhe der Regressionskoeffizienten lässt vermuten, dass zum Kursbeginn die soziale Eingebundenheit den stärksten Effekt auf das Interesse hat. In der Kursmitte scheint der Effekt des Kompetenzerlebens auf das Interesse am prägnantesten zu sein. Zum Kursende könnte angenommen werden, dass soziale Eingebundenheit und Autonomieerleben den stärksten Effekt ausüben. Die Skaleninterkorrelationen müssen allerdings berücksichtigt werden und machen einen Vergleich der relativen Effekte schwierig.

Um die komplexen Zusammenhänge der Bedürfniserfüllung und des Interesses genauer zu untersuchen, wurde zur Hypothesenprüfung ein weiterer Zugang gewählt: Da angenommen wird, dass sich die Einschätzung der wahrgenommenen Bedürfnisse auf den Interessensverlauf und die Ausprägung des Interesses auswirkt, wurden die Verläufe der Bedürfniserfüllung betrachtet und drei Gruppen

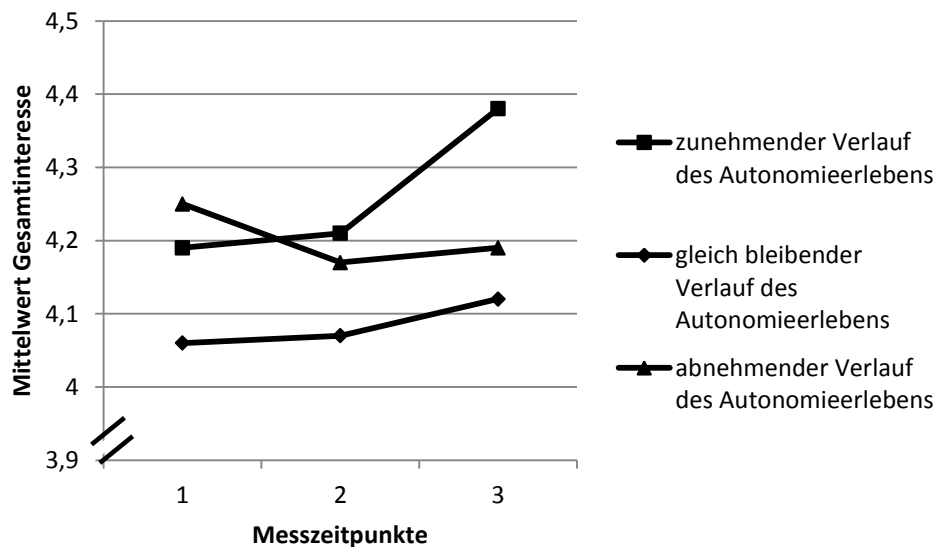
gebildet, in denen die Teilnehmer zunehmende, abnehmende und ähnliche Verläufe des Autonomieerlebens, des Kompetenzerlebens und der sozialen Eingebundenheit aufweisen. Bei der Gruppenbildung zum Autonomieerleben wurde beispielsweise wie folgt vorgegangen: Als Grundlage wurde die Veränderung von der Ausprägung des Autonomieerlebens zum Kursbeginn ( $t_1$ ) zur Ausprägung des Autonomieerlebens zum Kursende ( $t_3$ ) verwendet. Es wurde die Differenz der Mittelwerte des Autonomieerlebens zu  $t_1$  und des Autonomieerlebens zu  $t_3$  für jedes Individuum berechnet, um einen Vorher-Nachher-Vergleich anstellen zu können. Die Differenzen dienten als Grundlage für die Gruppeneinteilung. So erhielt man die folgenden drei Gruppen: eine mit zunehmendem, eine mit abnehmendem und eine mit ähnlich bleibendem Autonomieerleben. Ein analoges Vorgehen wurde für Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit gewählt. In Tabelle 5 werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der Interessensausprägung in den Gruppen mit verschiedenen Verläufen des Autonomieerlebens dargestellt.

**Tabelle 5** Mittelwerte und Standardabweichungen des Autonomieerlebens und der Interessensausprägung der Gruppen mit verschiedenen Verläufen des Autonomieerlebens

				<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Autonomieerleben	$t_1$			2.87	.85	118
	$t_3$			2.93	.90	121
		Mittelwertsdifferenzen		Interesse		
		<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Autonomieerleben	Zunehmender Verlauf	.18	1.67	4.27	.54	38
	Ähnlich bleibender Verlauf	-.17	.17	4.08	.78	48
	Abnehmender Verlauf	-.23	-1.77	4.20	.63	30

*Anmerkungen.*  $t_1$  = Eingangserhebung,  $t_3$  = Abschlusserhebung.

Der Verlauf der Interessensausprägung in den drei Gruppen mit verschiedenen Verläufen des Autonomieerlebens wird in Abbildung 12 gezeigt.



**Abbildung 12** Verlauf der Interessensausprägung in Gruppen mit verschiedenen Verläufen des Autonomieerlebens.

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Interessensausprägung für die drei Gruppen mit verschiedenen Verläufen des Autonomieerlebens werden in Tabelle 6 dargestellt.

**Tabelle 6** Mittelwerte der Interessensausprägung der drei Gruppen mit zu-, abnehmendem und gleich bleibendem Autonomieerleben

		Interesse		
		t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>3</sub>
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
		<i>SD</i>	<i>SD</i>	<i>SD</i>
Autonomieerleben	Zunehmender Verlauf	4.19	4.21	4.38
		.58	.74	.62
	Ähnlich bleibender Verlauf	4.06	4.07	4.12
		.77	.83	.80
	Abnehmender Verlauf	4.25	4.17	4.19
		.59	.74	.68

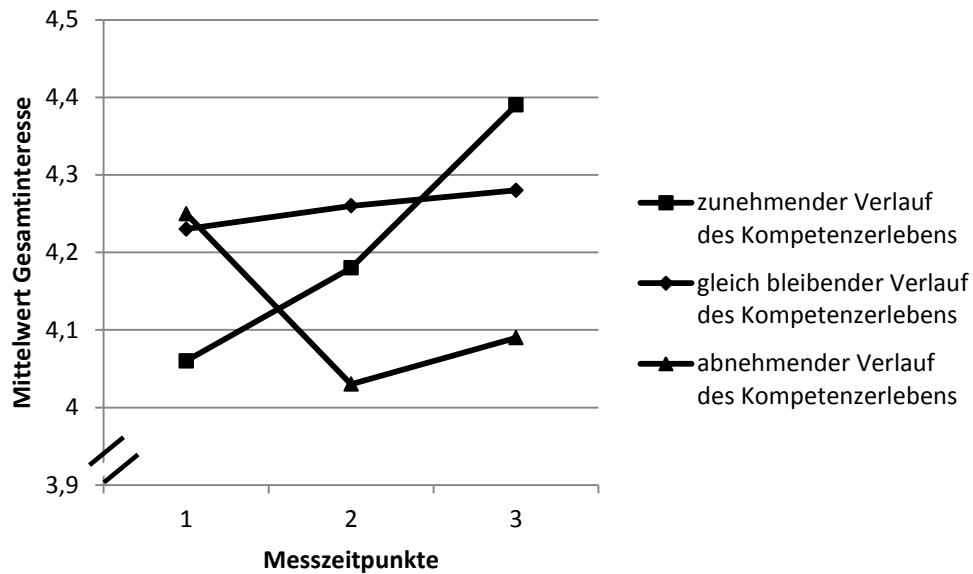
*Anmerkungen.* t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-erhebung.

In einem weiteren Schritt wurde mit einfaktoriellen Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung getestet, ob sich die Mittelwerte der Interessensausprägungen in den drei Gruppen mit verschiedenen Verläufen des Autonomieerlebens im Laufe des Kurses verändern. Abschließend wurden *t*-Tests für verbundene Stichproben berechnet, um Mittelwertsunterschiede zwischen zwei der drei Messzeitpunkte feststellen zu können. Die Mittelwerte der ANOVAs und *t*-Tests zeigen keine signifikanten Veränderungen.

Zu erwarten wäre, dass die Gruppe mit zunehmendem Autonomieerleben während der gesamten Kursdauer auch eine hohe Interessensausprägung aufweist. Dies trifft aber nur für die letzten beiden Erhebungszeitpunkte zu. Bei dieser Gruppe steigt das Interesse im Kursverlauf zwar stark an, aber es handelt sich in keinem Fall um signifikante Veränderungen der Mittelwerte. Zum ersten Messzeitpunkt ist deskriptiv betrachtet das Interesse in der Gruppe mit abnehmendem Verlauf des Autonomieerlebens sehr hoch. Es lassen sich jedoch keine bedeutsamen Mittelwertsunterschiede der Interessensausprägung in den einzelnen Gruppen feststellen. Das Interesse bleibt also in allen drei Gruppen annähernd gleich hoch.

Abschließend kann festgestellt werden, dass, wenn das Autonomieerleben zunimmt, man zwar mit hohem bzw ansteigendem Interesse rechnen kann, es handelt sich allerdings nicht um einen signifikanten Zuwachs des Interesses.

Der Verlauf der Interessensausprägung in den drei Gruppen mit verschiedenen Verläufen des Kompetenzerlebens wird in Abbildung 13 gezeigt.



**Abbildung 13** Verlauf der Interessensausprägung in Gruppen mit verschiedenen Verläufen des Kompetenzerlebens.

Tabelle 7 stellt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Interessensausprägung für die drei Gruppen mit verschiedenen Verläufen des Kompetenzerlebens dar.

**Tabelle 7** Mittelwerte der Interessensausprägung der drei Gruppen mit zu-, abnehmendem und gleich bleibendem Kompetenzerleben

		Interesse		
		t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>3</sub>
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
		<i>SD</i>	<i>SD</i>	<i>SD</i>
Kompetenzerleben	Zunehmender Verlauf	4.06	4.18	4.39
		.68	.77	.60
	Ähnlich bleibender Verlauf	4.23	4.26	4.28
		.70	.73	.71
	Abnehmender Verlauf	4.25	4.03	4.09
		.53	.78	.76

*Anmerkungen.* t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-erhebung.

In einem weiteren Berechnungsschritt gaben einfaktorische Varianzanalysen (ANOVAs) und *t*-Tests Aufschluss über die

Mittelwertsdifferenzen und deren Veränderung im Zeitverlauf (siehe Tabelle 8).

**Tabelle 8** Ergebnisse der Varianzanalysen und *t*-Tests zur Interessensausprägung in den drei Gruppen mit zu-, abnehmendem und gleich bleibendem Kompetenzerleben (ANOVA mit Messwiederholung, *t*-Tests)

		<i>t</i> -Tests			ANOVA
		<i>t</i> <sub>1-2</sub>	<i>t</i> <sub>1-3</sub>	<i>t</i> <sub>2-3</sub>	
Kompetenzerleben	Zunehmender Verlauf	ns	*	*	*
	Ähnlich bleibender Verlauf	ns	ns	ns	ns
	Abnehmender Verlauf	*	ns	ns	*

\**p*<.05; \*\**p*<.01

Anmerkungen. *t*<sub>1</sub>= Eingangserhebung, *t*<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, *t*<sub>3</sub> = Abschluss-erhebung.

Wie erwartet, steigt in der Gruppe mit zunehmendem Kompetenzerleben auch das Interesse stetig an. Anfangs hat diese Gruppe zwar ein relativ niedriges Interesse (*M* = 4.06), dies ändert sich aber im Kursverlauf (*t*<sub>2</sub>: *M* = 4.18, *t*<sub>3</sub>: *M* = 4.39). Die Interessenszunahme über den Untersuchungszeitraum ist statistisch bedeutsam,  $F(2,72) = 6.95$ , *p* = .002. Der Anstieg an Interesse bei den Teilnehmern mit zunehmendem Kompetenzerleben ist vom ersten zum dritten Erhebungszeitpunkt statistisch signifikant,  $t(38) = 14.00$ , *p* = .001, ebenso ist die Interessenszunahme in dieser Gruppe vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt signifikant,  $t(38) = 5.50$ , *p* = .03.

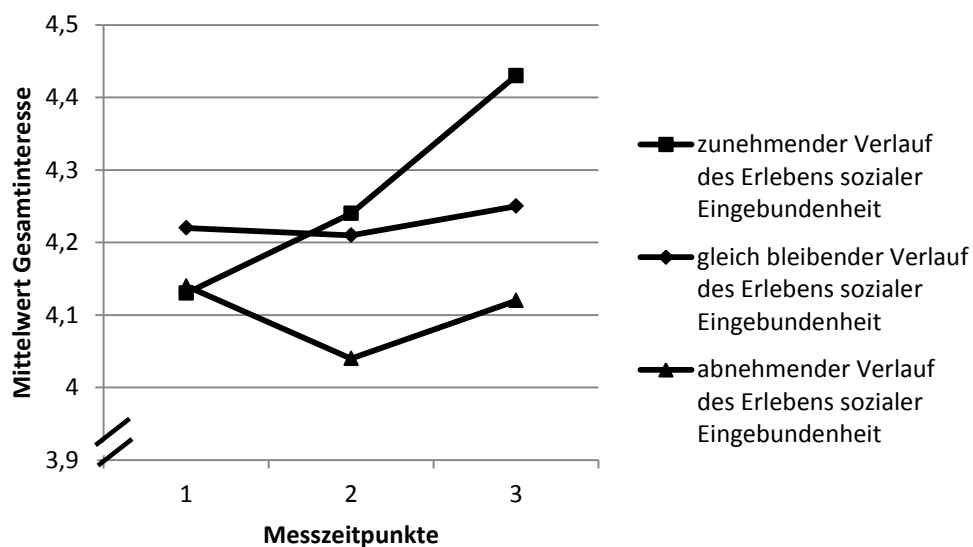
In der Gruppe mit gleich bleibendem Kompetenzerleben finden sich nur geringfügige Veränderungen des Interesses, diese sind nicht statistisch signifikant.

In der Gruppe mit abnehmendem Kompetenzerleben sinkt, wie erwartet, auch das Interesse (*t*<sub>1</sub>: *M* = 4.25, *t*<sub>2</sub>: *M* = 4.03, *t*<sub>3</sub>: *M* = 4.09). Diese Abnahme des Interesses über den gesamten Erhebungszeitraum ist

signifikant,  $F(2,68) = 3.13$ ,  $p = .05$ . Vom ersten zum dritten Messzeitpunkt sinkt das Interesse erheblich,  $t(34) = 4.91$ ,  $p = .03$ .

Es lässt sich schlussfolgern, dass zunehmendes Kompetenzerleben mit steigendem Interesse einhergeht, was wiederum für die Beziehung zwischen Interesse und Kompetenz spricht und die Ergebnisse zur Überprüfung von Hypothese 4 untermauert.

Der Verlauf der Interessensausprägung in den drei Gruppen mit verschiedenen Verläufen der sozialen Eingebundenheit wird in Abbildung 14 gezeigt, Tabelle 9 stellt die Mittelwerte und Standardabweichungen dar.



**Abbildung 14** Verlauf der Interessensausprägung in Gruppen mit verschiedenen Verläufen des Erlebens sozialer Eingebundenheit.

**Tabelle 9** Mittelwerte der Interessensausprägung der drei Gruppen mit zu-, abnehmendem und gleich bleibendem Erleben sozialer Eingebundenheit

		Interesse		
		t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>3</sub>
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
		<i>SD</i>	<i>SD</i>	<i>SD</i>
Erleben sozialer Eingebundenheit	Zunehmender Verlauf	4.13	4.24	4.43
		.48	.53	.46
	Ähnlich bleibender Verlauf	4.22	4.21	4.25
		.68	.77	.74
	Abnehmender Verlauf	4.14	4.04	4.12
		.73	.88	.78

*Anmerkungen.* t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-erhebung.

Erneut wurden einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung berechnet um zu überprüfen, ob sich die Interessensausprägungen im Erhebungszeitraum signifikant verändern. Abschließend gaben wiederum *t*-Tests Hinweise darüber, ob signifikante Mittelwertsveränderungen bei Paaren der drei Messzeitpunkte bestehen. Tabelle 10 stellt die Ergebnisse der ANOVAs und der *t*-Tests dar.

**Tabelle 10** Ergebnisse der Varianzanalysen und *t*-Tests zur Interessensausprägung in den drei Gruppen mit zu-, abnehmendem und gleich bleibendem Erleben sozialer Eingebundenheit (ANOVA mit Messwiederholung, *t*-Tests)

		<i>t</i> -Tests			ANOVA
		t <sub>1</sub> - t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub> -t <sub>3</sub>	t <sub>2</sub> -t <sub>3</sub>	
Erleben sozialer Eingebundenheit	Zunehmender Verlauf	ns	*	*	*
	Ähnlich bleibender Verlauf	ns	ns	ns	ns
	Abnehmender Verlauf	ns	ns	ns	ns

\**p*<.05; \*\**p*<.01

*Anmerkungen.* t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-erhebung.

In der Gruppe mit zunehmendem Verlauf der erlebten sozialen Eingebundenheit steigt das Interesse deutlich. Die

Mittelwertsveränderungen über den gesamten Verlauf des Kurses sind bedeutsam,  $F(2,52) = .68$ ,  $p = .005$ . Ebenso ist der Interessenszuwachs vom ersten zum dritten Messzeitpunkt signifikant,  $t(26) = 13.84$ ,  $p = .001$ , selbiges gilt für den Zuwachs des Interesses vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt,  $t(27) = 10.01$ ,  $p = .004$ .

Bei der Gruppe mit ähnlich bleibendem Verlauf der erlebten sozialen Eingebundenheit bleibt das Interesse annähernd gleich und es lassen sich keine statistisch bedeutsamen Veränderungen der Mittelwerte feststellen.

Die Teilnehmer in der Gruppe mit abnehmendem Verlauf der wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit empfinden deskriptiv betrachtet geringes Interesse. Die Unterschiede sind nicht signifikant.

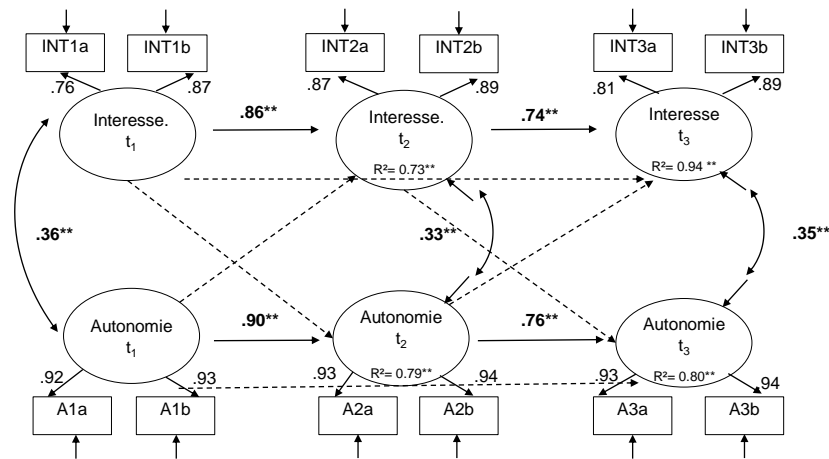
In diesem Fall scheint – wie erwartet – ein zunehmendes Gefühl, sozial eingebunden zu sein, zu einem Interessenszuwachs zu führen. Nimmt die wahrgenommene soziale Eingebundenheit der Teilnehmer im Kurs ab, oder bleibt sie annähernd gleich, verändert sich das erlebte Interesse im Kurs nicht merklich.

Abschließend kann festgestellt werden, dass bei einer Zunahme des Kompetenzerlebens mit einem Interessenszuwachs zu rechnen ist. Selbiges gilt für eine Steigerung des Gefühls, sozial eingebunden zu sein. Ein ansteigendes Autonomieerleben führt zwar zu einem leichten Interessenszuwachs, allerdings ist dieser Zuwachs statistisch nicht bedeutsam. Bleibt die Ausprägung der erfüllten Bedürfnisse auf einem ähnlichen Niveau, oder sinken diese, wirkt sich das dadurch kaum bzw. nicht bedeutsam auf das Interesse aus. Je mehr sich die Teilnehmer im Kursverlauf also autonom, kompetent oder sozial eingebunden fühlen, desto eher ist mit einem Interessensanstieg zu rechnen.

Kompetenzerleben, Autonomieerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit leisten also – wie erwartet – einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung des Interesses im Kurs. Die Hypothese 4, die

postuliert, dass die Erfüllung der drei Bedürfnisse auf das erlebte Interesse im Kurs wirkt, kann beibehalten werden. Die Vermutung, dass das Autonomieerleben den stärksten Einfluss auszuüben scheint, kann nicht belegt werden. Die Höhe der entsprechenden Regressionskoeffizienten aus dem Messmodell spricht dagegen, wobei es zu berücksichtigen gilt, dass Interkorrelationen mittlerer Stärke zwischen Autonomie- und Kompetenzerleben, sowie zwischen Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit bestehen (vgl. Tabellen A9, A10 und A11 im Anhang), welche eine vergleichende Interpretation der Regressionskoeffizienten erschweren. Da aber erwartet wird, dass dem Autonomieerleben in dem vorliegenden Lernumfeld eine besondere Rolle zuteil wird, wurde zudem das Autonomieerleben und dessen Effekt auf die Interessensentwicklung längsschnittlich betrachtet. Auf diese Weise wird der Frage nachgegangen, ob Autonomie nicht nur mit bestimmten *Interessensausprägungen* einhergeht, sondern ob Autonomie auch auf die *Interessengnese* wirkt (Hypothese 5).

Zwischen Autonomieerleben und Interesse bestehen durchweg mittlere signifikante Zusammenhänge (vgl. Tabelle 4). Zur Prüfung von Hypothese 5 wurde ein längsschnittliches Strukturmodell (latentes autoregressives Modell) berechnet (siehe Abbildung 15). Erneut wurden pro latente Variable zwei Summenvariablen aus jeweils der Hälfte der Items der zugehörigen Skala als Indikator gebildet und mit a und b gekennzeichnet. Die Items wurden den Indikatoren wechselseitig zugeordnet, um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden. Im Gegensatz zu den vorherigen Kapiteln wurden hier die latenten Variablen im Längsschnitt betrachtet, d.h. alle drei Messzeitpunkte ( $t_1$ ,  $t_2$ ,  $t_3$ ) flossen gleichzeitig in die Auswertung mit ein. Die ungestrichelten nichtsignifikanten Pfeile („ns“) dienen lediglich der Verdeutlichung des zugrundeliegenden Annahmemodells. Die hypothesenrelevanten Werte sind fett gedruckt. Der Fit-Indize liegt in einem Bereich, der akzeptabel ist und ein Beibehalten des Modells nahelegt.



**Abbildung 15** Längsschnittliches Strukturgleichungsmodell zur Erklärung der Interessengenese durch Autonomieerleben (standardisierte Koeffizienten); \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; gestrichelter Pfeil – Pfad nicht signifikant.  $N = 80$ ; Modell-Fit:  $\chi^2 (47) = 179.23$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.16-.22], CFI = .87, SRMR = .07, TLI = .82;

Alle autoregressiven Pfade sind statistisch bedeutsam und nehmen hohe Werte an. Dies spricht für eine hohe Stabilität der Konstrukte. Auch die Korrelationen zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten bestätigen sich im Modell: Zum ersten Zeitpunkt liegt die latente Korrelation zwischen Autonomieerleben und Interesse bei  $r = .36$  ( $p < .001$ ), bei der zweiten Erhebung bei  $r = .33$  ( $p < .001$ ) und am Ende des Kurses bei  $r = .35$  ( $p < .001$ ). Ein hoher Anteil der Varianz der abhängigen Variablen Autonomieerleben wird aufgeklärt ( $t_2$ :  $R^2 = .79^{**}$  und  $t_3$ :  $R^2 = .80^{**}$ ), ebenso der unabhängigen Variable Interesse ( $t_2$ :  $R^2 = .73^{**}$  und  $t_3$ :  $R^2 = .94^{**}$ ). Das bedeutet, dass zum Messzeitpunkt zwei 79 % der Varianz von Autonomie durch Interesse erklärt werden kann. Beim letzten Messzeitpunkt kann sogar 80 % der Varianz erklärt werden. Bei Interesse kann zum ersten Erhebungszeitpunkt 73 % der Varianz durch

das Autonomieerleben erklärt werden, am Ende des Kurses sind es sogar 94 %, die durch Autonomie erklärt werden. Es lassen sich allerdings keine signifikanten cross-lagged-Beziehungen erkennen, das bedeutet, dass Autonomie zum Messzeitpunkt eins zwar deutlich auf Interesse zum Messzeitpunkt eins wirkt, es wirkt aber nicht auf das Interesse zu einem späteren Zeitpunkt. Selbiges gilt für Interesse: Auch hier liegen keine cross-lagged-Effekte vor. Die Hypothese kann demzufolge nicht beibehalten werden.

## 9.4 Individualisierung und Bedürfnisbefriedigung zu den drei Messzeitpunkten

In Hypothese 6 wird ein Effekt der Individualisierungsbestrebungen auf die Bedürfnisbefriedigung angenommen, wobei die stärksten Effekte zwischen Wahlmöglichkeiten und Autonomieerleben und zwischen Schwierigkeitsgrad und Kompetenzerleben vermutet werden (vgl. Abschnitt 5.3). Zur Hypothesentestung wurde zunächst der Zusammenhang zwischen individueller Hilfe und der Bedürfniserfüllung untersucht. Es zeigten sich überwiegend mittlere Korrelationen zwischen individueller Hilfe und Autonomieerleben, sowie zwischen individueller Hilfe und sozialer Eingebundenheit. Zwischen individueller Hilfe und Kompetenzerleben zeigten sich ausschließlich nichtsignifikant Zusammenhänge (siehe Tabelle 11).

**Tabelle 11** Skaleninterkorrelationen individuelle Hilfe und Bedürfniserfüllung zu drei Messzeitpunkten

Wahrgenommene Bedürfniserfüllung		Individuelle Hilfe		
		t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>3</sub>
Kompetenzerleben	t <sub>1</sub>	.09	.08	.08
	t <sub>2</sub>	.03	.13	.11
	t <sub>3</sub>	.04	.15	.13
Autonomieerleben	t <sub>1</sub>	.40**	.30**	.23**
	t <sub>2</sub>	.37**	.29**	.27**
	t <sub>3</sub>	.33**	.26**	.22**
Soziale Eingebundenheit	t <sub>1</sub>	.35**	.28**	.26**
	t <sub>2</sub>	.29**	.39**	.34**
	t <sub>3</sub>	.29**	.31**	.34**

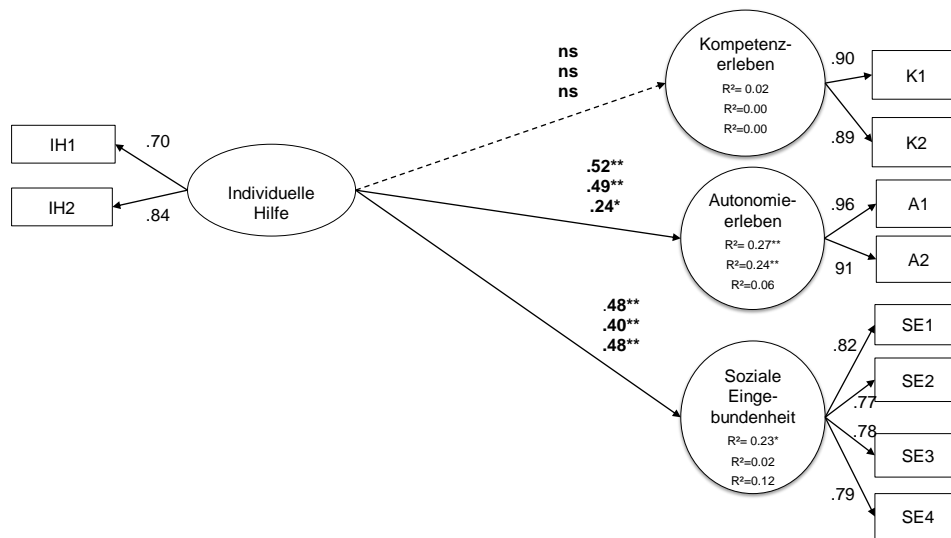
\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Anmerkungen. t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-  
erhebung.

Die Korrelationen legen also den Schluss nahe, dass zwischen individueller Hilfe und Autonomieerleben ein Zusammenhang besteht. Gleiches lässt sich für individuelle Hilfe und dem Erleben sozialer Eingebundenheit schlussfolgern, während es keinen Hinweis auf

signifikante Zusammenhänge zwischen Kompetenzerleben und individueller Hilfe gibt.

Zur Hypothesenprüfung wurde für die drei Individualisierungsbestrebungen je ein Strukturgleichungsmodell erstellt, das die korrelativen Einflüsse im Querschnitt darstellt. Zur besseren Vergleichbarkeit der Einflüsse in den einzelnen Erhebungen ( $t_1$ ,  $t_2$ ,  $t_3$ ) werden die Ergebnisse aller drei Messzeitpunkte in einer Abbildung dargestellt. In Abbildung 16 werden die Ergebnisse zu den Effekten individueller Hilfe auf die bedürfnisbezogenen emotionalen Erlebensqualitäten dargestellt. Ein geringer Anteil der Varianz der abhängigen Variablen Kompetenz mit  $R^2 < .001$  ( $t_2$  und  $t_3$ ) und  $R^2 = .02$  ( $t_1$ ) wird aufgeklärt. Bei der Varianz der abhängigen Variable Autonomieerleben wird geringfügig mehr aufgeklärt mit  $R^2 = .06$  ( $t_3$ ),  $R^2 = .24^{**}$  ( $t_2$ ) und  $R^2 = .27^{**}$  ( $t_3$ ). Ebenso wird ein geringer Anteil der Varianz der Variable soziale Eingebundenheit mit  $R^2 = .02^*$  ( $t_2$ ),  $R^2 = .12$  ( $t_3$ ) und  $R^2 = .23^*$  ( $t_1$ ) aufgeklärt. Die Fit-Indizes befinden sich stets in einem akzeptablen Bereich, was für die Beibehaltung des Modells spricht.



**Abbildung 16** Strukturgleichungsmodell zum Effekt individueller Hilfe auf die bedürfnisbezogenen Erlebensqualitäten (standardisierte Koeffizienten); \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; gestrichelter Pfeil – Pfad nicht signifikant.

$t_1$ :  $N = 104$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 102.21$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.11-.17], CFI = .89, SRMR = .16, TLI = .86;

$t_2$ :  $N = 100$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 110.76$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.12-.18], CFI = .87, SRMR = .18, TLI = .84;

$t_3$ :  $N = 102$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 94.01$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.10-.16], CFI = .90, SRMR = .18, TLI = .87;

Individuelle Hilfe hat zu allen drei Messzeitpunkten einen deutlichen Effekt auf das Erleben von Autonomie, sowie auch auf das Erleben von sozialer Eingebundenheit. Ein signifikanter Effekt auf das Kompetenzerleben ist bei keinem der drei Erhebungszeitpunkte feststellbar. Aufgrund der Interkorrelationen zwischen Autonomie- und Kompetenzerleben, sowie Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit ist allerdings eine vergleichende Interpretation der Regressionskoeffizienten kaum bzw. nur unter Vorsicht möglich.

In einem weiteren Analyseschritt wurde der Effekt des Anbieten von Wahlmöglichkeiten auf die Befriedigung der Bedürfnisse untersucht. Wie bereits in Abschnitt 5.3 berichtet wurde, kann ein deutlicher Einfluss des Offerierens von Wahlmöglichkeiten auf das

Autonomieerleben vermutet werden. Die Korrelationen zwischen Wahlmöglichkeiten und Autonomie sind stets positiv und signifikant mit mittlerer Stärke (Tabelle 12). Ebenso lässt sich zwischen Wahlmöglichkeiten und sozialer Eingebundenheit bei der Eingangserhebung ein positiv signifikanter Zusammenhang mit geringer Stärke feststellen. Die Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzerleben und den offerierten Wahlmöglichkeiten sind durchweg nicht signifikant, sie stehen also vermutlich in keinem bedeutsamen Zusammenhang.

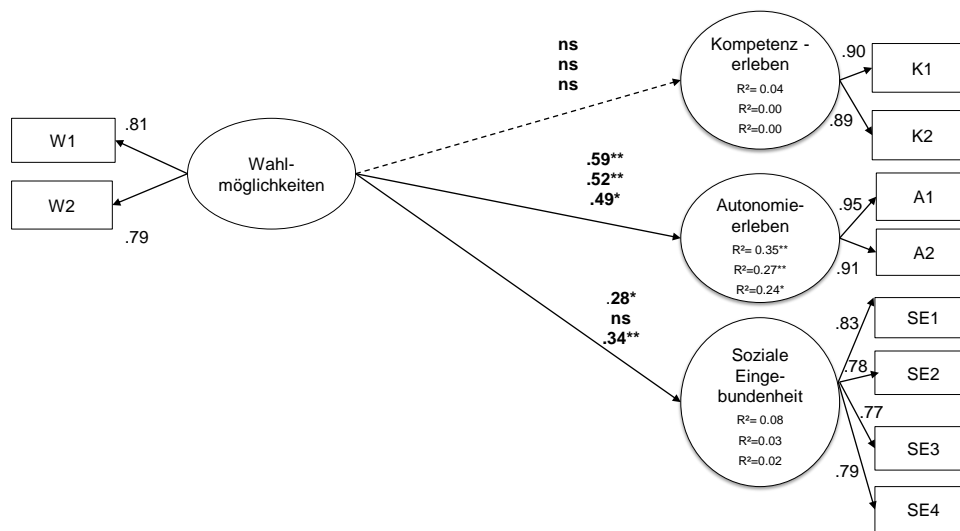
**Tabelle 12** Skaleninterkorrelationen Wahlmöglichkeiten und Bedürfniserfüllung zu drei Messzeitpunkten

Wahrgenommene Bedürfniserfüllung		Wahlmöglichkeiten		
		t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>3</sub>
Kompetenzerleben	t <sub>1</sub>	.09	.05	.02
	t <sub>2</sub>	.09	.06	.07
	t <sub>3</sub>	.09	.14	.15
Autonomieerleben	t <sub>1</sub>	.53**	.47**	.38**
	t <sub>2</sub>	.39**	.39**	.32**
	t <sub>3</sub>	.48**	.45**	.38**
Soziale Eingebundenheit	t <sub>1</sub>	.18*	.11	.07
	t <sub>2</sub>	.18*	.16	.13
	t <sub>3</sub>	.12	.08	.14

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Anmerkungen. t<sub>1</sub> = Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-  
erhebung.

Zur Hypothesentestung wurde der Effekt des Offerierens von Wahlmöglichkeiten auf die Bedürfniserfüllung in einem Strukturgleichungsmodell abgebildet (Abbildung 17). Wie bei der unabhängigen Variable individuelle Hilfe ist die Varianzaufklärung für die abhängige Variable Kompetenz nahezu null ( $R^2 < .001$  (t<sub>2</sub> und t<sub>3</sub>) und  $R^2 = .04$  (t<sub>1</sub>)). Die Varianzaufklärung der abhängigen Variable Autonomie ist deutlich höher und signifikant bei Werten zwischen  $R^2 = .24$ ,  $p < .01$  (t<sub>3</sub>) und  $R^2 = .35$ ,  $p < .05$  (t<sub>1</sub>), während die Varianzaufklärung der Variablen soziale Eingebundenheit zwischen  $R^2 = .02$  (t<sub>3</sub>) und  $R^2 = .08$  (t<sub>1</sub>) liegt. Die Fit-Indizes sind bei allen Messzeitpunkten annehmbar.



**Abbildung 17** Strukturgleichungsmodell zum Effekt von Wahlmöglichkeiten auf die bedürfnisbezogenen Erlebensqualitäten (standardisierte Koeffizienten); \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; gestrichelter Pfeil – Pfad nicht signifikant.

$t_1$ :  $N = 104$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 103.94$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.11-.17], CFI = .89, SRMR = .16, TLI = .86;

$t_2$ :  $N = 99$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 111.71$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.12-.18], CFI = .87, SRMR = .16, TLI = .83;

$t_3$ :  $N = 102$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 97.29$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.10-.16], CFI = .90, SRMR = .15, TLI = .87;

Das Anbieten von Wahlmöglichkeiten hat also zu allen drei Erhebungszeitpunkten einen deutlichen Effekt auf das Autonomieerleben. Zu Messzeitpunkt eins und drei hat das Anbieten von Wahlmöglichkeiten einen Effekt auf das Gefühl der sozialen Eingebundenheit, auf das Kompetenzerleben hat es zu keinem Messzeitpunkt einen maßgeblichen Effekt. Da die Regressionskoeffizienten zwischen Wahlmöglichkeiten und Autonomieerleben stets signifikant sind und deskriptiv betrachtet sehr viel höher sind als die Koeffizienten zwischen Wahlmöglichkeiten und Kompetenz oder sozialer Eingebundenheit, kann spekuliert werden, dass das Anbieten von Wahlmöglichkeiten am stärksten auf das

Autonomieerleben wirkt, wenn auch ein Vergleich der Regressionskoeffizienten erneut aufgrund der Skaleninterkorrelationen nur bedingt möglich ist.

Im nächsten Auswertungsschritt wurde der Zusammenhang zwischen dem Berücksichtigen der Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades und der Erfüllung der Bedürfnisse einer Prüfung unterzogen. Es ist anzunehmen, dass die Berücksichtigung der Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades im Vergleich zu den anderen Individualisierungsstrategien den stärksten Effekt auf das Kompetenzerleben ausübt. Die folgende Korrelationstabelle (Tabelle 13) zeigt, dass das Anpassen des Schwierigkeitsgrads nicht signifikant mit dem Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit korreliert. Die Individualisierungsstrategie Schwierigkeitsgrad steht bei zwei Messzeitpunkten ( $t_1$  und  $t_3$ ) mit dem Autonomieerleben in einem schwach positiven Zusammenhang. Die Skaleninterkorrelationen deuten also darauf hin, dass die Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades lediglich einen Zusammenhang mit dem Autonomieerleben aufweist, der auch nicht zu allen Messzeitpunkten gegeben ist.

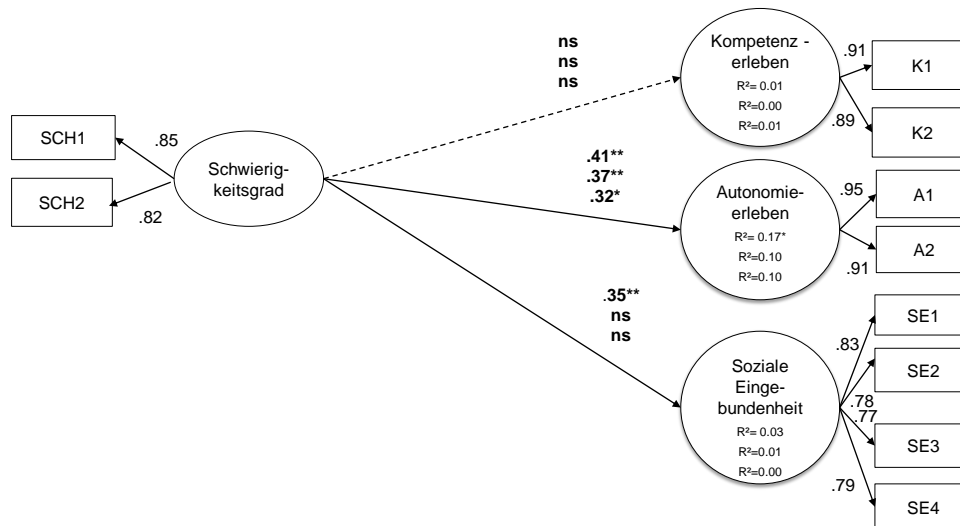
**Tabelle 13** *Skaleninterkorrelationen Schwierigkeitsgrad und Bedürfniserfüllung zu drei Messzeitpunkten*

Wahrgenommene Bedürfniserfüllung		Anpassung des Schwierigkeitsgrads		
		$t_1$	$t_2$	$t_3$
Kompetenzerleben	$t_1$	.05	.04	.02
	$t_2$	.01	-.02	-.01
	$t_3$	.06	.03	.08
Autonomieerleben	$t_1$	.36**	.18*	.12
	$t_2$	.29**	.17	.18*
	$t_3$	.35**	.20*	.22*
Soziale Eingebundenheit	$t_1$	.06	-.10	-.11
	$t_2$	.04	-.02	-.04
	$t_3$	.05	-.09	-.07

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

*Anmerkungen.*  $t_1$  = Eingangserhebung,  $t_2$  = Zwischenerhebung,  $t_3$  = Abschluss-erhebung.

In einem Folgeschritt wurde erneut ein Strukturgleichungsmodell erstellt (Abbildung 18), welches die konkreten Ergebnisse zur Hypothesenprüfung liefert.



**Abbildung 18** Strukturgleichungsmodell zum Effekt der Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades auf die bedürfnisbezogenen Erlebensqualitäten (standardisierte Koeffizienten); \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; gestrichelter Pfeil – Pfad nicht signifikant.

$t_1$ :  $N = 103$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 103.43$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.11-.17], CFI = .89, SRMR = .15, TLI = .86;

$t_2$ :  $N = 96$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 105.40$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.11-.18], CFI = .87, SRMR = .18, TLI = .83;

$t_3$ :  $N = 95$ ; Modell-Fit:  $\chi^2_{(35)} = 90.14$ ,  $p < .01$ ; RMSEA = .00 mit 90% C. I. [.10-.16], CFI = .89, SRMR = .15, TLI = .86;

Wie in den beiden oben beschriebenen Modellen sind die Varianzaufklärungen für die abhängigen Variablen Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit sehr niedrig, für Kompetenzerleben zwischen  $R^2 < .001$  ( $t_2$ ) und  $R^2 = .01$  ( $t_1$  und  $t_3$ ), und für soziale Eingebundenheit zwischen  $R^2 < .001$  ( $t_3$ ) und  $R^2 = .03$  ( $t_1$ ), für Autonomie ist sie minimal höher und liegt zwischen  $R^2 = .10$  ( $t_3$ ) und  $R^2 = .17^*$  ( $t_1$ ). Jeder Modell-Fit-Index liegt in einem akzeptablen Bereich, was für die Beibehaltung der Modelle spricht.

Die Anpassung des Schwierigkeitsgrades an die Vorkenntnisse der Teilnehmer hat demnach einen (geringfügigen) Effekt auf das Autonomieerleben. Zum Messzeitpunkt eins wirkt die Anpassung des Schwierigkeitsgrades auch auf die vom Teilnehmer wahrgenommene soziale Eingebundenheit. Wider Erwarten ist kein Effekt auf das Kompetenzerleben feststellbar. Da ein Effekt der Anpassung des Schwierigkeitsgrads auf das Kompetenzerleben aber durchaus plausibel erscheint (vgl. Abschnitt 5.3), wurde in einem weiteren Analyseschritt die Beziehung zwischen der Individualisierungsstrategie Schwierigkeitsgrad und dem Kompetenzerleben untersucht: Für die Individualisierungsstrategie Schwierigkeitsgrad wurden zwei Gruppen gebildet, von denen eine Gruppe Teilnehmer enthält, die angaben, dass ihre Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades häufig berücksichtigt wurden und eine zweite Gruppe, die Teilnehmer enthält, die angaben, wenig Anpassung des Schwierigkeitsgrades zu erfahren. Die Aufteilung in Extremgruppen erfolgte mit Hilfe eines Median-Splits: Die Variable „Schwierigkeitsgrad“ wurde am Median dichotomisiert, so dass in der Folge zwei annähernd gleich große Gruppe entstanden. Tabelle 14 zeigt die Ergebnisse für die Dichotomisierung der Skala „Schwierigkeitsgrad“ in zwei Extremgruppen.

**Tabelle 14** Mittelwerte und Standardabweichungen des Kompetenzerlebens für Gruppen mit verschiedenen Verläufen der wahrgenommenen Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades

	Anpassung Schwierigkeitsgrad	Mittelwerte <i>M (SD)</i>	<i>n</i>
Kompetenz t <sub>1</sub>	niedrig	3.46 (.62)	56
	hoch	3.54 (.59)	67
Kompetenz t <sub>2</sub>	niedrig	3.42 (.64)	56
	hoch	3.53 (.66)	67
Kompetenz t <sub>3</sub>	niedrig	3.47 (.65)	56
	hoch	3.59 (.66)	67

*Anmerkungen.* t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-  
erhebung.

Der Median-Split teilt die Stichprobe in zwei annähernd gleich große Teilstichproben. Wenn die Teilnehmer angaben, dass ihre Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades berücksichtigt wurden, wirkte sich dies – rein deskriptiv betrachtet – positiv auf ihr Kompetenzerleben aus: Die Werte für Kompetenz waren in der Gruppe mit Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades stets höher als in der Gruppe ohne bzw. mit wenig Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades. In einem darauffolgenden Auswertungsschritt wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung mit der dichotomisierten Variable Schwierigkeitsgrad als Faktor durchgeführt. Die ANOVA ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen,  $F(1,121) = .94$ ,  $p = .34$ , das heißt, Teilnehmer die angaben, dass ihr Schwierigkeitsgrad angepasst wurde, erleben nicht bedeutsam mehr Kompetenzerleben als Teilnehmer, die angaben, dass ihr Schwierigkeitsgrad nicht bzw. selten an ihre Vorkenntnisse angepasst wurde. Darüber hinaus sind keine signifikanten Effekte über die Zeit,  $F(2) = 1.22$ ,  $p = .29$ , und keine Signifikanzen oder Interaktionen,  $F(2) = 0.20$ ,  $p = .79$  feststellbar. Diese Analyse bestätigt also den vorherigen Befund: Eine Anpassung des Schwierigkeitsgrades scheint keinen bedeutsamen Effekt auf das Kompetenzerleben zu haben.

Es lässt sich also festhalten, dass alle Aspekte der Individualisierung einen deutlichen Effekt auf das vom Teilnehmer subjektiv wahrgenommene Autonomieerleben haben. Keiner der drei postulierten Individualisierungsaspekte übt jedoch einen signifikanten Effekt auf das Kompetenzerleben aus. Ein Effekt auf das Gefühl der sozialen Eingebundenheit ist nur in wenigen Fällen vorhanden. Der Fit aller Modelle ist gut, allerdings darf – wie bereits erwähnt nicht außer Acht gelassen werden, dass geringe bis mittelstarke Interkorrelationen zwischen den Skalen der Individualisierungsbestrebungen und zwischen den Skalen der Bedürfniserfüllung bestehen (vgl. Tabellen A9ff im

Anhang). Der Annahme, dass das Erleben individueller Hilfe, das Offerieren von Wahlmöglichkeiten und das Berücksichtigen der Vorkenntnisse jeweils einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Bedürfniserfüllung des Teilnehmers leisten (Hypothese 6), kann demzufolge nur bedingt zugestimmt werden. Die Individualisierungsstrategien leisten einen Beitrag zur Erklärung des Autonomieerlebens und zu bestimmten Lernphasen einen Beitrag zur Erklärung der sozialen Eingebundenheit, sie leisten aber vermutlich keinen Beitrag zur Erklärung des Kompetenzerlebens.

Zusammenfassend konnte die Studie deutlich einen Effekt der Individualisierungsstrategien auf das Autonomieerleben feststellen, und das Autonomieerleben wurde in der Kursmitte und am Kursende als Prädiktor für die Interessensausprägung identifiziert. Daher wurde in einem weiteren Analyseschritt geprüft, ob zugleich Haupteffekte der drei Individualisierungsstrategien auf die Interessensausprägung bestehen. Mit Haupteffekten des Autonomieerlebens zu bestimmten Messzeitpunkten kann aufgrund der vorherigen Analysen gerechnet werden. Des Weiteren wurde geprüft, ob Interaktionseffekte feststellbar sind. Bislang ist ungeklärt, ob der Effekt des Autonomieerlebens auf Interesse unabhängig von den Individualisierungsstrategien besteht, d.h. ob der Effekt auf das Interesse allein auf das Autonomieerleben zurückzuführen ist oder dieser Effekt nur besteht, wenn das Autonomieerleben gleichzeitig mit den Individualisierungsbestrebungen auftritt. Dazu wurden pro Messzeitpunkt univariate, zweifaktorielle Varianzanalysen mit der Interessensausprägung als abhängige Variable und den Faktoren Autonomieerleben und den Individualisierungsstrategien (individuelle Hilfe, Wahlmöglichkeiten, Anpassung des Schwierigkeitsgrades) berechnet. Tabelle 15 berichtet die Ergebnisse der ANOVAs für den ersten Messzeitpunkt.

**Tabelle 15** *Ergebnisse der Varianzanalysen zur Interessensausprägung in Abhängigkeit von dem Autonomieerleben und den Individualisierungsstrategien zum ersten Messzeitpunkt*

	<i>F(d, df)</i>	<i>p</i>
Autonomieerleben	$F(53,116) = 1.51$	.25
Individuelle Hilfe	$F(18,116) = 1.02$	.51
Interaktionseffekt	$F(33,116) = 2.32$	.08
Autonomieerleben	$F(52,114) = .69$	.84
Wahlmöglichkeiten	$F(14,114) = .38$	.96
Interaktionseffekt	$F(30,114) = .72$	.79
Autonomieerleben	$F(32,115) = 1.23$	.28
Schwierigkeitsgrad	$F(13,115) = 1.50$	.19
Interaktionseffekt	$F(25,115) = .96$	.54

Die Ergebnisse zeigten keine signifikanten Haupteffekte der Individualisierungsstrategien. Außerdem konnte zum ersten Messzeitpunkt wie aufgrund der vorherigen Berechnungen zu erwarten war – kein Haupteffekt des Autonomieerlebens festgestellt werden. Dieses Ergebnis bestätigt also die Befunde der vorangehenden Analysen. Ebenso finden sich keine signifikanten Interaktionseffekte. Das Interesse zum ersten Messzeitpunkt hängt also maßgeblich weder mit dem Autonomieerleben, noch mit den drei Individualisierungsstrategien zusammen.

Tabelle 16 stellt die Ergebnisse für den zweiten Messzeitpunkt dar.

**Tabelle 16** *Ergebnisse der Varianzanalysen zur Interessensausprägung in Abhängigkeit von dem Autonomieerleben und den Individualisierungsstrategien zum zweiten Messzeitpunkt*

	<i>F(d, df)</i>	<i>p</i>
Autonomieerleben	$F(50,116) = 1.69$	.17
Individuelle Hilfe	$F(20,116) = 1.48$	.24
Interaktionseffekt	$F(32,116) = 1.97$	.55
Autonomieerleben	$F(51,116) = 1.01$	.54
Wahlmöglichkeiten	$F(18,116) = .81$	.66
Interaktionseffekt	$F(36,116) = 1.05$	.50
Autonomieerleben	$F(50,119) = 1.44$	.20
Schwierigkeitsgrad	$F(14,119) = .97$	.51
Interaktionseffekt	$F(35,119) = 1.37$	.24

Alle Analysen ergaben einen nicht signifikanten Haupteffekt des Autonomieerlebens und einen nicht signifikanten Haupteffekt der Individualisierungsstrategien. Zudem zeigten sich keine Interaktionseffekte. Tabelle 17 zeigt die Ergebnisse der Varianzanalysen für den dritten Messzeitpunkt.

**Tabelle 17** *Ergebnisse der Varianzanalysen zur Interessensausprägung in Abhängigkeit von dem Autonomieerleben und den Individualisierungsstrategien zum dritten Messzeitpunkt*

	$F(d, df)$	$p$
Autonomieerleben	$F(52,116) = 1.50$	.24
Individuelle Hilfe	$F(18,116) = .84$	.65
Interaktionseffekt	$F(34,116) = .57$	.90
Autonomieerleben	$F(52,115) = 3.29$	.01
Wahlmöglichkeiten	$F(16,115) = 1.18$	.38
Interaktionseffekt	$F(33,115) = 2.03$	.09
Autonomieerleben	$F(49,121) = 2.16$	.02
Schwierigkeitsgrad	$F(13,121) = 1.40$	.23
Interaktionseffekt	$F(25,121) = .89$	.61

Beim dritten Messzeitpunkt ergaben sich – wie erwartet – signifikante Haupteffekte des Autonomieerlebens. In keiner der Analysen konnte ein signifikanter Haupteffekt der Individualisierungsstrategien oder ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen dem Autonomieerleben und den Individualisierungsbestrebungen festgestellt werden.

Wie bereits bei den vorherigen Analysen festgestellt wurde, hat das Autonomieerleben zu bestimmten Kursphasen (v.a. am Ende des Kurses) einen Effekt auf das erlebte Interesse im Kurs. Dieser Effekt tritt unabhängig von den Individualisierungsstrategien des Dozenten auf, diese wiederum haben keinen Effekt auf das Interesse. Die Individualisierungsstrategien wirken sich – wie die vorangehenden Analysen ebenfalls zeigten – positiv auf das Autonomieerleben aus, welches in der Folge zu einer günstigen Interessensausprägung führt.

## 10 Diskussion

Ziel dieser Studie war es, die Entwicklung von Interessen in der Erwachsenenbildung über einen längeren Zeitraum unter Berücksichtigung möglicher Einflussfaktoren (Bedürfniserfüllung, Individualisierungsstrategien des Dozenten) zu untersuchen. Es wurde angenommen, dass Interesse entsteht bzw. sich positiv entwickelt, wenn der Lerner bei der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit erfährt. Des Weiteren wurde vermutet, dass neben der Bedürfnisbefriedigung bestimmte Aspekte der Individualisierung motivations- und interessensförderlich wirken. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse diskutiert, daraufhin werden die Grenzen der vorliegenden Studie erörtert, sowie pädagogische Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen und Überlegungen für die zukünftige Forschung angestellt.

### 10.1 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Zunächst werden die Ergebnisse zu den *Verläufen* der untersuchten Variablen präsentiert. Anschließend werden die Ergebnisse zu den *Determinanten* der Interessensausprägung und –genese diskutiert.

Die ersten Hypothesen thematisierten den *Verlauf* des *Gesamtinteresses*, der wahrgenommenen *Bedürfniserfüllung* und der wahrgenommenen *Individualisierungsstrategien* im Erhebungszeitraum. Wie erwartet wurde, veränderte sich das Gesamtinteresse nicht signifikant im Laufe des Sprachkurses. Ebenso blieb das Niveau der wahrgenommenen Bedürfniserfüllung ähnlich hoch. Auch das Ausmaß der Individualisierungsbestrebungen des Dozenten wurde im Laufe des Kurses von den Teilnehmern als konstant wahrgenommen.

Als mögliche *Einflussfaktoren* auf die Entwicklung von Interesse wurde nachfolgend die Erfüllung der Bedürfnisse nach *Kompetenz*, *Autonomie* und *sozialer Eingebundenheit* betrachtet. Bereits in früheren

Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass das Erfüllen der Grundbedürfnisse potentieller Einflussfaktor für die Interessengenesse ist (z.B. Krapp & Lewalter, 2001). Die Bedürfnisse sind je nach Lernsetting vermutlich unterschiedlich wichtig (Peck & Varney, 2009; Mellor & Stokes et al., 2008). Für das vorliegende Lernumfeld wurde dem Autonomieerleben ein dominierender Effekt zugesprochen. In diesem Lernkontext werden den erwachsenen Lernern vielfältige Entscheidungsspielräume und unterschiedliche Handlungsoptionen gegeben, welche wiederum dem Lerner hohe Autonomie ermöglichen.

Der Verlauf der Bedürfnisbefriedigung und der Verlauf des Gesamtinteresses ließen aber zunächst keinen konkreten Zusammenhang feststellen. Vom Kursbeginn zur Kursmitte blieb das Gesamtinteresse nahezu gleich, erst zum Kursende stieg es an. Die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse als theoretischer Einflussfaktor blieb aber nahezu gleich. Es lässt sich also nicht vereinfacht sagen, dass eine Zunahme der Bedürfnisbefriedigung auch mit einer Zunahme des Interesses einhergeht. Die Zusammenhänge zeigten, dass das Kompetenzerleben mit der Interessensausprägung zusammenhing, ebenso das Autonomieerleben und das Gefühl der sozialen Eingebundenheit. Die Bedürfniserfüllung hing also konkret mit der Interessenentwicklung zusammen. Allerdings handelte es sich hier um korrelative Beziehungen, aufgrund derer Aussagen zur Kausalität nicht möglich sind (Wolters, 2003). Kausalanalysen sind mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen möglich. Das Strukturgleichungsmodell zeigte, dass die Erfüllung grundlegender psychologischer Bedürfnisse zur positiven Entwicklung des Interesses beiträgt. Einschränkend hierzu muss allerdings angemerkt werden, dass dies nicht für den Effekt des Autonomieerlebens zum Kursbeginn galt. Der Einfluss des Autonomieerlebens wurde erst zur Kursmitte und dem Kursende relevant. Kompetenzerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit hatten zu allen Phasen des Kurses einen Effekt auf die

Interessensausprägung. Die Untersuchung zeigte auch, dass der Effekt des Autonomieerlebens auf die Interessensausprägung unabhängig von den Individualisierungsstrategien des Dozenten auftrat, diese wiederum hatten keinen Effekt auf das Interesse. Kompetenzerleben, Autonomieerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit leisten also jeweils einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung des Interesses im Kursverlauf.

Der empirisch bereits vielfach belegte Einfluss der Bedürfnisbefriedigung auf die Interessensausprägung konnte in diesem Kontext also erneut festgestellt werden. Diese Erkenntnis konnte durch mehrere Analysen untermauert werden: Die unterschiedliche Ausprägung des Interesses ließ sich auch bei einer Gruppierung der Teilnehmer in Gruppen mit hohem, gleich bleibendem und abnehmendem Kompetenzerleben feststellen. Es zeigten sich in den drei Gruppen unterschiedliche Ausprägungen des Gesamtinteresses, wobei Teilnehmer mit ähnlich bleibendem oder zunehmendem Kompetenzerleben über den gesamten Zeitraum das höchste Interesse auswiesen. Es bestätigte sich die Beziehung zwischen Kompetenzerleben und Interesse. Ein analoger Befund zeigte sich für die Beziehung zwischen Autonomieerleben und Interesse. Die Betrachtung der Ausprägungen des Gesamtinteresses bei einer Gruppierung von Teilnehmern mit verschiedenen Verläufen des Autonomieerlebens verdeutlichte: Zunehmendes oder gleich bleibendes Autonomieerleben ging mit höherem Interesse einher als abnehmendes Autonomieerleben, was wiederum für die Beziehung zwischen Interesse und Autonomie spricht. Bei Betrachtung der unterschiedlichen Ausprägungen der sozialen Eingebundenheit zeigte sich, dass in diesem Fall ein ähnlich bleibender Verlauf der sozialen Eingebundenheit mit höherem Interesse auftrat, als ein zu- oder abnehmender Verlauf der sozialen Eingebundenheit. Aufgrund der vorangehenden Analyseschritte wäre gegebenenfalls zu erwarten gewesen, dass in allen Fällen ein

zunehmender Verlauf der wahrgenommenen Bedürfniserfüllung mit günstigeren Werten der Interessensausprägung einhergeht. Hier wurde aber deutlich, dass dies nur bedingt der Fall ist und ein ähnlich bleibender Verlauf der wahrgenommenen Bedürfniserfüllung generell mit sehr günstigen Interessensausprägungen auftritt. Dies kann in der vorliegenden Untersuchung damit zusammenhängen, dass das Interesse der meisten Teilnehmer zu allen Messzeitpunkten bereits auf sehr hohem Niveau lag. Daher erscheint eine (weitere) stetige Zunahme des Interesses generell als unrealistisch. Das Interesse konnte also durch das Befriedigen der Bedürfnisse gar nicht weiter gesteigert werden, da es bei vielen Probanden bereits auf sehr hohem Niveau lag.

Der Befund einer positiven Wirkung des *Autonomieerlebens* auf das personale Interesse konnte zwar festgestellt werden, das Autonomieerleben stellte sich in dieser Studie aber nicht als stärkster Einflussfaktor dar. Die Einflüsse der einzelnen Bedürfnisse auf Interesse müssen ohnehin – wie mehrfach erwähnt – aufgrund der Interkorrelationen zwischen Autonomie- und Kompetenzerleben sowie zwischen Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit überaus vorsichtig interpretiert werden. Dessen ungeachtet kann aufgrund dieser Befundlage dennoch keines der Bedürfnisse als dominanter Einflussfaktor angesehen werden. Die Befunde sprechen dafür, dass alle drei Grundbedürfnisse einen vergleichbaren Effekt auf das personale Interesse ausübten. Weitere Arbeiten bestätigen annähernd ähnliche Effekte der drei Grundbedürfnisse auf Motivation und Interesse (McCarthy, 2015; Seidel, Rimmele & Prenzel, 2005).

Da das Autonomieerleben aufgrund der Eigenschaften der Lernsituation als dominanter Einflussfaktor vermutet wurde, stand es im Fokus der *Längsschnittauswertung*. Das längsschnittliche Strukturmodell zeigte signifikante Zusammenhänge zwischen Autonomieerleben in den verschiedenen Kursphasen und Interesse in den verschiedenen Kursphasen, Autonomie konnte jedoch das Interesse zu keinem *späteren*

Zeitpunkt im Kurs vorhersagen. Die Befundlage in der Erwachsenenbildung liefert hier keine vergleichbaren Ergebnisse, eine Auswirkung des Autonomieerlebens auf die Interessengenese ist aber aus theoretischer Sicht durchaus plausibel (vgl. Deci & Ryan, 2002). Denkbar wäre, dass das Autonomieerleben nicht auf die Genese des personalen Interesses wirkt, sondern auf die Genese des situationalen Interesses, welches in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt wurde. Hinweise dafür, dass bestimmte Bedingungen beispielsweise bessere Prädiktoren für situationales Interesse als für individuelles sind, lieferten Harackiewicz und Kollegen (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000). Dass sich das Autonomieerleben nicht als Prädiktor für die langfristige Interessenentwicklung erwiesen hat, könnte ferner an der Operationalisierung von Autonomie liegen. Um die Teilnehmer nicht mit einer Fülle von Items zu überfordern, wurden für das Autonomieerleben lediglich zwei Items pro Inhalts- bzw. Kompetenzbereich verwendet (also insgesamt zehn Items für das gesamte Autonomieerleben). Gegebenenfalls hätte das Autonomieerleben hier differenzierter und anhand mehrerer unterschiedlicher Items erfasst werden sollen. Die Skalen sind jedoch in ihrer Qualität vergleichbar mit anderen Skalen (z.B. Ntoumanis 2001), daher eignen sie sich grundsätzlich als Forschungsinstrument, gerade wenn das Autonomieerleben durch kurze und inhaltsbezogene Skalen erfasst werden soll. Eine weitere mögliche Erklärung für den geringen Effekt des Autonomieerlebens auf die Interessengenese könnte in der Erfassung des Autonomieerlebens liegen: Selbstauskünfte beruhen stets auf kognitiven Repräsentationen und Interpretationen auf Basis vorhergehender Erfahrungen in ähnlichen Situationen, sind generell meist wenig präzise (vgl. Abschnitt 5.3) und sollten um weitere Forschungsmethoden ergänzt werden.

Grundsätzlich konnte also die Befriedigung aller von der STD postulierten Bedürfnisse als Prädiktoren der Interessensausprägung

bestätigt werden. Die relativen Effekte der verschiedenen Bedürfnisse können aufgrund ihrer hohen Interkorrelationen nur grob geschätzt werden. Die theoretische Annahme, dass das Autonomieerleben beim Lernen Erwachsener, deren Lernprozess vornehmlich von Selbstbestimmung und Freiwilligkeit geprägt ist, eine dominierende Rolle spielt, konnte nicht empirisch untermauert werden.

Des Weiteren wurden *Individualisierungsstrategien* der Lehrperson (individuelle Hilfe, Offerieren von Wahlmöglichkeiten, Berücksichtigen der Vorkenntnisse) als mögliche Einflussfaktoren auf die Bedürfnisbefriedigung untersucht.

Zunächst fiel auf, dass die Individualisierungsstrategie *individuelle Hilfe* in allen Phasen des Kurses in Zusammenhang mit dem Autonomieerleben und der sozialen Eingebundenheit stand, nicht aber mit dem Kompetenzerleben. Wurde die Bedürfnisbefriedigung mit der individuellen Hilfe in einem Strukturgleichungsmodell verknüpft, wurde – wie erwartet – ein signifikanter Effekt der individuellen Hilfe auf das Autonomieerleben sichtbar. Außerdem wurde ein Effekt individueller Hilfe auf soziale Eingebundenheit über die gesamte Kursdauer hinweg deutlich. Darüber hinaus sprachen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ebenso dafür, dass individuelle Hilfe zu keinem Erhebungszeitpunkt im Kurs einen Effekt auf das Kompetenzerleben hat. Bei einer Gruppierung in zwei Extremgruppen mit „Teilnehmern, die viel individuelle Hilfe wahrnehmen“ und „Teilnehmern, die wenig individuelle Hilfe wahrnehmen“ zeigte sich sehr anschaulich die Wirkung der individuellen Hilfe auf Autonomie und soziale Eingebundenheit: Mehr wahrgenommene individuelle Hilfe ging mit höherem Autonomieerleben und einem stärkeren Gefühl, sozial eingebunden zu sein, einher. Wenn also ein Teilnehmer das Gefühl hatte, individuelle Hilfe zu erfahren, dann empfand er auch mehr Autonomie und mehr soziale Eingebundenheit. Er erlebte zwar auch geringfügig mehr Kompetenz, allerdings wurde der Unterschied zur Gruppe der

Teilnehmer mit wenig individueller Hilfe nicht signifikant. Das Anbieten individueller Hilfen bewirkte anscheinend eine Zunahme des Autonomieerlebens, darüber hinaus verstärkte es das Gefühl, sozial eingebunden zu sein.

Empirische Befunde weisen darüber hinaus auf eine potentielle Wirkung von *Wahlmöglichkeiten* auf Autonomieerleben hin (Filiak & Sheldon, 2008; Ryan, Sheldon, Kasser & Deci, 1996; Tsai et al. 2008). Diese Erkenntnis konnte in der vorliegenden Studie bestätigt werden: Offerierte Wahlmöglichkeiten und Autonomieerleben hingen zu allen Phasen des Kurses miteinander zusammen. Das Kompetenzerleben scheint über die gesamte Kursdauer hinweg in keinem Zusammenhang mit den Wahlmöglichkeiten zu stehen. Zu Kursbeginn zeigte sich ein geringer Zusammenhang zwischen Wahlmöglichkeiten und sozialer Eingebundenheit. Das Strukturgleichungsmodell spricht auch für einen Effekt der Wahlmöglichkeiten auf das Autonomieerleben. Unter den Individualisierungsstrategien scheint das Offerieren von Wahlmöglichkeiten den stärksten Effekt auf das Autonomieerleben zu haben. Ferner wies es darauf hin, dass die offerierten Wahlmöglichkeiten keine bedeutsame Wirkung auf das Kompetenzerleben haben. Sie wirkten aber zum ersten und letzten Erhebungszeitpunkt auf die wahrgenommene soziale Eingebundenheit. Bildet man erneut zwei Extremgruppen mit Teilnehmern, die wenig Wahlmöglichkeiten wahrnehmen und Teilnehmern, die von vielen Wahlmöglichkeiten berichten, wird erneut ein Effekt der Wahlmöglichkeiten auf Autonomie und soziale Einbindung erkennbar: Wenn ein Teilnehmer das Gefühl hatte, Wahlmöglichkeiten angeboten zu bekommen, wirkte sich das günstig auf sein Autonomieerleben und das Gefühl der sozialen Eingebundenheit aus. Ferner wirkte es sich positiv auf sein Kompetenzerleben aus, allerdings nur in sehr geringem und statistisch nicht bedeutsamem Ausmaß.

Eine Anpassung der *Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades* (kurz: „*Schwierigkeitsgrad*“) und Kompetenzerleben hingen zu allen Kursphasen nicht zusammen, ebenso Schwierigkeitsgrad und soziale Eingebundenheit. Ein Zusammenhang mit Autonomieerleben war allerdings zu bestimmten Kursphasen erkennbar. Das Strukturgleichungsmodell, das darauffolgend spezifiziert wurde, stellte einen Effekt von Schwierigkeitsgrad auf Autonomieerleben (sogar während der gesamten Kursdauer) und von Schwierigkeitsgrad auf soziale Eingebundenheit am Kursanfang fest. Ebenso zeigte das Modell, dass – wider Erwarten – keine Wirkung des Schwierigkeitsgrades auf das Kompetenzerleben festzustellen ist. Vorab wurde aufgrund theoretischer Überlegungen vermutet, dass die Individualisierungsstrategie Schwierigkeitsgrad im Vergleich zu den beiden anderen Individualisierungsbestrebungen den stärksten Effekt auf das Kompetenzerleben ausübt. Werden die Teilnehmer in zwei Extremgruppen aufgeteilt, von denen eine in verstärktem Ausmaß die Individualisierungsstrategie „Schwierigkeitsgrad“ wahrnimmt und die andere diese Strategie kaum wahrnimmt, zeigt sich ein ähnliches Bild: Teilnehmer, die angaben, dass ihre Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades stärker berücksichtigt wurden, erlebten ein signifikant höheres Autonomieerleben. Zu zwei der drei Erhebungszeitpunkte erlebte diese Teilnehmergruppe auch eine höhere soziale Einbindung, dieser Unterschied ist aber nicht signifikant. Eine Erklärung dafür, dass das Kompetenzerleben nicht signifikant vom Berücksichtigen der Vorkenntnisse beim Schwierigkeitsgrad beeinflusst wird, könnte in der Operationalisierung der Skala Schwierigkeitsgrad liegen. Zwei der sechs Items befassten sich mit der Frage, ob der Dozent andere Lerner mit bereits besseren Sprachkenntnissen als Tutor einsetzt. Es ist denkbar, dass gerade durch diesen Tutoreinsatz der Lerner wenig Kompetenzerleben aufbauen kann. Kompetenzerleben meint, dass sich ein Individuum als handlungsfähig erleben möchte und die anstehenden

Aufgaben aus eigener Kraft lösen und bewältigen möchte (Deci & Ryan, 1985). Gegebenenfalls entstand durch das Tutorensystem beim Lerner das Gefühl, dass er auf die Hilfe des Tutors angewiesen ist und nicht eigenständig in der Lage ist, die Aufgaben zu lösen. Dies könnte dazu geführt haben, dass die Individualisierungsstrategie Anpassung des Schwierigkeitsgrads keinen Effekt auf das Kompetenzerleben hatte. In zukünftigen Untersuchungen sollte die Operationalisierung der Skala überarbeitet werden.

Die Untersuchung zeigte also, dass die drei Individualisierungsstrategien mit Autonomieerleben in allen Phasen des Kurses zusammenhängen. Ein Zusammenhang von Individualisierungsbestrebungen und Kompetenzerleben konnte zu keinem Zeitpunkt festgestellt werden. Einzelne Individualisierungsstrategien und soziale Eingebundenheit hingen in bestimmten Kursphasen zusammen: Individuelle Hilfe wirkte auf die soziale Eingebundenheit sogar im gesamten Kurs, während die offerierten Wahlmöglichkeiten nur zum Kursbeginn und –ende auf die soziale Eingebundenheit wirkten. Eine Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades wirkte ferner zum Anfang des Kurses auf das Gefühl der sozialen Einbindung. Das Autonomieerleben nahm also eine besondere Stellung ein: Wendete der Lehrende eine der postulierten Individualisierungsstrategien an, führte dies bei den Teilnehmern zu hohem Autonomieerleben. Ihr Kompetenzerleben wurde nicht signifikant beeinflusst, das Gefühl, sozial eingebunden zu sein, wurde bedingt beeinflusst. Die Strukturgleichungsmodelle können mit gewissen Einschränkungen beibehalten werden. Wie bereits erwähnt, können die Interkorrelationen zwischen den Individualisierungsbestrebungen und den Grundbedürfnissen zu einer verzerrten Schätzung des relativen Einflusses führen, also kann nicht exakt geklärt werden, welche Individualisierungsbestrebung auf welches Bedürfnis wirkt. Die Datenlage zum Einfluss von Individualisierung auf die

Bedürfnisbefriedigung ist spärlich bzw. im Bereich Erwachsenenbildung derzeit nicht vorhanden, demzufolge scheint es auch verfrüht, einen möglichen Effekt der Individualisierungsstrategien auf das Kompetenzerleben vollständig auszuschließen. Aus theoretischer Sicht ist ein Einfluss von individuellem Unterricht auf Kompetenzerleben durchaus plausibel: Wird der Lerner beispielsweise gemäß seinem aktuellen Fähigkeitsstand individuell gefördert, wird sich zwangsläufig beim Lerner ein Kompetenzerleben einstellen. Außerdem kann Krapp zufolge (2005) das Autonomieerleben als Voraussetzung für das Kompetenzerleben betrachtet werden, was wiederum für einen Effekt auf Kompetenz spricht. Hier ist weitere Forschung nötig. Die Hypothese, dass Individualisierungsstrategien einen Beitrag zur Erklärung des Autonomieerlebens und zur Erklärung der sozialen Eingebundenheit leisten, wurde zusammenfassend also untermauert. Die Wirkung der Individualisierungsbestrebungen auf die soziale Eingebundenheit zeigte sich allerdings nur bedingt zu bestimmten Phasen des Kurses.

Insgesamt weisen die Ergebnisse auf einen positiven und unterstützenden Einfluss der Individualisierungsstrategien auf das Autonomieerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit hin. Indem der Dozent in der Erwachsenenbildung individuelle Hilfen anbietet, Wahlmöglichkeiten offeriert und die Vorkenntnisse bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades berücksichtigt, kann das Autonomieerleben und das Gefühl, sozial eingebunden zu sein, positiv beeinflusst werden. Es kann daher der Schluss gezogen werden, dass durch die Individualisierungsstrategien die Bedürfniserfüllung (zumindest hinsichtlich Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit) unterstützt wird und interessenbasiertes Lernen gefördert werden kann.

## 10.2 Grenzen der Studie

Bei der vorliegenden Untersuchung stellte die Rücklaufquote von ca. 60 % ein Problem dar. Die Repräsentativität der Erhebung kann dadurch beeinträchtigt werden und die Datenerhebung verzögerte sich deutlich. Deshalb wurde im Laufe der Hauptuntersuchung bei der Vorstellung der Studie verstärkt die Bedeutsamkeit der Untersuchung thematisiert, um die Probanden zur Teilnahme zu motivieren. Dies wurde bei allen 36 Kursen vom Versuchsleiter vorgenommen. Ebenso sprach der Versuchsleiter bereits vorab mit den Geschäftsführern der Volkshochschulen und in der Folge mit den Dozenten der Kurse, um die Relevanz der Untersuchung erklären zu können. Dennoch dauerte es 1,5 Jahre bis ausreichend Datenmaterial zur Auswertung vorlag.

Emotionales Erleben mittels eines Fragebogens zu erfassen, birgt außerdem immer viele Fehlerquellen: Wenn ein Lerner zu seinen Emotionen befragt wird, handelt es sich bei seinen Antworten stets um kognitive Repräsentationen und Interpretationen auf Basis vorhergehender Erfahrungen in ähnlichen Situationen, welche zwangsläufig nie identisch sind mit den tatsächlichen Emotionen. Außerdem wurden sie in diesem Fall retrospektiv erhoben, das heißt, dass der Lerner seine Gefühle erinnern muss. Ferner stützte sich die vorliegende Untersuchung auf reine Selbstberichte. Zukünftige Studien sollten weitere, auch qualitative Erhebungsmethoden, mit einbeziehen, zum Beispiel Videobeobachtungen, Interviews mit den Lernenden, aber auch mit den Lehrenden oder die ESM-Methode, die das aktuelle Erleben erhebt. Eine Kombination quantitativer und qualitativer Methoden könnte die Forschung in diesem Bereich also deutlich bereichern, ebenso die Berücksichtigung möglicher Mediatoren. Denkbar wären hier beispielsweise Aufmerksamkeit oder Aktivierung. Außerdem sollte eine Längsschnittuntersuchung mit diesem Forschungsschwerpunkt im Idealfall länger dauern, was aber den Rahmen dieser Arbeit deutlich gesprengt hätte. Die Kurse dauerten bis zu 15 Wochen,

aber eine Veränderung, Differenzierung oder gar vollständige Neujustierung von Interessen findet – so Grotluschen (2010) - nicht innerhalb weniger Monate statt. Daher wäre es interessant, die Sprachkursteilnehmer über ein bis zwei Jahre beim Lernprozess zu begleiten. So könnten „Abbrecher“ und die Motivstrukturen von Teilnehmern und Abbrechern gezielter untersucht werden. Eine Wiederholung der Untersuchung mit einer größeren Stichprobe, bei verschiedenen Weiterbildungsträgern oder gegebenenfalls sogar in weiteren Kursen mit messbarem Leistungsniveau (z.B. Buchführung o.Ä.) wäre darüber hinaus wünschenswert. Des Weiteren sollten zukünftige Untersuchungen das Interesse differenzierter erfassen und die vorhandenen vielfältigen Möglichkeiten nutzen. Das bedeutet, dass die Interessensausprägung nicht allein direkt erfragt werden sollte („Interessiert dich das...?“ oder „wie interessant findest du das ...?“), sondern auch die affektiven Komponenten, die beim interessenbasierten Lernen auftreten, in die Analyse mit einbezogen werden (Freude beim Lernen, geschätzte zukünftige Motivation, sich mit dem Lerngegenstand zu beschäftigen usw.). Darüber hinaus sollte bei künftigen Studien erfragt werden, ob ein Sprachenlernen außerhalb des thematisierten Lernsettings stattfindet. Denkbar wäre beispielsweise, dass die Erhebung eine Interessenabnahme ergibt, die aber nicht daraus resultiert, dass sich der Lerner mit der Sprache nicht mehr beschäftigt, sondern daraus, dass er sie vielleicht gerade auf einem anderen Weg erlernt, z.B. mittels einer Lernsoftware von zu Hause aus. Ferner sollte nicht nur gefragt werden, ob der Lerner die Sprache woanders bzw. anders erlernt, sondern ob die Interessenabnahme gegebenenfalls damit zu tun hat, dass er gerade Interesse für ein komplett anderes Gebiet aufbaut. Wie bereits im theoretischen Teil verdeutlicht wurde, differenzieren sich auch die Interessen Erwachsener weiter aus. Deshalb kann es vorkommen, dass ein Interessensgegenstand eines Lerners plötzlich aufgrund eines anderen Interessensgegenstands in den Hintergrund tritt.

### 10.3 Ausblick

Abschließend soll thematisiert werden, welche praktischen Implikationen aus den gewonnenen Daten gezogen werden können und welche Fragestellungen – neben den eben erwähnten – für zukünftige Untersuchungen interessant sein könnten. Die vorliegende Untersuchung gibt Einblicke in die Entwicklung und Förderung von Interessen Erwachsener, deren Lernen von einem hohen Grad an Selbstbestimmung geprägt ist. Das Interesse war in allen Kursen und zu allen Kurszeiten sehr hoch. Relevant ist auch der Befund, dass das Interesse im Kursverlauf anstieg, die Bedürfnisbefriedigung als potentieller Einflussfaktor aber konstant zu bleiben schien. Eine mögliche Erklärung dafür wäre (neben einem kumulierten Effekt), dass wahrscheinlich weitere – hier unberücksichtigte – Faktoren das Interesse zum Ende des Kurses positiv beeinflussen. Denkbar sind hier viele Faktoren, sehr wahrscheinlich könnte der Erwerb oder der vertiefte Einsatz von tiefenverarbeitenden Lernstrategien eine Rolle spielen. Der Einsatz dieser Art von Lernstrategien wirkt sich vorhandenen Untersuchungen zufolge positiv auf Interesse aus (z.B. Krapp, Wild & Winteler, 1992; Schiefele, 1992). Zukünftige Forschung könnte folglich zusätzlich zum emotionalen Erleben den Einsatz der Lernstrategien beleuchten, um verlässliche Informationen darüber zu erhalten, wie die Erwachsenen tatsächlich lernen und ob Unterschiede im Lernverhalten auch in diesem Lernkontext eine bedeutsame Rolle spielen. Darüber hinaus könnte auch das Vorwissen der Teilnehmer und ihre vorherigen Lernerfahrungen eine Rolle bei der Interessenentwicklung spielen, z.B. in der vorliegenden Untersuchung frühere Erfahrungen beim Sprachenlernen (in der Schule, Zuhause, in anderen Lernsettings etc.). Diese Faktoren sollten künftig mit beleuchtet werden.

Wie erwartet war die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit ein Einflussfaktor

für die Interessengenese. Dieses Ergebnis ist konform mit einer Reihe an Forschungsergebnissen (Krapp & Lewalter, 2001; Lewalter & Schreyer, 2000; Lewalter, Wild et al. 1998; Wild & Krapp, 2001). Aufgrund der Ergebnisse kann leider nicht eindeutig festgestellt werden, welches Bedürfnis den größten Effekt auf das Interesse ausübt. Viele Studien sprechen dem Kompetenzerleben die größte Wirkung zu (Denissen et al., 2007, Lewalter, Krapp, Schreyer & Wild, 1998), für das vorliegende Lernsetting wurde für das Autonomieerleben die größte Wirkkraft postuliert. Zukünftige empirische Untersuchungen könnten ihren Fokus auf diese Annahme richten. Auch der Einfluss von Autonomieerleben auf die Interessenentwicklung könnte Gegenstand weiterer Untersuchungen werden. Durch dieses Ergebnis kann die Erklärungskraft des Autonomieerlebens auf die Genese von Interesse nicht eindeutig ausgeschlossen werden, da methodische Probleme zum Ergebnis geführt haben könnten (vgl. vorheriger Abschnitt). Zudem weisen empirische Befunde darauf hin, dass unterschiedliche Maßnahmen sich unterschiedlich auf verschiedene Formen von Interesse auswirken können (z.B. Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000). Es ist denkbar, dass das Autonomieerleben (oder auch die Erfüllung der anderen beiden Grundbedürfnisse) einen Effekt auf das situationale Interesse ausüben und eben nicht in signifikantem Ausmaß auf das personale Interesse. Um eine längerfristige positive Wirkung auf Interesse zu erzielen, sollten zukünftige Studien beide Formen des Interesses erfassen.

Die ausgewählten Individualisierungsstrategien stellen zudem nur einen kleinen Ausschnitt möglicher didaktischer Arrangements dar, die Lernern ein individualisiertes Lernen ermöglichen können. Im Hinblick auf eine genauere Erforschung der Wirkungsweise von Individualisierungsstrategien könnte es sinnvoll sein, weitere, unberücksichtigte Strategien zu erfassen und zu systematisieren, z.B. die

Unterstützung durch andere Lerner (Tutorensysteme) oder das Lernen in unterschiedlichen Sozialformen (Einzel- oder Gruppenarbeit).

Die hier vorgestellte Studie spricht also für eine positive Wirkung der Individualisierungsstrategien auf die Erfüllung der Grundbedürfnisse und ebenfalls für die positive Wirkung der Bedürfniserfüllung auf das personale Interesse. Aufgrund der Ergebnisse scheint folglich zum einen eine Kursgestaltung sinnvoll, die es den Lernenden ermöglicht, die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu erfüllen. Diese Arbeit zeigt Möglichkeiten dazu auf. Das Kompetenzerleben kann beispielsweise durch einen angemessenen Schwierigkeitsgrad und ein adäquates Unterrichtstempo gesteigert werden. Wahlmöglichkeiten bzgl. Themen, Zeitpunkt der Bearbeitung, Aufgaben, Materialien oder Unterrichtsform können das Autonomieerleben der Teilnehmer fördern. Schließlich kann eine Lernsituation, geprägt von Akzeptanz und gegenseitiger Unterstützung, zu einem Gefühl sozialer Eingebundenheit führen (vgl. Abschnitt 6.1). Darüber hinaus kann das Autonomieerleben begünstigt werden, wenn der Dozent Individualisierungsstrategien anwendet. Diese könnten in geeigneten Trainings vermittelt und eingeübt werden: Den Dozenten der Erwachsenenbildung könnte in Fortbildungskursen Maßnahmen zur inneren Differenzierung vorgestellt werden (z.B. hinsichtlich Lernzielen, -inhalten, -materialien, -medien, -tempo, Sozialform und Anforderungsniveau). Diese sollten auch praktisch eingeübt werden. Darüber hinaus sollten sie dazu angeregt werden, Wissen darüber aufzubauen, wie Maßnahmen zur Differenzierung wirken, um ein fundiertes Wissen über Möglichkeiten aber auch Grenzen individualisierten Unterrichtens in der Praxis anwenden zu können.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Abel, J. & Tarnai, C. (Hrsg.). (1998). *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf*. Münster: Waxmann.
- Abel, J. & Tarnai, C. (Hrsg.). (2000). *Geschlechtsspezifische Interessen. Empirische Pädagogik, 14 (3), (Themenheft)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ackermann, P.L. (1996). A theory of adult intellectual Development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence, 22*, 229-259.
- Ainley, M., Hidi, S. & Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology, 94 (3)*, 545–561.
- Alexander, P.A., Jetton, T.L., & Kulikowich, J.M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology, 87*, 559–575.
- Alexander, P.A., Kulikowich, J.M., & Schulze, S.K. (1994). How subject-matter knowledge affects recall and interest. *American Educational Research Journal, 31*, 313–337.
- Amabile, T.M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology, 48 (2)*, 393-399.
- Anderman, E.M. & Maehr, M.L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research, 64 (2)*, 287-309.
- Anderson, J.R., Boyle, C.F. & Reiser, B.J. (1985). Intelligent tutoring systems. *Science, 228*, 456-462.
- Apostoleris, N.H. (1999). *The Development of children's motivation in the homeschool setting*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, New Mexico.

- Arbeitsstab Forum Bildung (2002). *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Bonn: BLK.
- Ardasheva, Y., Tong, S.S. & Tretter, T.R. (2012). Validating the English Language Learner Motivation Scale (ELLMS): Pre-college to measure language learning motivational orientations among young ELLs. *Learning and Individual Differences, 22*(4), 473-483.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. & Snapp, M. (1975). Busing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking. *Psychology Today, 8*, 43-50.
- Arshadi, N. (2010). Basic need satisfaction, work motivation, and job performance in an industrial company in Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1267-1272.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. In B.B. Wolman & L.R. Pomroy (Hrsg.), *International encyclopedia of psychiatry, psychology, psychoanalysis, and neurology (Vol. 10)*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Bandura, A. (1979). Self-referent mechanisms in social learning theory. *American Psychologist, 34*, 439-441.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 13*, 195-199.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barz, H. (2000). *Weiterbildung und soziale Milieus*. Neuwied-Kriftel: Luchterhand.

- Barz, H. (2010). Bildung und Ökonomisierungskritik - Die Perspektive der Erziehungswissenschaften. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S.145-154). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland: Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing*. Zugriff am 18.01.2013. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/554>.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, 343-349.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J., & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50, 12-18.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J., Schnabel, K. & Lehrkre, M. (1998). Learning maths in school: Does interest really matter? In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger & J. Baumert (Hrsg.), *Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (S.327-336). Kiel: IPN.
- Beck, E. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beck, B. & Klieme, E. (2007). Einleitung. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)* (S.1-8). Weinheim: Beltz.

- Bergin, D.A. (1999). Influences on Classroom Interest. *Educational Psychologist*, 34 (2), 87-98.
- Bieg, S., Backes, S. & Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 122-140.
- Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bilger, F., Strauß, A. & Stock, L. (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Birnstengel, U. (1989). *Die Interessen von Hauptschülern des achten bis zehnten Schuljahres. Ein Beitrag zur Messung von Verhaltenspräferenzen* (Dissertation). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BIS Department for Business Innovation & Skills (2102). *National Adult Learner Survey 2010: Technical Report* (BIS Research Paper Number 63A).
- Black, A.E., & Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Bleicher, M., Fix, M., Fuß, S., Gläser-Zikuda, M., Laukenmann M. & Mayring, P. et al. (2001). Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen in den Fächern Physik und Deutsch: Erste Ergebnisse des Forschungsprojekts. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik Reihe Innovation und Konzept*, (S.518-546). Donauwörth: Auer.

- Boekaerts, M. (1995). Coping with stress in childhood and adolescence. In M. Zeidner & N.S. Endler (Hrsg.), *Handbook of coping* (S.452-484). New York: Wiley.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*. Zugriff am 05.02.2013. Verfügbar unter <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/recent-publications.html>.
- Boekaerts, M., & Minnaert, A. (2003). Measuring behavioral change processes during an ongoing innovation program: Scope and limits. In E. De Corte, L. Verschaffel, M. Boekaerts, N. Entwistel, & J.V. Merriënboer (Hrsg.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (S.71–81). New York: Pergamon.
- Boekaerts, M. & Otten, R. (1993). Handlungskontrolle und Lernanstrengung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2/3), 109-116.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M. (Hrsg.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boggiano, A.K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects of students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319–336.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3), 327–347.
- Bönsch, M. (1995). *Differenzieren in Schule und Unterricht Ansprüche – Formen – Strategien*. München: Ehrenwirth.
- Bönsch, M. (1981). Adressatenorientierte Didaktik. *Schulpraxis*, 1 (2), 32-35.
- Bönsch, M. (1983). Anspruchsniveau. Erste Abklärung. *Die Höhere Schule*, 12, 382-385.
- Bönsch, M. (1991). Begabungsförderung im offenen Unterricht. *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*, 19 (8), 334-338.

- Bönsch, M. (2009). *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Bönsch, M. & Moegling, K. (2012). *Binnendifferenzierung*. Kassel: Prolog.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation*, 4. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin.
- Bortz, J. & Schuster, Ch. (2010). *Statistik*. Heidelberg: Springer.
- Bosker, R.J. & Scheerens, J. (1999). Openbareprestatiegegevens van scholen; nuttigheid en validiteit. *Pedagogische Studiën*, 76(1), 61-73.
- Boud, D.J. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud & N. Falchikov (Hrsg.), *Rethinking Assessment in Higher Education* (S.14-25). London: Routledge.
- Boyd, V. & Mckendry, S. (2012). Staying the course: Examining enablers and barriers to student success within undergraduate nursing programmes. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3 (1), 59-75.
- Bowlby, J., Ainsworth, M. & Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- Brewer, M. B. & Gardner, W. (1996). Who is this "we"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 83-93.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
- Brooks, R. & Everett, G. (2008). The prevalence of 'life planning': evidence from UK graduates. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (3), 325-337.

- Brüning, L. & Saum, T. (2010). Individualisierung und Differenzierung. *Praxis Schule 1*, 8-11.
- Brunstein, J.C., Schultheiss, O.C., & Maier, G.W. (1999). The pursuit of personal goals: A motivational approach to well-being and life adjustment. In J. Brandtstädter & R.M. Lerner (Hrsg.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (S.169-196). Thousand Oaks: Sage.
- Bühl, A. (2012). *SPSS 20*. München: Pearson Deutschland.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2014). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014, Ergebnisse des Adult Education Survey - Trendbericht 2014*. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten\\_in\\_Deutschland\\_2014.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf).
- Busse, V. & Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes, *Modern Language Journal*, 97(2), 435-456.
- Bye, D., Pushkar, D. & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158.
- Chan, K. (2004). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29 (1), 1-14.
- Chen, A., Darst, P.W. & Pangrazi, R.P. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in physical education and exercise science*, 3, 157-180.
- Chen, A., Darst, P.W. & Pangrazi, R.P. (2001). An examination of situational interest and its sources. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 383-400.

- Chirkov, V.I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 253-262.
- Chirkov, V.I. & Ryan, R.M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Christ, O. & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit MPLUS*. München: Oldenbourg.
- Christianson, S.-Å. (1992). Emotional stress and eyewitness memory: a critical review. *Psychological Bulletin*, 112, 284–309.
- Connell, J.P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Hrsg.), *The self in transition: From infancy to childhood* (S.61–97). Chicago: University of Chicago Press.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Hrsg.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (S.191–226). Mahwah: Erlbaum.
- Corno, L. & Snow, E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S.605-629). London: Collier Macmillan Publishers.
- Cosman-Ross, J. & Hiatt-Michael, D. (2005). *Adult Student Motivation at a University Satellite Campus*. Montreal: American Educational Research Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow. *The Psychology of optimal Experience*. Ney York: HarperCollins Publishers.

- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Towards a theory of emergent motivation. In J.E. Jacobs (Hrsg.), *Nebraska symposium on motivation, Vol.40: Developmental perspectives on motivation* (S. 57-98). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1998). The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. In R.M. Lerner & W. Damon (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology: Vol.1. Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 207-221.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Deci, E.L. & Moller, A.C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A.J. Elliot & C.J. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S.579-597). New York: Guilford Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 431-441). Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E.L. Schwartz, A.J., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.
- Deci, E.L. Vallerand, R.J., Pelletier, G. & Ryan, R.M. (2008). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Riverside Press.
- Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 182-190.
- Dietrich, S., Schade, H.-J. & Behrendorf, B. (2008). *Ergebnis Projekt Weiterbildungskataster*. Zugriff am 29.07.2013. Verfügbar unter <http://www-die-bonn.de/de/id/4093>.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart, (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim: Beltz.
- duBoulay, B. & Luckin, R. (2001). The plausibility problem: An initial analysis. In M. Beynon, C.L. Nehaniv & K. Dautenhahn (Hrsg.), *4th*

- International Conference on Cognitive Technology - Instruments of Mind* (S.289-300). Coventry: England.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problemsolving: metacognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (Hrsg.), *Trends and prospects in motivation research* (S.297-323). Dordrecht: Kluwer.
- Einsiedler, W. (2002). Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Lernforschung*, 30 (3), 225-240.
- Eisenmann, M. & Grimm, Th. (2011). *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ellinger, S. & Engelhardt, C. (2006). Integration durch Differenzierung. Konzept und Praxis der schwedischen Einheitsschule. *Die deutsche Schule*, 98 (1), 77-89.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221-246.
- Entwistle, N.J. (1991). *Approaches to learning and perceptions of the learning environment*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fechner, S. (2009). *Effects of context oriented learning on student interest and achievement in chemistry education* (Dissertation). Berlin: Logos.
- Ferdinand, H. (2014): *Entwicklung von Fachinteresse. Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule* (Dissertation). Münster: Waxmann.
- Filak, V.F. & Sheldon, K.M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction and college teacher course

- evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28, 711-724.
- Fink, B. (1989). *Das konkrete Ding als Interessengegenstand. Überlegungen zur Klärung grundlegender Probleme der Gegenstandskonzeption in der Pädagogischen Interessentheorie*. Frankfurt, Main: Lang.
- Fink, B. & Krapp, A. (1991). *Interessenentwicklung im Kindesalter. Theoretische und empirische Befunde einer Explorationsstudie*. Neubiberg: Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie.
- Fölling-Albers, M. & Hartinger, A. (1998). Interest of girls and boys in elementary school. In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger & H. Baumert (Hrsg.), *Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference of Interest and Gender*. (S.175-183). Kiel: IPN.
- Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W. & Hattie, J.A. (1987). Syntheses of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252.
- Friedl, R., Klas, W., Rose, T., Gödje, O., Preisack, M., Tremper, J., Vahl, C.F., Quast, K.J. & Hannekum, A. (2000). Individualized Learning and Teaching in Heart Surgery: The Cardio-OP Project. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24(1), 58-67.
- Frey, K. (2010). *Die Projektmethode "der Weg zum bildenden Tun"*. Weinheim: Beltz.
- Friedl, R. (2000). Individualisiertes Lernen und Lehren in der Herzchirurgie: das Cardio-OP Projekt. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (1),58-67.
- Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski, J. (2002). *In der Freizeit für das Leben lernen: eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München: DJI Verlag.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209.
- Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behavior: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12 (2), 161-182.
- Geppert, K. & Preuß, E. (1978). *Differenzierender Unterricht - konkret: Analyse, Planung und Gestaltung. Ein Modell zur Reform des Primarbereichs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ghafournia, N. & Sabet, S.S. (2014). The Most Prominent Roles of an ESP Teacher. *International Education Studies*, 7(11), 1-9.
- Gieseke, W. (2003). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gillet, N., Berjot, S., Vallerand, R. & Amoura, S. (2012). The role of autonomy support and motivation in the prediction of interest and dropout intentions in sport and education settings. *Basic and Applied Social Psychology*, 34, 278-286.
- Gisbert, K. (1995). *Frauenuntypische Bildungsbiographien: Diplom-Mathematikerinnen*. Frankfurt, Main: Lang.
- Gisbert, K. (2001). *Geschlecht und Studienwahl. Biographische Analysen geschlechtstypischer und -untypischer Bildungswege*. Münster: Waxmann.
- Goldman, S.R., Mayfield-Stewart, C., Bateman, H.V., Pellegrino, J.W. & Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1998). Environments that support meaningful learning. In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger & H. Baumert (Hrsg.), *Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference of Interest and Gender*. (S.184-196). Kiel: IPN.
- Gollwitzer, P.M. & Bargh, J.A. (Hrsg.) (1996). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford Press.

- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90.
- Goschke, T. (1996). Wille und Kognition. Zur funktionalen Architektur der intentionalen Handlungssteuerung. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Serie IV, Band 4: Motivation, Volition und Handeln* (S. 583-663). Göttingen: Hogrefe.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise. A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 545-579.
- Gottfried, A.E., Marcoulides, G.A., Gottfried, A.W., Oliver, P.H. & Guerin, D.W. (2007). Multivariate latent change modeling in developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 31*, 317-327.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived Motivational Climate and Intrinsic Motivation in School Physical Education Classes. *European Journal of Psychology of Education, 9* (3), 241-250.
- Groeben von der, A. (2008). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelson.
- Grolnick, W.S. & Apostoleris, N.H. (2002). What makes parents controlling?. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S.161-181). Rochester: University Of Rochester Press.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology, 83* (4), 508-517.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Guay, F., Boggiano, A.K. & Vallerand, R.J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.
- Haag, L. (2010). Individualisierender Unterricht. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S.127-140). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Von der Lang, Ch. & Handt, G. (2004). *Sprachenlernen im Verbund: Medien- und fachdidaktische Herausforderungen am Beispiel seltener gelernter Sprachen*. Zugriff am 15.10.2011. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/532>.
- Hannover, B., Hoffmann, L., Häußler, P. & Peters-Haft, S. (1998). An den Interessen von Mädchen und Jungen orientierter Physikunterricht. Ergebnisse eines BLK-Modellversuchs. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 4 (1), 83-86.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. & Elliot, A.J (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals in college - Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harackiewicz, J.M. & Elliot, A.J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 904-915.
- Harper, L., & Ross, J. (2011). An application of Knowles' theories of adult education to an undergraduate interdisciplinary studies degree program. *Journal of Continuing Higher Education*, 59(3), 161-166.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.
- Hartinger, A. (2006). Interesse durch Öffnung des Unterrichts - wodurch? *Unterrichtswissenschaft* 34, 3, 272-288.
- Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

- Hascher, T. (2004). Emotionen als Einflussfaktoren selbstgesteuerten Lernens in der Schule. In M. Wosnitza (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S.173-189). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Haß, F. (2008). Keiner wie der andere: Im differenzierenden Unterricht Lernprozesse individualisieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 94*, 2-8.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77* (1), 81-112.
- Häußler, P. (1987). Measuring students' interest in physics – design and results of a cross-sectional study in the Federal Republic of Germany. *International Journal of Science Education, 9* (1), 79-92.
- Häußler, P., Frey, K., Hoffmann, L., Rost, J. & Spada, H. (1988). *Physikalische Bildung heute und Morgen. Ergebnisse einer curricularen Delphi-Studie*. Kiel: Universität, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Häußler, P. & Hoffmann, L. (1998). Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht – Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 4* (1), 51-67.
- Häußler, P. & Hoffmann, L. (2000). A curricular frame for physics education: Development, comparison with students' interests, and impact on students' achievement and self-concept. *Science Education, 84* (6), 689–705.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research, 39*, 98–108.

- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. (1992). Adults' expectancies about development and its controllability: enhancing self-efficacy by social comparison. In R. Schwarzer, (Hrsg.), *Self-Efficacy: thought control of action* (S.107-126). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Heckhausen, J. & Dweck, C.S. (2009). *Motivation and Self-Regulation across the Life Span*. New York: Cambridge University Press.
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (2006). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S.1–9). Berlin: Springer.
- Helmke, A. (1993). Motivation und Schulleistung: Trends, Sackgassen und Perspektiven der Forschung. In L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992*(S.588-595). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1997). Educational research on classroom instruction and its effects: Shortcomings, dead ends, and future perspective. In W. Bünder & K.H. Rebel (Hrsg.), *Teacher education – Theoretical requirements and professional reality* (S.55-68). Kiel: IPN.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsevaluation: Verfahren und Instrumente. *Schulmanagement, 1*, 8-11.
- Helmke, A. & Klieme, E. (2008). *Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin 5-10, 9*, 5-12.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3* (S.1-176). Göttingen: Hogrefe.

- Hensley, L.G. & Kinser, K. (2001). Rethinking Adult Learning Persistence: Implications for Counselors. *Adultspan Journal*, 3 (2), 88-100.
- Henze, G., Sandfuchs, U. & Zumhasch, C. (1996). *Fördern in der Orientierungsstufe. Eine empirische Untersuchung zur Förderung lernschwacher Schüler in Kleinlerngruppe*. Bad Heilbrunn.
- Hess, K. (2004). Zum Umgang mit Heterogenität im mathematischen Anfangsunterricht. *Grundschulunterricht*, 51 (10), 40-43.
- Heublein, U. & Sommer, D. (2002). *Studienanfänger 2000/2001: Fachinteresse und berufliche Möglichkeiten bestimmen die Studienfachwahl. (HIS-Kurzinformation A2/2002)*. Hannover: HIS.
- Hidi, S. (1990). Interest and its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60 (4), 549-571.
- Hidi, S. (1995). A re-examination of the role of attention in learning from text. *Educational Psychology Review*, 7, 323-350.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Hrsg.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (S.309-333). New York: Academic Press.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.
- Hidi, S. & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S.215-238). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hidi, S. & Baird, W. (1986). Interestingness – A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Hidi, S. & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465-483.

- Hidi, S. & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hidi, S., Weiss, J., Berndorff, D. & Nolan, J. (1998). The role of gender, instruction and a cooperative learning technique in science education across formal and informal settings. In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger & J. Baumert (Hrsg.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (S.215-227). Kiel: IPN.
- Hofer, M. (2004). Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (2), 79-92.
- Hoffman, L. (2002). Promoting girl's learning and achievement in physics classes for beginners. *Learning and Instruction*, 12, 447-465.
- Hoffmann, L., Häußler, P. & Haft-Peters, S. (1997). *An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht. Ergebnisse eines BLK-Modellversuchs*. Kiel: IPN.
- Hoffmann, L., Lehrke, M. & Todt, E. (1985). Development and change in pupils' interests in physics (grade 5 to 10): Design of a longitudinal study. In M. Lehrke, L. Hoffmann & P. Gardner (Hrsg.), *Interests in science and technology education. 12<sup>th</sup> IPN-Symposium* (S.71-80). Kiel: IPN.
- Holland, J. (1985). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S.535-571). Weinheim: Beltz/PVU.

- Holtgrewe, H. (2007). *Interessen und Interessenentwicklung in der Studienabschlussphase – Eine Feldstudie zur Untersuchung möglicher Einflussfaktoren auf Genese und Veränderung von Interessen* (Dissertation). Universität Regensburg: Regensburg.
- Horn, H., Lux, T. & Ambos, I. (2015). *Weiterbildungsstatistik im Verbund 2013 – Kompakt*. Zugriff am 04.11.2015. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2015-weiterbildungsstatistik-01.pdf>.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. In R.H. Hoyle (Hrsg.), *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications* (S.76-99). London: Sage.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301.
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2013). *Volkshochschul-Statistik 2012 - Zahlen in Kürze*. Bonn: DIE.
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2015). *Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014*. Zugriff am 01.11.2015. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf>.
- Jaap J.A. Denissen, J.J.A., Zarrett, N.R. & Eccles, J.S. (2007). I Like to Do It, I'm Able, and I Know I Am: Longitudinal Couplings Between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and Interest. *Child Development, 78* (2), 430-447.
- Jacobson, E., Degener, S. & Purcell-Gates, V. (2003). *Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom*. Zugriff am 05.06.2014. Verfügbar unter <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/teach/jacobson.pdf>.
- Järvelä, S. (2001). Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. In S. Volet and S. Järvelä (Hrsg.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (S.3-14). London: Pergamon/Elsevier.

- Jenzer, J. (1997). *Schulstrukturen als historisch-gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen*. Bern: Lang.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S.28-53). Weinheim: Beltz.
- Johnson, K.E., Alexander, J.M., Spencer, S., Leibham, M.E. & Neitzel, C. (2004). Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains. *Cognitive Development*, 19, 325-343.
- Jonasson, H. & Graboswki, B.L. (1993). *Handbook of Individual Differences, learning and instruction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429–442.
- Katz, I., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Bereby-Meyer, Y. (2006). Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference, *Social Psychology of Education*, 9, 27–42.
- Karl, Ch. (1979). *Motivation zur Weiterbildung*. Zugriff am 26.02.2012. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/3832>.
- Kim, A. & Merriam, S. (2004). Motivation for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 30, 441–455.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1985). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (4), 497-523.
- Kleinmann, M., Straka, G.A. & Hinz, I.M. (1998). Motivation und selbstgesteuertes Lernen im Beruf. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S.95–109). Münster: Waxmann.
- Klinghoffer, C. (2008). *Situational Dialogues in a Community College – English as a Second Language Curriculum* (Dissertation). Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504218.pdf>.

- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz.
- Knowles, M.S., Holton, E.G. & Swanson, R.A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resources development*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. San Diego: Elsevier.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on children's intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 54, 233-248.
- Köller, O. & Baumert, J. (1998). Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. *Diagnostica*, 44, 173-181.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2000). Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik: Längsschnittanalysen in den Sekundarstufen I und II. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation – Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S.163-182). Münster: Waxmann.
- Köller, O. & Möller, J. (2001). Selbstbezogene Fähigkeitskognitionen im Kontext Schule: Die Rolle unterschiedlicher Referenzrahmen. In R.K. Silbereisen & M. Reitzle (Hrsg.), *Psychologie 2000. Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000* (S.380-390). Lengerich: Pabst.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 27-39.

- Köller, O., Schnabel, K. & Baumert, J. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 448-470.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen*. Münster: Waxmann.
- Krapp, A. (1989). Neue Ansätze einer pädagogisch orientierten Interessenforschung. *Empirische Pädagogik*, 3, 233-255.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, lernen Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S.297-329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenskonstrukt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 747-766.
- Krapp, A. (1993). Psychologie der Lernmotivation - Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187-206.
- Krapp, A. (1996). Die Bedeutung von Interesse und intrinsischer Motivation für den Erfolg und die Steuerung schulischen Lernens. In G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung* (S.87-110). Donauwörth: Auer.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 44, 185-201.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 23-40.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 387-406.

- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12*, 383-409.
- Krapp, A. (2002). An Educational-Psychological Theory of Interest and its Relation to SDT. In E.L. Deci & R.M. Ryan, *The handbook of self-determination research* (S.406-426). Rochester: University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. *Politische Studien, 54(3)*, 91-105.
- Krapp, A. (2003). Interest and human development: An educational-psychological perspective. *British Journal of Educational Psychology, 2(2)*, 57-84.
- Krapp, A. (2004). Interesse und Lernen: Überlegungen zur erkenntnisleitenden Funktion theoretischer Rahmenkonzeptionen. In M. Wosnitza, A. Frey & R.S. Jäger (Hrsg.). *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik, Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S.156-172). Landau: Empirische Pädagogik.
- Krapp, A. (2004). Steuerungssysteme in pädagogisch-psychologischen Motivationstheorien. *Pädagogische Psychologie, 18*, 145-155.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik, 51(5)*, 626-641.
- Krapp, A. (2005). Die Bedeutung von Interesse für den Grundschulunterricht. *Grundschulunterricht, 10*, 4-8.
- Krapp, A. (2005). Grundbedürfnisse and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning & Instruction, 15*, 381-395.

- Krapp, A. (2006). Lebens- und Lerninteressen Erwachsener. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 307-315.
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 5-22.
- Krapp, A. (2009). Interesse. In V. Brandstätter & J.H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S.52-57). Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. (2000). Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Lebens- und Jugendalter. Bd. 3: Psychologische Theorie, Empirie und Therapie* (S. 54-75). Opladen: Leske und Budrich.
- Krapp, A. (2011). Research on interest in science: Theories, methods and findings. *International Journal of Science Education*, 33(1), 27-50.
- Krapp, A. & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations. A longitudinal study in vocational school and work settings. In S. Violet & S. Jarvela (Hrsg.), *Motivation in Learning Contexts* (S.209-232). Amsterdam: Elsevier.
- Krapp, A., Prenzel, M. & Weidenmann, B. (2001). Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S.1-29). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. & Ryan, R.M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik, Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 44, 54-82.
- Krapp, A., Schiefele, U., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI). *Diagnostika*, 39(4), 335-351.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Heidelberg: Springer.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Laging, R. (1999). Altersheterogenität und Helfen – eine Untersuchung in der Schuleingangsstufe der Reformschule Kassel. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Grundschule* (S.54-71). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lambert, N.M., & McCombs, B. (1998). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. Washington: American Psychological Association.
- Larotta, C. (2011). Second Language Vocabulary Learning and Teaching: Still a hot topic. *Journal of Adult Education*, 40(1), 1-11.
- Laukenmann, M., Bleicher, M., Fuß, S., Gläser-Zikuda, M., Mayring, P., & von Rhöneck, C. (2003). An investigation of the influence of emotional factors on learning in physics instruction. *International Journal of Science Education*, 25, 489-507.
- Lee, C.K. (2010). An overview of language learning strategies, *ARECLS*, 2010, 7, 132-152.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology* 47 (1), 36-49.
- Lepper, M.R. (1988). Motivational Considerations in the Study of Instruction. *Cognition and Instruction*, 5 (4), 289-309.
- Leveske, Ch., Stanek, L.R., Zuehlke, A.N. & Ryan, R.M. (2004). Autonomy and Competence and American University Students: A comparative Study based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68-85.

- Lewalter, D. (2002). *Emotionales Erleben und Lernmotivation (Unveröffentlichte Habilitationsschrift)*. München: Universität der Bundeswehr.
- Lewalter, D. (2005). Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Pädagogik. Themenheft: Emotion und Lernen, 51(5)*, 642-655.
- Lewalter, D. & Krapp, A. (2004). Interesse und berufliche Sozialisation im Rahmen der Ausbildung. *Empirische Pädagogik, Vol. 18 (4)*, 432-459.
- Lewalter, D. & Krapp, A. (2004). The Role of Contextual Conditions of Vocational Education for Motivational Orientations and Emotional Experiences. *European Psychologist, 9(4)*, 210-221.
- Lewalter, D., Krapp, A., Schreyer, I. & Wild, K.-P. (1998). Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen – Befunde einer Interviewstudie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung, 14*, 143-165.
- Lewalter, D., Krapp, A. & Wild, K.-P. (2000). Motivationsförderung von Lehr-Lern-Arrangements – eine interessenstheoretische Perspektive. In Ch. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.). *Kompendium Weiterbildung* (S. 155-162). Opladen: Leske und Budrich.
- Lewalter, D. & Scholta, D. (2009). The influence of feedback and goal setting on situational interest and self-determined motivation in the CBL context. In M. Wosnitza, A. Karabenick, A. Efklides & P. Nenniger (Hrsg.), *Contemporary Motivation Research: From Global to Local Perspectives* (S.229-248). Göttingen: Hogrefe.
- Lewalter, D. & Schreyer, I. (2000). Interessen und Abneigungen - zwei Seiten einer Medaille? Studie zur Entwicklung berufsbezogener Abneigungen in der Erstausbildung. In U. Schiefele & K.-P. Wild

- (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S.53-72). Münster: Waxmann.
- Lewalter, D., Wild, K.-P. & Krapp, A. (2001). Interessenentwicklung in der beruflichen Ausbildung. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (S.11–35). Opladen: Leske und Budrich.
- Lewalter, D. & Willems, A.S. (2009). The relevance of emotional experiences and subject-related interest for situational interest in mathematics. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54(4), 243-257.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2002). School Motivation as an Enabler for Academic Success. *Psychology Review*, 31 (3), 313-323.
- Lipowsky, F. (1999). Methodik der Vielfalt – Didaktik der Einfachheit? Für die qualitative Weiterentwicklung offener Lernsituationen. *Die Grundschule* 31 (7/8),49–54.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung. Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S.126–159). Frankfurt, Main: Lang.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 47-70.
- Lischewski, F. & Müller, R. (2006). *Individualisiertes Lernen – Möglichkeiten und Grenzen in der Schulpraxis* (Dissertation).

Verfügbar unter <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16343/Diss.pdf>.

- Liu, D. (2011). From Autonomy to Creativity: A Multilevel Investigation of the Mediating Role of Harmonious Passion. *Journal of Applied Psychology, 96* (2), 294-309.
- Liu, W.C., Wang, C.J., Tan, O.S., Koh, C. & Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work. *Learning and Individual Differences, 19*, 139-145.
- Lüders, M. & Rauin, U. (2004). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S.691-719). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lyubomirsky, S. & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 176–190.
- Magoulas, G.D., Papanikolaou, K.A. & Grigoriadou, M. (2002). Towards new forms of knowledge communication: the adaptive dimension of a web-based learning environment. *Computers & Education, 39*, 333-360.
- Maier, U. (2002). Eine qualitative Interviewstudie zum Einfluss des Lehrerverhaltens auf Lernemotionen von Schülern im Naturwissenschaftlichen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 8*, 85-102.
- Maley, A. (2001). Literature in the language classroom. In R. Carter & D. Nunan (Hrsg.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (S. 180-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology, 39*, 299-337.

- Marsh, H.W., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Köller, O. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 263-285.
- Martin, N.K., Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control theory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6-15.
- Mayr, J., Müller, F.H. & Sturm, T. (2009). *Skalenbericht zum Themenbereich Differenzierung und Individualisierung*. Zugriff am 24.03.2013. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1293/4/10>
- McCarthy, G. (2015). Motivating and enabling adult learners to develop research skills. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(2), 309-330.
- McGraw, K.O. & McCullers, C. (1979). Evidence of the detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285-294.
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y. & Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and individual differences*, 45 (3), 213-218.
- Merriam, S., Baumgartner, L. & Caffarella, R. (2007). *Learning in Adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer-Willner, G. (1979). *Differenzieren und Individualisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Mitchell, R., Boyle, B., Parker, V., Giles, M., Chiang, V. & Joyce, P. (2015). Managing Inclusiveness and Diversity in Teams: How Leader Inclusiveness Affects Performance through Status and Team Identity. *Human Resource Management*, 54(2), 217-239.
- Morris, F.A. (2003). Impact of Classroom Dynamics on the Effectiveness of Recasts in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 53 (2), 325–368.

- Müller-Neumann, E., Nuissl, E. & Sutter, H. (1986). *Motive des Fremdsprachenlernens*. Heidelberg: Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung.
- Müller, F.H. (2001). Bedingungen und Auswirkungen des Studieninteresses. Eine Befragung an der Universität der Bundeswehr München. *Hochschulkurier (Universität der Bundeswehr München)*, 4,12, 15-22.
- Müller, F.H. (2006). Interesse und Lernen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 29(1), 48-62.
- Müller, F.H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2007). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan und Connell* (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Nr. 1). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Müller, F.H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2008). *Die Bedeutung der Selbstbestimmung von Lehrpersonen für Unterricht und Lernen – Empirische Befunde aus dem Interventionsprojekt IMST* (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Nr. 3). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Müller, F.H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2009). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrermotivation. *Erziehung und Unterricht*, 159, 142-152.
- Müller, F.H. & Palekčić, M. (2005). Continuity of motivation in higher education: A three-year follow-up study. *Review of Psychology*, 12 (1), 31-43.
- Müller, F.H. & Thomas, A.E. (2011). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Skalen zur akademischen Selbstregulation von Schüler/innen SQR-A [G]*

- (überarbeitete Fassung) (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Nr. 5). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Mullock, B. (2006). The Pedagogical Knowledge Base of Four TESOL Teachers. *International Journal of Applied Linguistics*, 90 (1), 48–66.
- Murphy, P. K. & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.
- Muthén, L.K. & Muthén, B.O. (1998-2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Neuda, M.C. (2010). *Adults teaching Asults. The Role of Equality between Teacher and Students in the ESL Classroom as a Factor in Successful Learning*. Zugriff am 12.07.2014. Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513783.pdf>.
- Nie, Y. & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 185-194.
- Niemiec, C.P. & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Allpying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, Planning, and Action: A Relational Theory of Behavior Dynamics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Oerter, R. & Montada, L. (1995), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Omar, H., Embi, M.A. & Yunus, M.M. (2012). ESL learners' interaction in an online discussion via Facebook. *Asian Social Science*, 8(11), 67-74.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD. *Annual Report 2007 (2007)*. OECD.
- Paradies, L. & Linser, H.J. (2001). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Paradies, L., Wester, F., & Greving, J. (2010). *Individualisieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Patall, E.A. (2013). Constructing Motivation through Choice, Interest and Interestingness. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 522-534.
- Patall, E.A., Cooper, H. & Robinson, J.C. (2008). The Effects of Choice on Intrinsic Motivation and Related Outcomes: A Meta-Analysis of Research Findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270–300.
- Peck, L.G. & Varney, J. (2009). *Advising IS teaching: Providing adult learners with strategies for self-advocation*. Zugriff am 02.08.2010. Verfügbar unter <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Providing-adult-learners-with-strategies-for-self-advocation.aspx>.
- Pekrun, R. (1993). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungswert-theoretischer Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 87-97.
- Pekrun, R. (1998). Motivationsstörungen: Klassifikation und Diagnostik; Ätiologie/Bedingungsanalyse. In U. Baumann & M. Perrez (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Psychologie - Psychotherapie* (S.699-715). Bern: Huber.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J. & Brière, N.M. (2001). Associations between perceived autonomy support, forms of self-

- regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion*, 4, 279-306.
- Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, Ch. & Legault, L. (2001). Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 186–196.
- Penke, L., Denissen, J.J.A. & Miller, G.F. (2007). The Evolutionary Genetics of Personality. *European Journal of Personality*, 21, 549–587.
- Peyton, J.K., Young, S. & Moore, S.C.K. (2010). Evidence-based, Student-centered Instructional Practices, *CAELA Network Brief*, April, 1-8.
- Zehnder, E., Pfurtscheller, F. & Eggers, D. (1986). Das Mainzer Kontaktstudium 'Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache (Sprachandragogik) '. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 17, 33-45.
- Poupore, G. (2014). The Influence of Content on Adult L2 Learners' Task Motivation: An Interest Theory Perspective. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 69-90.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M. (1992). Überlegungen zur Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung - der präskriptive Anspruch. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S.331-352). Münster: Aschendorff.
- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium* (S.11–22). Bern: Hans Huber.

- Prenzel, M. (1997). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S.32-44). Bern: Hans Gruber.
- Prenzel, M. (1998). Interest research concerning the upper secondary level, college, and vocational education: An overview. In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger & J. Baumert (Hrsg.), *Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (S.355-366). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Prenzel, M. (2001). Motiviertes Lernen im Studium - Wissensstand und Impulse. In U. Hameyer & S. Dombrowski (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Impulse. Materialien zum forschenden Lernen* (S.13-27). Kronshagen: Körner.
- Prenzel, M., Drechsel, B. & Kramer, K. (1998). Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft, 14*, 169-187.
- Prenzel, M., Eitel, F., Holzbach, R., Schoenheinz, R.-J. & Schweiberer, L. (1993). Lernmotivation im studentischen Unterricht in der Chirurgie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7*, 125-137.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik, 32(2)*, 163-173.
- Prenzel, M., Kramer, K. & Drechsel, B. (2002). Self-determination and interested learning in vocational education. In K. Beck (Hrsg.), *Teaching-learning processes in vocational education*. (S.43-68). Frankfurt, Main: Peter Lang.
- Prenzel, M., Lankes, E.-M. & Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation* (S.11-30). Münster: Waxmann.

- Prenzel, M. & Schiefele, H. (2001). Motivation und Interesse. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 919-930). München: Oldenbourg.
- Prenzel, M., Schütte, K. & Walter, O. (2007). Interesse an den Naturwissenschaften. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S.107-124). Münster: Waxmann.
- Pressick-Kilborn, K. & Walker, R. (2002). The social construction of interest in a learning community. In D.M. McInerney & S.Van Etten (Hrsg.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (S.153-182). Greenwich: Information Age Publishing.
- Quetz, J. & von der Handt, G. (2008). *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Zugriff am 23.03.2010. Verfügbar unter <https://www.dafdigital.de/ce/juergen-quetz-gerhard-von-der-handt-hg-neue-sprachen-lehren-und-lernen-fremdsprachenunterricht-in-der-weiterbildung/detail.html>.
- Radovan, M. & Makovec, D. (2014). Adult Learners' Learning Environment Perceptions and Satisfaction in Formal Education. *International Education Studies*, 8(2), 101-112.
- Radovan, M. & Makovec, D. (2015). Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment. *CEPS Journal* 5 (2),115-138.
- Rakoczy, K. (2006). Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 822-843.
- Rakoczy, K. (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rakoczy, K., Klieme, E. & Pauli, Ch. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte Motivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (1), 25-35.

- Rathunde, K. (1993). The organization of energy in work and play: Dewey's philosophy of experience and the everyday lives of teenagers. *Society and Leisure*, 16, 59-76.
- Rathunde, K. (1998). Undivided and abiding interest: Comparisons across studies of talented adolescents and creative adults. In A. Krapp, A. Renninger, J. Baumert, & L. Hoffmann (S.1-21), *Interest and learning*. Kiel: IPN.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *The handbook of self-determination research* (S.183-203). Rochester: University of Rochester Press.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-Support Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537-548.
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Reh, S. & Schelle, C. (1999): Biographieforschung in der Schulpädagogik. In H.-H. Krüger & W. Marotzki, (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S.373-390). Opladen: Leske und Budrich.
- Reis, H.T., Sheldon, K.M., Gable, S.L., Roscoe, J. & Ryan, R.M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Renninger, K.A. (1989). Individual pattern in children's play interests. In L.T. Winegar (Hrsg.), *Social interaction and the development of children's understanding* (S.147-172). Norwood: Ablex.
- Renninger, K.A. (1990). Children's play interests, representations, and activity. In R. Fivush & J. Hudson (Hrsg.), *Knowing and remembering in young children* (S.127-165). Cambridge: Cambridge University Press.

- Renninger, K.A. (1998). The roles of individual interest(s) and gender in learning: An overview of research on preschool and elementary school-aged children/students. In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger & J. Baumert (Hrsg.), *Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender*. (S.165-174). Kiel: IPN.
- Renninger, K.A., Ewen, L. & Lasher, A.K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical problem solving. *Learning and Instruction, 12*(4), 467-491.
- Renninger, K.A., Hidi, S. & Krapp, A. (Hrsg.). (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Renninger, K.A. & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Hrsg.), *Development of achievement Motivation* (S.173–195). New York: Academic Press.
- Renninger, K.A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist, 46*(3), 168-184.
- Renninger, K.A. & Leckrone, T.G. (1991). Continuing in young children's actions: A consideration of interest and temperament. In L. Oppenheimer & J. Valsiner (Hrsg.). *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives* (S.205-238). New York: Springer.
- Renninger, K.A., & Wozniak, R.H. (1985). Effect of interest on attentional shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology, 21*, 624-632.
- Reusser, K. (1999). "Und sie bewegt sich doch" – Aber man behalte die Richtung im Auge. Zum Wandel der Schule und zum neu-alten pädagogischen Rollenverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. *Die neue Schulpraxis, Themenheft 1999*, 11-15.

- Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S.106-140). Donauwörth: Auer.
- Rheinberg, F. (1996). Von der Lernmotivation zur Lernleistung. Was liegt dazwischen? In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotion, Kognition und Schulleistung* (S.23-51). Weinheim: PVU.
- Rheinberg, F. (2001). Motivationstraining und Motivierung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.577-584). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rheinberg, F. (2003). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2004). *Intrinsische Motivation und Flow-Erleben*. Berlin: Springer.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Röder, B., & Kleine, D. (2007). *Selbstbestimmung-Autonomie. Skalendokumentation zum Forschungsprojekt „Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht“*. Zugriff am 13.04.2010. Verfügbar unter [http://psilab.educat.huberlin.de/forschung/Skalenbuch\\_FoSS.pdf](http://psilab.educat.huberlin.de/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf).
- Roeser, R.W., Midgley, C. & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 408-422.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64 (4), 479-530.
- Rost, D.H. (2009). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching

- may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774.
- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *The handbook of self-determination research* (S.3-33). Rochester: Rochester University Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook on motivation at school* (S.171-196). New York: Routledge.
- Ryan, R.M., Koestner, R. & Deci, E.L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.
- Ryan, R. M. & La Guardia, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. In T. Urdan (Hrsg.), *Advances in motivation and achievement* (S.45-85). Greenwich: JAI Press.
- Ryan, R.M., Plant, R.W. & O'Malley, S. (1995). Initial motivations for alcohol treatment: Relations with patient characteristics, treatment involvement and dropout. *Addictive Behaviors*, 20, 279-297.
- Ryan, R.M. & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning.

- In P.R. Pintrich & M.L. Maehr (Hrsg.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7, goals and self-regulatory processes* (S.115-149). Greenwich: JAI Press.
- Salomon, G. (1995). Reflections on the field of educational psychology by the outgoing journal editor. *Educational Psychologist*, 30, 105-108.
- Sanprasert, N. (2010). The Application of a Course Management System to Enhance Autonomy in Learning English as a Foreign Language. *ScienceDirect*, 38, 109-123.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (2000). Controversies and new directions - is it déjà vu all over again? In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Hrsg.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (S.196-222). San Diego: Academic Press.
- Sansone, C., Sachau, D.A., & Weir, C. (1989). Effects of Instruction on Intrinsic Interest: The Importance of Context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 819-829.
- Sarrazin, P., Vallerand, R.J., Guillet, E., Pelletier, L.G. & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Satow, L. & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung – Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 168–181.
- Schiefele, H. (1974). *Lernmotivation und Motivlernen*. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen*. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1981). *Erziehungsalltag und Erziehungswissenschaft. Über die Rechtfertigung pädagogischer Praxis*. München: Institut für Empirische Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungsforschung.

- Schiefele, U. (1990). Thematisches Interesse, Variablen des Leseprozesses und Textverstehen. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 37(2), 304-332.
- Schiefele, U. (1990). The influence of topic interest, prior knowledge, and cognitive capabilities on text comprehension. In J. M. Pieters, K. Breuer & P.-R.-J. Simons (Hrsg.), *Learning environments. Contributions from Dutch and German research* (S.323-338). Berlin: Springer.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 299-323.
- Schiefele, U. (1992). Interesse und Qualität des Erlebens im Unterricht. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S.85-121). Münster: Aschendorff.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J. M. Collis & S. Messick (Hrsg.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (S.163-194). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. Lauth, M. Grünke & J. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S.134-144). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S.151-177). Berlin: Springer.

- Schiefele, U. & Köller, O. (2001). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.304-310). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2011). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.336–344). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120-142.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der "Fragebogen zum Studieninteresse" (FSI). *Diagnostica*, 39(4), 335-351.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S.183-212). Hillsdale: Erlbaum.
- Schiefele, H., Prenzel, M., Krapp, A., Heiland, A. & Kasten, H. (1983). *Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesse*. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Schiefele, U. & Rheinberg, F. (1997). Motivation and knowledge acquisition: Searching for mediating processes. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Hrsg.), *Advances in motivation and achievement* (S.251-301). Greenwich: JAI Press.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 1-13.
- Schiefele, U. & Urhahne, D. (2000). Motivationale und volitionale Bedingungen und Studienleistungen. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation* (S.183–205). Münster: Waxmann.

- Schiefele, U. & Wild, K.-P. (Hrsg.) (2000). *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zur Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann.
- Schittko, K. (1984). *Differenzieren in Schule und Unterricht*. München: Ehrenwirth.
- Schlutz, E. (1984). *Sprache, Bildung und Verständigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmalt, H.-D. & Langens, T.A. (2009). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnaitmann, G.W. (1996). Methodische Ansätze und praktische Beispiele bei der Erforschung von Lernprozessen. In G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung* (S.17-40). Donauwörth: Auer.
- Schneider, G., Hausser, K. & Schiefele, H. (1979). Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 43-60.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (1999). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schraw, G., Flowerday, T. & Reisetter, M. (1998). The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 705–714.
- Schroeder, S.M. & Terras, K.L. (2015). Advising Experiences and Needs on Online, Cohort, and Classroom Adult Graduate Learners. *NACADA Journal*, 35(1), 42-55.
- Schulenberg, W., Löber, H.-D., Löber-Pautsch, U. & Pühler, S. (1979). *Soziale Lage und Weiterbildung*. Stuttgart: Enke.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schwarzer, R. (1992). *Self-Efficacy: Thought control of action*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

- Schwarzer, R. (2009). Gesundheitspsychologie. In G. Krampen (Hrsg.), *Psychologie - Experten als Zeitzeugen* (S.240-249). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg:). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Kuhl, J. (2006). Themenheft Selbstregulation und Gesundheit. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 14(2), 31-94.
- Sheldon, K.S., Ryan, R.M., Deci, E.L. & Kasser, T. (2004). The Independent Effects of Goal Contents and Motives on Well-Being: It's Both What You Pursue and Why You Pursue It. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (4), 475-486.
- Shute, V. & Towle, B. (2003). Adaptive E-Learning. *Educational Psychologist* 38 (2), 105-114.
- Sievers, K. (1999). *Struktur und Veränderung von Physikinteressen bei Jugendlichen*. Kiel: IPN.
- Silvia, P.J. (2001). Interest and interests: the psychology of constructive capriciousness. *Review of General Psychology*, 5, 270-290.
- Seidel, T., Rimmele, R. & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539-556.
- Seifried, J. & Sembill, D. (2005). Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 51(5), 656-672.
- Semmar, Y. (2006). *Adult learners and academic achievement: The roles of self-efficacy, self-regulation, and motivation*. Zugriff am 05.06.2014. Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491441.pdf>.
- Sevincer, A.T., & Oettingen, G. (2009). Alcohol breeds empty goal commitments. *Journal of Abnormal Psychology*, 118, 623-633.

- Skinner, E.A. (1992). Perceived control: motivation, coping and development. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Self-Efficacy: thought control of action* (S.91-106). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning Theory. Research and Practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Smith, C., Harris, K. & Reder, S. (2005). *Applying Research Findings to Instruction for Adult English Language*. Zugriff am 24.09.2014.  
Verfügbar unter  
[http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/briefs/apply.pdf](http://www.cal.org/caela/esl_resources/briefs/apply.pdf).
- Snow, R.E. (1992). Aptitude theory: Yesterday, today, and tomorrow. *Educational Psychologist*, 27, 5–32.
- Snow, R.E. (1996). Aptitude development and education. *Psychology, Public Policy, and the Law*, 2, 536–560.
- Sogunro, O.A. (2014). Motivating Factors for Adult Learners in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Statistisches Jahrbuch Deutschland und Internationales*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stebler, R. & Reusser, K. (2000). Progressive, classical, or balanced – A look at mathematical learning environments in Swiss-German lower-secondary schools. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM)*, 32(1), 1-10.
- Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S.227-259). Bern: Huber.

- Strunk, G. (2004). Sozialwissenschaftliche Zugänge zur Bildung. In K. Pohl & K.-P. Hufer (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung* (S.266-283). Taunus: Schwalbach.
- Tanaka, A. & Tanaka, K. (2008). The Influence of Motivation on the Use of Learning Strategies in the Classroom. *New Developments in the Psychology of Motivation*, 145-164.
- Thoman, D.B., Sansone, C. & Pasupathi, M. (2007). Talking about interest: Exploring the role of social interaction for regulating motivation and the interest experience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 335-370.
- Tietgens, H. (1978). Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S.98-174). Stuttgart: Enke.
- Tillmann, K.J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. *Pädagogik*, 3, 44-48.
- Tindall, E. (2012). Learning through Dramatic Story Presentation, *Journal of Adult Education*, 41(1), 36-40.
- Tippelt, R. (1994). Bericht zum 14. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Dortmund vom 14. bis 16. März 1994. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, 41-42.
- Tippelt, R. (1995). Beruf und Lebenslauf. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.). *Handbuch der Berufsbildung* (S.85-98). Opladen: Leske und Budrich.
- Tippelt, R. (1997). Lebenslanges Lernen. Leitlinien für die Zukunft der Erwachsenenbildung. *Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung*, 1-2, 37-47.
- Tippelt, R., Reich, J., von Hippel, A., Barz, H. & Baum, D. (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Tippelt, R., Schmidt, B., & Kuwan, H. (2008). Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen unter Einschluss der bis zu 80-Jährigen. In D. Gnahs, H. Kuwan, & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (S.125-140). Bielefeld: Bertelsmann.
- Todt, E. (1978). *Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept*. Bern: Huber.
- Todt, E. (1985). Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Interessen von Kindern und Jugendlichen. *Unterrichtswissenschaft*, 13 (4), 362-376.
- Todt, E. (1990). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzter (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes - und Jugendalters* (S.213-264). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Todt, E. & Schreiber, S. (1998). Development of interests. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. Renninger & J. Baumert (Hrsg.), *Interest and learning* (S.25-40). Kiel: IPN.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2007). Individuell fördern im Unterricht. *Pädagogik*, 59(12), 44-48.
- Travers, R.M.W. (1978). *Children's interests*. Kalamazoo: Michigan University, College of Education.
- Tsui, A.B.M. (2003). *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies in ESL Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türkdogan, T. & Duru, E. (2012). The Role of Basic Need Fulfillment in Prediction of Subjective Well-Being among University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2440-2446.
- Upmeier zu Belzen (1998). *Der Zusammenhang zwischen Biologieunterricht und biologieorientiertem Interesse in einer 6. Klasse eines Gymnasiums. Unterrichtsbeobachtung, Schüler- und Lehrerbefragung. Reihe 11 Bd.735*. Frankfurt: Lang.

- Vallerand, R.J. & Bissonette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviour: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S. & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (5), 1161-1176.
- Vallerand, R.J. & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Van der Westhuizen, G.J. & Tillema, H. (2006). Knowledge construction in collaborative enquiry of teachers, *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 12(1), 51-67.
- Vaughn, S., Schumm, J.S., Niarhos, F.J. & Daugherty, T. (1993). What do students think when teachers make adaptations? *Teaching and Teacher Education*, 9, 107-118.
- Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23 (2), 223-234.
- Volkering L.K., Markowitz, J.T. & Butler D.A., (2010). Brief screening tool for disordered eating in diabetes: Internal consistency and external validity in a contemporary sample of pediatric patients with type 1 diabetes. *DiabetesCare* 2010, 33, 495-500.
- Vollmeyer, R., Brunstein, J., Frenz, B., Engeser, S.H. & Lund, B. (2005). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vollstädt, W. (1997). Verschiedenartigkeit nutzen. *Pädagogik*, 49 (11), 36-40.
- Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (1998). Motivationale Einflüsse auf Erwerb und Anwendung von Wissen in einem computersimulierten System. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 11-23.
- Von Aufschnaiter, C., Schoster, A. & von Aufschnaiter, S. (1999). The influence of students' individual experiences of physics learning

- environments on cognitive processes. In J. Leach & A.C. Paulsen (Hrsg.), *Practical work in science education - Recent research studies* (S.281-296). Dordrecht: Kluwer.
- Von der Groeben, A. (2008). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen.
- Votobel, J. (1970). *Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt. Zur soziokulturellen Determination der Leistungsmotivation*. Bern: Hans Huber.
- Waldis, M. & Buff, A. (2007). Die Sicht der Schülerinnen und Schüler – Unterrichtswahrnehmung und Interessen. In P. Gautschi, D. Moser, K. Reusser & P. Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. (S.177-201). Bern: hep.
- Wang, L. (2012). Beta oscillations relate to the N400m during language comprehension. *Hum. Brain Mapp.*, 33 (12), 2898- 2912.
- Wang, M. (1980). Adaptive instruction: building on diversity. *Journal Theory into Practice*, 19, 122-128.
- Wang, M.C., Rubenstein, J.L. & Reynolds, M.C. (1985). Clearing the road to success for students with special needs. *Educational Leadership*, 43, 62-67.
- Weinert, F.E. (2001). Der Einfluss der Schule auf die kognitive Entwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, 93-102.
- Weinstein, F.M., Healy, Ch.C. & Ender, P.B. (2002). Career Choice Anxiety, Coping, and Perceived Control. *Journal of Career Assessment*, 50 (4), 339–349.
- Wellenreuther, M. (2005). Konsequenzen aus Pisa in unterrichtspraktischer Sicht - empirisch geprüfte Modelle des Umgangs mit Heterogenität. *Seminar*, 4, 34-50.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.

- Wentzel, K., Battle, A., Russell, S.L. & Looney, L.B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193.
- Weymann, V. (1980). Erwachsenenbildung und Ökumene. Eine gegenseitige Herausforderung. *Evangelische Erwachsenenbildung*, 30-31, 65-70.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbreton, A., Freedman-Doan, K., & Blumenfeld, P.C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wild, K.-P. (2000). Die Bedeutung betrieblicher Lernumgebungen für die langfristige Entwicklung intrinsischer und extrinsischer motivationaler Lernorientierungen. In Schiefele, U. & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S.73-93). München: Waxmann.
- Wild, K.-P. (2001). Lernstrategien und Lernstile. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.479-485), Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wild, E. & Hofer, M. (2000). Elterliche Erziehung und die Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S.31-52). Münster: Waxmann.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1996). Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchungen mit der Erlebens-Stichproben-Methode. *Unterrichtswissenschaft*, 24, 195-216.

- Wild, K.-P. & Krapp, A., Schreyer, I. & Lewalter, D. (1998). The development of interest and motivational orientations: Gender differences in vocational education. In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger & J. Baumert (Hrsg.), *Interest and Learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (S.441-454). Kiel: IPN.
- Wild, K.-P., Krapp, A. & Winteler, A. (1992). Die Bedeutung von Lernstrategien zur Erklärung des Einflusses von Studieninteresse auf Lernleistungen. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuer Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S.279-295). Münster: Aschendorff.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15*, 185-200.
- Williams, G.C., Cox, E.M., Kouides, R. & Deci, E.L. (1999). Presenting the facts about smoking to adolescents: The effects of an autonomy supportive style. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 153*, 959-964.
- Williams, G.C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 767-779.
- Williams, G.C., Freedman, Z.R. & Deci, E.L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care, 21*, 1644-1651.
- Williams, G.C., Grow, V.M., Freedman, Z., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 115-126.
- Winegar, L.T. & Valsiner, J. (1992.). *Children's development within social context: Vol. 1-2*. Hillsdale: Erlbaum.

- Winkeler, R. (1977). *Differenzierung. Funktionen, Formen und Probleme. Workshop Schulpädagogik: Materialien 14*. Ravensburg: Maier.
- Winter, M. (2001). Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung - im Fach Mathematik (k)ein Problem? Veränderter Unterricht erfordert veränderte Methoden. *Pädagogik*, 53 (5), 46-50.
- Wlodkowski, R.J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn. A comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolf, S.J. & Fraser, B.J. (2008). Learning environment, attitudes and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research in Science Education*, 38, 321-341.
- Wolters, Ch. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38 (4), 189–205.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades on teacher-student relationship in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Zeldman, A., Ryan, R.M. & Fiscella, K. (1999). *Attitudes, beliefs and motives in addiction recovery*. Unpublished manuscript, University of Rochester, New York.
- Zeuner, Ch. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate aus der Forschung*. Weinheim: Beltz.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social-cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

## Anhang

**Tabelle A1** *Skala Interesse*

<b>Itemformulierung</b>	<b>Mess-zeit-punkt</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Wie interessant fand ich den... bzw. Wie interessant fand ich den Erwerb von Kenntnissen durch das... <i>[die fünf Kompetenzbereiche]</i>	t <sub>1</sub>	4.18	.64
	t <sub>2</sub>	4.17	.75
	t <sub>3</sub>	4.25	.70
<i>Anmerkungen.</i> t <sub>1</sub> = Eingangserhebung, t <sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t <sub>3</sub> = Abschluss-erhebung.			

**Tabelle A2** *Skala Kompetenzerleben*

<b>Itemformulierung</b>	<b>Mess-zeit-punkt</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Ich war den Schwierigkeiten gewachsen beim ... <i>[die fünf Kompetenzbereiche]</i>	t <sub>1</sub>	3.47	.61
	t <sub>2</sub>	3.46	.65
	t <sub>3</sub>	3.50	.66
Wie zufrieden war ich mit meiner Leistung beim .... <i>[die fünf Kompetenzbereiche]</i>			
<i>Anmerkungen.</i> t <sub>1</sub> = Eingangserhebung, t <sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t <sub>3</sub> = Abschluss-erhebung.			

**Tabelle A3** *Skala Autonomieerleben*

<b>Itemformulierung</b>	<b>Mess-zeit-punkt</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Beim ... <i>[die fünf Kompetenzbereiche]</i> habe ich die Möglichkeit, Aufgaben selbstständig auszuwählen.	t <sub>1</sub>	2.91	.86
	t <sub>2</sub>	2.85	.85
	t <sub>3</sub>	2.91	.89
Ich konnte mitbestimmen, welche Themen oder Inhalte wir beim ... <i>[die fünf Kompetenzbereiche]</i> bearbeiteten.			
<i>Anmerkungen.</i> t <sub>1</sub> = Eingangserhebung, t <sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t <sub>3</sub> = Abschluss-erhebung.			

**Tabelle A4** Skala: soziale Einbindung / soziales Klima Teilnehmer

Itemformulierung	Messzeitpunkt	M	SD
Ich fühle mich in meinem Kurs sehr wohl.	t <sub>1</sub>	4.51	.67
	t <sub>2</sub>	4.53	.64
	t <sub>3</sub>	4.42	.78
Ich habe ein gutes Verhältnis zu den anderen Teilnehmern/-innen.	t <sub>1</sub>	4.48	.70
	t <sub>2</sub>	4.53	.63
	t <sub>3</sub>	4.54	.61
Die anderen Teilnehmer/-innen behandeln mich freundlich.	t <sub>1</sub>	4.77	.48
	t <sub>2</sub>	4.74	.46
	t <sub>3</sub>	4.66	.54

*Anmerkungen.* t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-  
erhebung.

**Tabelle A5** Skala: soziale Einbindung / soziales Klima Kursleitung

Itemformulierung	Messzeitpunkt	M	SD
Meiner Kursleitung ist es wichtig, dass es mir gut geht.	t <sub>1</sub>	4.34	.77
	t <sub>2</sub>	4.31	.90
	t <sub>3</sub>	4.36	.85
Ich habe das Gefühl, dass mich meine Kursleitung mag.	t <sub>1</sub>	4.07	.83
	t <sub>2</sub>	3.98	.95
	t <sub>3</sub>	3.98	.92
Meine Kursleitung versucht zu verstehen, wie ich die Dinge sehe.	t <sub>1</sub>	4.04	.94
	t <sub>2</sub>	3.99	.94
	t <sub>3</sub>	3.98	.95
Ich fühle mich von meiner Kursleitung gut verstanden.	t <sub>1</sub>	4.37	.67
	t <sub>2</sub>	4.33	.76
	t <sub>3</sub>	4.30	.77
Ich habe einen guten Kontakt zu meiner Kursleitung.	t <sub>1</sub>	4.42	.76
	t <sub>2</sub>	4.45	.74
	t <sub>3</sub>	4.43	.72

*Anmerkungen.* t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-  
erhebung.

**Tabelle A6** *Skala individuelle Hilfe*

<b>Itemformulierung</b>	<b>Messzeitpunkt</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Die Kursleitung gibt uns ein individuelles Feedback z.B. zum Lernfortschritt oder zu geeigneten Lehrmaterialien.	t <sub>1</sub>	2.62	1.44
	t <sub>2</sub>	2.59	1.50
	t <sub>3</sub>	2.43	1.42
Die Kursleitung hilft einzelnen Teilnehmern/-innen, die Schwierigkeiten haben.	t <sub>1</sub>	4.16	1.06
	t <sub>2</sub>	4.13	1.13
	t <sub>3</sub>	4.06	1.19
Die Kursleitung merkt es, wenn jemand keine Lust zum Lernen hat und motiviert uns z.B. indem das Lernen unterhaltsamer gestaltet wird.	t <sub>1</sub>	3.12	1.48
	t <sub>2</sub>	3.28	1.40
	t <sub>3</sub>	3.13	1.42
Teilnehmer/-innen mit Lernhindernissen werden von der Kursleitung individuell unterstützt, z.B. durch Aufzeigen von Lösungsstrategien.	t <sub>1</sub>	2.93	1.56
	t <sub>2</sub>	3.13	1.53
	t <sub>3</sub>	3.11	1.53

*Anmerkungen.* t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-  
erhebung.

**Tabelle A7** *Skala Wahlmöglichkeiten*

<b>Itemformulierung</b>	<b>Messzeitpunkt</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Im Kurs können wir mitentscheiden, wie lange wir uns mit einer Aufgabe beschäftigen.	t <sub>1</sub>	2.83	1.42
	t <sub>2</sub>	2.88	1.40
	t <sub>3</sub>	2.89	1.40
Im Kurs können wir mitentscheiden, wo wir uns mit einer Aufgabe beschäftigen (z.B. im Kursraum, draußen, in einem anderen Kursraum etc.).	t <sub>1</sub>	1.34	.92
	t <sub>2</sub>	1.39	.87
	t <sub>3</sub>	1.36	.86
Im Kurs arbeiten verschiedene Teilnehmer/-innen gleichzeitig an unterschiedlichen Aufgaben oder Themen.	t <sub>1</sub>	1.59	1.10
	t <sub>2</sub>	1.53	1.02
	t <sub>3</sub>	1.50	1.05
Die Kursleitung lässt uns auswählen, mit welchem Material (z.B. Internet, Kursbuch, Zeitschriften) wir arbeiten wollen.	t <sub>1</sub>	2.02	1.42
	t <sub>2</sub>	2.00	1.40
	t <sub>3</sub>	1.78	1.24
Die Kursleitung lässt uns zwischen verschiedenen Aufgaben (z.B. Vokabel- oder Grammatikübungen, Lesen eines Textes etc.) auswählen.	t <sub>1</sub>	1.96	1.36
	t <sub>2</sub>	1.98	1.26
	t <sub>3</sub>	1.91	1.23

*Anmerkungen.* t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-  
erhebung.

**Tabelle A8** Skala Schwierigkeitsgrad

Itemformulierung	Messzeitpunkt	M	SD
Die Kursleitung hat zusätzliche Aufgaben für besonders schnelle Teilnehmer/-innen oder Teilnehmer/-innen mit besseren Sprachkenntnissen.	t <sub>1</sub>	1.53	1.00
	t <sub>2</sub>	1.58	1.06
	t <sub>3</sub>	1.48	1.04
Die Kursleitung überprüft/e das Sprachniveau von uns mittels eines Tests oder eines Fragebogens.	t <sub>1</sub>	1.74	1.22
	t <sub>2</sub>	1.75	1.34
	t <sub>3</sub>	1.73	1.28
Teilnehmer/-innen mit besseren Sprachkenntnissen werden als Tutor bzw. zusätzliche Lehrkraft eingesetzt.	t <sub>1</sub>	1.16	.54
	t <sub>2</sub>	1.18	.59
	t <sub>3</sub>	1.13	.50
Die Kursleitung ermittelt anhand eines Tests, wie ich am besten lernen kann.	t <sub>1</sub>	1.29	.78
	t <sub>2</sub>	1.19	.61
	t <sub>3</sub>	1.32	.84
Im Kurs bearbeiten Teilnehmer/-innen verschiedene Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden je nach Kenntnisstand.	t <sub>1</sub>	1.72	1.11
	t <sub>2</sub>	1.26	.76
	t <sub>3</sub>	1.29	.86
Manchmal arbeiten wir so, dass Teilnehmer/-innen mit besseren Sprachkenntnissen schwächeren Teilnehmern /-innen etwas erklären.	t <sub>1</sub>	1.72	1.11
	t <sub>2</sub>	1.67	1.12
	t <sub>3</sub>	1.70	1.16

*Anmerkungen.* t<sub>1</sub>= Eingangserhebung, t<sub>2</sub> = Zwischenerhebung, t<sub>3</sub> = Abschluss-erhebung.

**Tabelle A9** Skaleninterkorrelationen zu Messzeitpunkt eins

	Komp.	Aut.	Soz. E.	Indiv. H.	Wahlm.	Schw.
Komp.		.23*	.15	.09	.09	.05
Aut.	.23*		.48**	.40**	.53**	.36**
Soz. E.	.15	.48**		.35**	.18*	.06
Indiv.H.	.09	.40**	.34**		.47**	.45**
Wahlm.t	.09	.53**	.18*	.47**		.49**
Schw.	.05	.36**	.07	.45**	.49**	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

*Anmerkungen.* Komp. = Kompetenz, Aut. = Autonomie; Soz. E. = Soziale Eingebundenheit, Indiv. H. = Individuelle Hilfe, Wahlm. = Wahlmöglichkeiten, Schw. = Schwierigkeitsgrad.

**Tabelle A10** Skaleninterkorrelationen zu Messzeitpunkt zwei

	Komp.	Aut.	Soz. E.	Indiv. H.	Wahlm.	Schw.
Komp.		.28**	.15	.13	.06	-.02
Aut.	.28**		.29**	.29**	.39**	.17
Soz. E.	.15	.29**		.39**	.16	-.02
Indiv.H	.13	.29**	.39**		.47**	.36**
Wahlm.	.06	.39**	.16	.47**		.49**
Schw.	-.02	.17	-.02	.36**	.49**	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Anmerkungen. Komp. = Kompetenz, Aut. = Autonomie; Soz. E. = Soziale Eingebundenheit, Indiv. H. = Individuelle Hilfe, Wahlm. = Wahlmöglichkeiten, Schw. = Schwierigkeitsgrad.

**Tabelle A11** Skaleninterkorrelationen zu Messzeitpunkt drei

	Komp.	Aut.	Soz. E.	Indiv. H.	Wahlm.	Schw.
Komp.		.35**	.14	.13	.15	.08
Aut.	.35**		.23**	.22**	.38**	.22*
Soz. E.	.14	.23**		.34**	.14	-.07
Indiv.H.	.13	.38**	.14	.50**		.49**
Wahlm.	.15	.38**	.14	.50**		.49**
Schw.	.08	.22	-.07	.37**	.49**	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Anmerkungen. Komp. = Kompetenz, Aut. = Autonomie; Soz. E. = Soziale Eingebundenheit, Indiv. H. = Individuelle Hilfe, Wahlm. = Wahlmöglichkeiten, Schw. = Schwierigkeitsgrad.