

# Erwartung und Anreiz

## Expectancy and Incentive

Udo Rudolph

### 1 Einleitung

Die Konzepte „Erwartung“ und „Anreiz“ sind für die Motivationspsychologie von zentraler Bedeutung. Die meisten Theorien der Motivation greifen auf Erwartung und Anreiz zurück, um zu erklären, warum wir uns so verhalten, wie wir es tun: Motivation beruht auf dem, *was* wir wollen oder wünschen (einem subjektiven Anreiz oder Wert), sowie auf der subjektiven Erwartung oder Wahrscheinlichkeit, mit der wir es bekommen können. Einige Theorien der Motivation legen den Schwerpunkt auf das Konzept der Erwartung, andere auf das Konzept des Anreizes. Erwartungs-x-Wert-Theorien schließlich integrieren Erwartungen und Anreize.

### 2 Definition von Erwartung und Anreiz

#### 2.1 Erwartung

Eine Erwartung ist die subjektive Vorwegnahme eines Ereignisses, „the act or action of anticipating something“ (Websters New International Dictionary, Gove, 1993; → Psychologie des Zukunftsdenkens). In seiner Analyse der Alltagskonzepte von Erwartungen gelangt Heider (1958) zu dem Schluss, dass Erwartungen in Bezug auf eine bevorstehende Aufgabe auf der wahrgenommenen eigenen Fähigkeit (→ Selbstkonzept der Begabung) sowie der geplanten Anstrengung basieren, die man für ein Ziel aufbringen möchte. Hieraus folgt unmittelbar, dass der in der Literatur oftmals synonyme Gebrauch der Begriffe Aufgabenschwierigkeit und (Erfolgs-)Erwartung falsch ist: Subjektive Erwartungen sind abhängig von der (subjektiven) Aufgabenschwierigkeit einerseits sowie andererseits von dem Ausmaß der geplanten Anstrengung, die man aufwenden möchte.

Heiders (1958) Analyse des „gesunden Menschenverstandes“ findet sich so allerdings nicht in allen psychologischen Theorien wieder. Mangelnde Einigkeit besteht insbesondere hinsichtlich der voraus laufenden Bedingungen von Erwartungen. So kommt Tolman (1932) aufgrund von Tierversuchen zu dem Schluss, dass Erwartungen eine Funktion von Verstärkungen sind. Atkinson (1964) dagegen sieht Erwartungen als Resultat verschiedener Faktoren, beispielsweise der Anzahl von Personen, mit denen man konkurriert, oder Informationen, die durch andere

kommuniziert werden. Weiner (1986) hat aufgrund der zahlreichen Unklarheiten bezüglich der Genese von Erwartungen darauf hingewiesen, dass zur Vorhersage unseres motivierten Handelns möglicher Weise die *Änderung von Erwartungen* das hilfreichere Konzept ist. Zentral für das Konzept der Erwartung ist schließlich, dass Erwartungen immer subjektiv sind: Es ist nicht entscheidend, wie es um die objektive Aufgabenschwierigkeit steht, sondern wie diese von der Person wahrgenommen wird.

## 2.2 Anreiz und Wert

Im Folgenden gebrauchen wir die Begriffe des Anreizes und des Wertes synonym. Ein Anreiz ist geeignet, ein Verhalten auszulösen, anzuregen oder zu motivieren. Es herrscht in der Motivationspsychologie Einigkeit, dass eine Sache nur dann einen Anreiz oder einen Wert darstellt, wenn es eine Passung gibt zwischen Merkmalen dieser „Sache“ und den Bedürfnissen der Person. Ein und dieselbe Sache kann also für zwei verschiedene Personen völlig unterschiedlichen Wert besitzen.

Anreize sind in psychologischen Theorien in sehr unterschiedlicher Weise operationalisiert worden: In behavioristischen Konzeptionen sind dies beispielsweise Belohnungen in Form von Futter (bei Tierexperimenten) oder anderen „Verstärkern“ (z. B. Wertmarken in Studien zum menschlichen Verhalten). In anderen Motivationstheorien wird angenommen, dass auch die Aufgabe selbst, in Abhängigkeit vom Grad ihrer Schwierigkeit, einen Anreiz darstellt: Eine sehr schwierige Aufgabe zu lösen wird demzufolge als hoher Anreiz erlebt, während die Bearbeitung und/oder Lösung einer sehr leichten Aufgabe einen geringen Anreiz oder Wert darstellt. Schließlich bestimmen individuelle Motivdispositionen (→ Implizite und explizite Motive) darüber, ob eine Person eine bestimmte Sache (etwa eine Leistungssituation) als motivierend erlebt oder nicht (Heckhausen, 1989; s. a. Abschnitt 5.2).

## 3 Erwartungstheorien

### 3.1 Selbstwirksamkeitstheorien

In Banduras (1998) Theorie der Selbstwirksamkeit sind Erwartungen von zentraler Bedeutung für unser Handeln. Selbstwirksamkeit (self-efficacy) ist definiert als die Erwartung einer Person, jene Handlungen erfolgreich durchzuführen, die zum Erreichen eines Ziels notwendig sind. Selbstwirksamkeitserwartungen können hinsichtlich ihrer Stärke und ihrer Spezifität (beschränkt auf einen Tätigkeitsbereich oder allgemeingültig über viele verschiedene Tätigkeitsbereiche hinweg) variieren. Weiterhin unterscheidet Bandura zwischen Ergebniserwartungen und Wirksamkeitserwartungen (vgl. Tab. 1).

**Tabelle 1:** Die Unterscheidung zwischen Ergebnis- und Wirksamkeitserwartungen nach Bandura (1998)

Ergebniserwartung	Wirksamkeitserwartung
Die Erwartung, dass eine Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt.	Die Erwartung, eine Handlung in einer gegebenen Situation ausführen zu können.
<i>Beispiel:</i> Wenn ich täglich eine Stunde Spanisch lerne, werde ich in einem Jahr gut spanisch sprechen.	<i>Beispiel:</i> Dass ich jeden Tag eine Stunde Spanisch lerne, ist nicht sehr wahrscheinlich.

Bandura zufolge sind es insbesondere Wirksamkeitserwartungen, die Zielsetzungen, Aufgabenwahl, Anstrengungsaufwendung und Ausdauer (→ Persistenz und Zielablösung) determinieren. Hierbei ist zweierlei zu beachten:

1. Gute empirische Belege und Anwendungen existieren für zahlreiche Bereiche der Psychologie, so in Erziehung und Unterricht (→ Motivation des Lernens), zum Gesundheitsverhalten (→ Motivation zur Förderung der Gesundheit), und innerhalb der kognitiven Verhaltenstherapie.
2. Bandura kritisiert, frühere Theorien hätten sich ausschließlich mit Ergebnis- und nicht mit Selbstwirksamkeitserwartungen befasst. Eine genaue Analyse des methodischen Vorgehens bei Bandura zeigt jedoch, dass Selbstwirksamkeitserwartungen hier in ganz analoger Weise erfasst werden wie in diesen von Bandura kritisierten Theorien auch (siehe hierzu Meyer, 1984).

### 3.2 Kontrolltheorien

Die früheste Kontrolltheorie, die auch heute noch zu Weiterentwicklungen dieses Ansatzes führt, ist die Selbstverantwortlichkeitstheorie von Rotter (1966). Ein zentrales Konstrukt ist hier die „Lokation der Kontrolle“. Rotter zufolge haben Personen generalisierte Erwartungen, inwiefern sie durch eigenes Verhalten Kontrolle über das Erreichen von Zielen ausüben können. Zur Messung solcher generalisierter Erwartungen entwickelten Rotter und Mitarbeiter einen Fragebogen (die „Internal-External-Control-Scale“). Empirische Befunde zu diesem Messinstrument weisen jedoch darauf hin, dass die erfassten Kontrollüberzeugungen zu weit gefasst sind, um eine gute Vorhersage individuellen Verhaltens zu ermöglichen. Einen Überblick über die neuere Forschung auf diesem Gebiet gibt Skinner (1995).

Ein eng verwandtes Konstrukt postuliert DeCharms (1968), das er als „persönliche Verursachung“ bezeichnet (→ Selbstbestimmungstheorie und Kognitive Bewertungstheorie). Hierbei unterscheidet DeCharms Personen, die sich selbst in hohem Maße als „Urheber“ betrachten, von solchen Personen, die sich eher als „Abhängige“ sehen und glauben, nur wenig Kontrolle über ihre eigenen Handlungen zu haben.

gen und Handlungsergebnisse zu haben. Wie bei Rotter handelt es sich auch bei DeCharms Konzept um eine generalisierte Erwartung, die vor allem auf früheren Lernerfahrungen beruhen soll. Das Konzept der persönlichen Verursachung wurde insbesondere in Erziehung und Unterricht erfolgreich angewandt, und zwar im Rahmen eines von DeCharms und Mitarbeitern entwickelten „Urhebertrainings“, das es Schülern und Lehrern ermöglichte, den Unterricht und das eigene Lernen aktiver und erfolgreicher zu gestalten.

## 4 Anreiztheorien

Im Rahmen der bisher genannten Theorien erfolgte keine Systematisierung der Gründe, die Personen für die Aufnahme und Durchführung von Handlungen haben. Selbst wenn eine Person sich gänzlich sicher ist, eine Aufgabe durchführen zu können, ist dies noch keine Gewähr dafür, dass sie hierzu motiviert ist. Ein erster Faktor, der eine solche Motivation befördern sollte, ist die Freude an der Tätigkeit selbst; hierzu betrachten wir zwei Ansätze.

### 4.1 Theorien der intrinsischen Motivation

Deci (1975; siehe auch Ryan & Deci, 2000) hat darauf hingewiesen, dass das Erleben eigener Kompetenz eine große Rolle für motiviertes Verhalten spielt. Intrinsisch motiviertes Verhalten (→ Intrinsische Motivation) wird gezeigt, um sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt als kompetent und selbstbestimmt zu erleben; Deci zufolge haben Menschen diesbezüglich ein angeborenes Bedürfnis. Extrinsisches Verhalten dagegen ist auf externe Ziele gerichtet, so etwa auf materielle Belohnungen, das Vermeiden negativer Konsequenzen, oder auf Anerkennung durch andere Personen. Beide Arten der Motivation schließen einander nicht aus: Wenn eine Person ein bestimmtes Studienfach wählt, so möchte sie vermutlich gerne ihre eigenen Kompetenzen erleben (und steigern), und zugleich ein Studienfach wählen, das in Zukunft gute Chancen eröffnet, den eigenen Lebensunterhalt zu bestreiten. Klassische lerntheoretische Ansätze haben den äußeren Anreizen des Verhaltens in überzeugender Weise Rechnung getragen; das Verdienst Decis besteht vor allem daran, die Aufmerksamkeit auch auf den erstgenannten Typ von intrinsischen Anreizen gelenkt zu haben.

Deci hat ferner darauf hingewiesen, dass extrinsische Motivation dazu führen kann, dass die intrinsische Motivation geschwächt wird (sog. Korrumpierungseffekt). Dieser Fall tritt ein, wenn die Ursachen des eigenen Verhaltens neu interpretiert werden: Statt der zunächst erfolgten Ausführung des Verhaltens aufgrund der Freude beim Erleben eigener Selbstbestimmung und Kompetenz kommt es dann zu einer Zuschreibung der Verhaltensursachen auf rein äußere Anreize. Deci bezeichnet dies als die „kontrollierende Funktion“ äußerer Anreize.

## 4.2 Flow-Erleben

Csikszentmihalyi (1988) greift den Gedanken der intrinsischen Motivation von Deci (1975) auf und betont hierbei das unmittelbare subjektive Erleben beim Ausführen von Handlungen. Basierend auf zahlreichen Beobachtungen, so beispielsweise an Bergsteigern, Tänzern, Schachspielern, Sportlern und Komponisten, postuliert Csikszentmihalyi einen Zustand bei der Ausführung von intrinsisch motivierten Tätigkeiten, den er als Flow-Erleben bezeichnet. Dieser ist gekennzeichnet durch ein vollständiges Aufgehen in der Handlung, einer Einigkeit von Handlung und Bewusstsein, einer eingeschränkten Aufmerksamkeit, der Abwesenheit von Selbstaufmerksamkeit sowie durch eine subjektiv hohe Kontrolle über eigene Handlungen und die Umgebung. In neuerer Zeit sind auch individuelle Unterschiede im Flow-Erleben untersucht worden. Solche Unterschiede existieren in Bezug auf (a) Präferenzen für schwierige und herausfordernde Aufgaben, (b) selbst gesteuertes Lernen aufgrund von Neugier oder Interesse und (c) das Streben nach Kompetenz und Meisterschaft. Personen, die auf diesen Dimensionen hohe Werte aufweisen, bewältigen Misserfolge besser, zeigen bessere schulische und akademische Leistungen, verwenden effektivere Lernstrategien und erfahren mehr positive Emotionen (→ Motivationspsychologie des Lernens, → Schulisches Lernen und Emotion).

## 5 Theorien von Erwartung und Anreiz

### 5.1 Die Theorie der resultierenden Valenz

Die erste Theorie, in der sowohl Erwartungs- als auch Anreizkonzepte explizit berücksichtigt und zueinander in Beziehung gesetzt werden, ist die Theorie der resultierenden Valenz von Lewin und Mitarbeitern (Lewin, Dembo, Festinger & Sears, 1944). Der von Lewin et al. entwickelte Grundgedanke ist bis heute in allen Erwartungs-x-Wert-Theorien erhalten geblieben und verdient daher besondere Aufmerksamkeit. Ursprung der Überlegungen von Lewin et al. sind die Befunde von Hoppe (1930) zum Anspruchsniveau und zur Vorhersage der Aufgabenwahl. Es wird angenommen, dass jeder Aufgabenwahl ein Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt zugrunde liegt: Eine Annäherungstendenz liegt vor, weil ein möglicher Erfolg als positiv erlebt und daher aufgesucht wird; eine Vermeidungstendenz resultiert aus einem möglichen Misserfolg (Annäherungs- vs. Vermeidungsmotivation).

Sowohl Annäherungs- als auch Vermeidungstendenz sind Lewin und Mitarbeitern zufolge ein Produkt aus einer Erwartungs- und einer Wert-Komponente (vgl. Abb. 1). Da vor der Aufgabenbearbeitung prinzipiell beide Kräfte wirksam sind (weil ja sowohl Erfolg als Misserfolg eintreten können), ergibt sich eine resultierende Kraft, die aus einer Annäherungs- und einer Vermeidungskomponente besteht. Rechenbeispiele, die diese Schlussfolgerungen illustrieren und belegen, fin-

Stärke der Kraft, Erfolg anzustreben: K(e)		Stärke der Kraft, Misserfolg zu vermeiden: K(m)		Resultierende Kraft: K(r)
Valenz von Erfolg	Subjektive Wahrschein- lichkeit von Erfolg	Valenz von Misserfolg	Subjektive Wahrschein- lichkeit von Misserfolg	
V(e)	W(e)	V(m)	W(m)	
Besonders hoch für schwierige Aufgaben, besonders nie- drig für leichte Aufgaben.	Besonders niedrig für schwierige Aufgaben, besonders hoch für leichte Aufgaben.	Besonders niedrig für schwierige Aufgaben, besonders hoch für leichte Aufgaben.	Besonders hoch für schwierige Aufgaben, besonders nie- drig für leichte Aufgaben.	
Kraft, die zum Erfolg führt: $V(e) \times W(e)^*$		Kraft, die zum Misserfolg führt: $V(m) \times W(m)^{**}$		<b>K(e) + K(m)</b>
* K(e) hat immer ein positives Vorzeichen		** K(m) hat immer ein negatives Vorzeichen		

**Abbildung 1:** Die Theorie der resultierenden Valenz von Lewin und Mitarbeitern

den sich in Rudolph (2007). Lewin und Mitarbeiter haben selbst keine empirischen Daten vorgelegt, die ihre Annahmen stützen, allerdings erklärt die Theorie der resultierenden Valenz in besonders eleganter Weise die Daten von Hoppe (1930) zur Anspruchsniveausetzung.

### Implikationen der Theorie der resultierenden Valenz

1. Eine Aufgabe sollte freiwillig nur dann in Angriff genommen werden, wenn die resultierende Kraft, Erfolg aufzusuchen, größer ist als die resultierende Kraft, Misserfolg zu meiden.
2. Unter verschiedenen Handlungsalternativen wird diejenige gewählt, bei denen die resultierende Valenz am größten ist.
3. Viele Personen werden mittelschwere Aufgaben bevorzugen, da hier das Produkt aus Erwartung und Wert am größten ist.
4. Personen, die den negativen Wert eines möglichen Misserfolgs besonders hoch gewichten, werden sowohl besonders leichte als auch besonders schwere Aufgaben bevorzugen.

## 5.2 Die Theorie der Leistungsmotivation von John Atkinson

Atkinsons Theorie der Leistungsmotivation (→ Risikowahl-Modell) greift die Überlegungen von Lewin et al. (1944) auf und erweitert diese um zwei stabile Persönlichkeitsvariablen, nämlich das Erfolgs- und Misserfolgsmotiv. Diese Erweiterung ist aus zwei Gründen bemerkenswert. Zum einen zeigen bereits die frühen Befunde von Hoppe (1930), dass Personen sich in hohem Maße in Bezug auf ihr Verhalten in Leistungssituationen unterscheiden: Zwar wählen viele Personen – entsprechend den Vorhersagen des Modells – bevorzugt mittelschwere Aufgaben; es gibt jedoch auch Personen, die sehr leichte oder sehr schwere Aufgaben wählen. Dieses Phänomen kann zumindest theoretisch mit dem Postulat verschiedener Erfolgs- und Misserfolgsmotive gut erklärt werden (vgl. Heckhausen, 1989), wengleich die Messung von Erfolgs- und Misserfolgsmotiv nach wie vor nicht überzeugend gelöst ist (→ Methoden der Motiv-, Motivations- und Volitionsdiagnostik).

Zum zweiten liefert Atkinsons Definition des Erfolgs- und Misserfolgsmotivs einen viel versprechenden Hinweis, der in späteren Theorien der Motivation (so der attributionalen Theorie von Weiner, 1986; → Attributionstheorie und attributionale Theorien) aufgegriffen wurde: Das Erfolgsmotiv ist bei Atkinson als Fähigkeit definiert, Stolz nach Erfolg zu antizipieren oder zu erleben; das Misserfolgsmotiv ist definiert als Fähigkeit, Scham nach Misserfolg zu antizipieren oder zu erleben. Es sind demzufolge nicht nur die vorweggenommenen Konsequenzen des eigenen Verhaltens und deren Wahrscheinlichkeiten, die unser Handeln bestimmen: Zusätzlich wird unser Verhalten durch die Vorwegnahme oder das Erleben bestimmter Emotionen (in Atkinsons Theorie: Stolz und Scham, → Stolz, Scham, Peinlichkeit und Schuld) determiniert, welche von individuellen Motivausprägungen abhängig sind.

## 6 Neuere Entwicklungen

Zwei Forschungsstränge haben sich in jüngerer Zeit aus den hier vorgestellten Konzepten von Erwartung und Anreiz entwickelt. Zum einen gibt es eine Reihe von neueren Ausarbeitungen der als Erwartungs-x-Wert-Theorien bezeichneten Gruppe von Ansätzen. Wichtige Autoren hierbei sind Heckhausen (1989), Feather (1992) sowie Eccles und Wigfield (2002); der letztgenannte Beitrag gibt zudem einen sehr guten Überblick zu den Weiterentwicklungen des nach wie vor gültigen und bestechend eleganten Grundgedankens von Lewin und Mitarbeitern. In einer weiteren Gruppe von Theorien ist auf der Basis der Überlegungen Fritz Heider (1958) die Idee von John Atkinson aufgegriffen worden, der erstmals innerhalb der Motivationspsychologie die motivierende und handlungsleitende Funktion von Emotionen betont hat. Hier ist insbesondere Weiners attributionale Theorie der Emotion und Motivation zu nennen als eine sehr umfassende und systematische Ausarbeitung dieses Ansatzes (Weiner, 1986).

## Weiterführende Literatur

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Rudolph, U. (2007). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

## Literatur

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NY: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1998). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15–35). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109–124.
- Gove, P. B. (Ed.). (1993). *Webster's new international dictionary of the english language (unabridged)*. Springfield, MA: Merriam-Webster.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hoppe, F. (1930). Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie, IX: Erfolg und Misserfolg. *Psychologische Forschung*, 14, 1–63.
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L. & Sears, P. S. (1944). Level of aspiration. In J. McVicker Hunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders* (pp. 333–378). New York: Ronald.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Weiner, B. (1986). *An attributional model of motivation and emotion*. New York: Springer.

# Implizite und explizite Motive

## Implicit and Explicit Motives

David Scheffer

### 1 Implizite und explizite Motive: Zwei unabhängige Konstrukte

Wenn ein Mensch sich selbst in einem Fragebogen oder Gespräch als eine Person beschreibt, die

- sich gerne und oft anfordernde und spezifische Leistungsziele setzt,
- sehr stark daran interessiert ist, bezogen auf bestimmte Gütemaßstäbe besser zu werden,
- immer bereit ist, sich dafür auch bei Widerständen hartnäckig anzustrengen,

dann würden wir mit unserem „gesunden Menschenverstand“ davon ausgehen, dass dieser Mensch auch seine Umwelt entsprechend wahrnimmt, also selektiv auf Möglichkeiten achtet, dieses *Leistungsmotiv* (→ Leistung) tatsächlich in die Tat umzusetzen. Wir würden es nicht unplausibel finden, dass diese Person bspw. Abbildung 1<sup>1</sup> in etwa so wahrnehmen und interpretieren würde: „Hier diskutieren drei Mitarbeiter(innen) über ein aufgetretenes Problem bei der Arbeit: es ist ihnen wichtig, nach wirkungsvollen Strategien zu suchen, um eine effiziente Lösung zu realisieren“. Eher wundern würden wir uns vielleicht, wenn diese in der Selbstbeschreibung vorwiegend leistungsmotivierte Person stattdessen das Bild bindungsthematisch interpretiert (auch wenn diese Deutung an sich auch plausibel ist): „Hier sitzen drei Personen in einer Cafeteria bei Kaffee und Kuchen, sie genießen die herzliche, freundschaftliche Atmosphäre“ (→ Anschluss und Intimität). Ebenfalls unstimmtig würde eine dritte (natürlich ebenso mögliche) machthematische Deutung wirken (→ Macht): „Hier gibt der Chef seinen Mitarbeitern Anweisungen; er möchte *sofort* alle erforderlichen Unterlagen für das Vorstandsmeeting haben“. Eine solche von der Selbstbeschreibung abweichende Interpretation von mehrdeutigen Bildvorlagen erscheint inkongruent.

Ein Motiv ist das, was Menschen besonders bewegt und daher unmittelbar ihre Wahrnehmung und mittelbar ihr Verhalten selektiert, orientiert und energetisiert (McClelland, 1987). Und wer sich selbst als leistungsmotiviert beschreibt, sollte auch entsprechend auf die dazu passenden leistungsthematischen Reize im Umfeld achten, die, wie in der obigen Bildvorlage ja in vielen Situationen (neben anderen motivspezifischen Reizen), anzutreffen sind.

---

<sup>1</sup> Die Abbildung einer Alltagsszene wurde fototechnisch bearbeitet, um die Bildqualität zu reduzieren. Die Idee dieser Bildvorlage ist die, dass Personen mit starker Motivdisposition die motivspezifischen Hinweisreize einfacher erkennen können als Personen mit weniger stark ausgeprägtem Motiv.



**Abbildung 1:** Mehrdeutige Bildvorlage, die sich zur Messung impliziter Motive eignet

## 2 Geringe Korrelationen zwischen selbstbeurteilten (expliziten) und aus Inhaltsanalysen erschlossenen (impliziten) Motiven

In zahlreichen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass die Selbsteinschätzung von Motiven in einem Fragebogen nicht mit dem motivspezifischen Inhalt von Geschichten, die Personen zu mehrdeutigen Bildern wie dem in Abbildung 1 aufschreiben, korreliert; des Weiteren hat sich gezeigt, dass beide Methoden zur Messung von Motiven (vgl. Kasten) mit ganz unterschiedlichen Facetten motivierten Verhaltens zusammenhängen (zsf. Brunstein, 2006). Das in Fragebögen selbst zugeschriebene und daher *explizite* Leistungsmotiv korreliert bspw. mit Entscheidungen, Aufgaben zielstrebig weiterzuführen, und im Vergleich zu anderen besser zu werden; das aus Inhaltsanalysen erschlossene, also *implizite* Leistungsmotiv korreliert dagegen mit dem spontanen und flexiblen Bestreben, relativ zum eigenen Leistungsniveau besser zu werden.

Aus neuropsychologischer Sicht verortet man die impliziten Motive eher in älteren Teilen des Gehirns (vor allem in dem für die emotionale Informationsverarbeitung wichtigen limbischen System), sie haben einen affektiven Kern (McClelland,

1987). Explizite Motive hingegen müssen offenbar in stammesgeschichtlich jüngeren Regionen des Neokortex lokalisiert werden. Erstere haben die Funktion, eine ausgedehnte („freischwebende“ oder „ganzheitliche“) Aufmerksamkeit sicherzustellen, die bspw. bei intuitiven Kaufentscheidungen im „Konzert“ von mehr als 50.000 durch die Werbung angepriesenen Marken in westlichen Industrienationen eine entscheidende Rolle spielt (Scheier & Held, 2007; → Motivation von Anbietern und Nachfragern). Letztere dagegen stellen eine bewusste und fokussierte Aufmerksamkeit bereit, wie sie bspw. in der Wahlkabine beim Ankreuzen einer bewusst präferierten Partei notwendig ist. Implizite und explizite Motive werden auch durch unterschiedliche Bedingungen angeregt: Erstere durch intrinsische, tätigkeitsbezogene Anreize, letztere durch eindeutige Wahlalternativen und sozial-evaluative Hinweisreize. Da beide Motivsysteme neurophysiologisch und statistisch unabhängig voneinander sind – d. h. nur schwach miteinander korrelieren – können sie miteinander interagieren und so im Falle des Leistungsmotiv z. B. eine Person gleichzeitig wettbewerbsorientiert (explizites System) *und* lernorientiert (implizites System) machen (Brunstein & Maier, 2005). Untersuchungen zeigen, dass die *Kongruenz* zwischen einem expliziten und impliziten Motiv das Wohlbefinden und den Erfolg von Menschen positiv beeinflusst, Inkongruenz dagegen mit gesundheitlichen Beschwerden einhergeht; es existieren auch bereits erste Interventionsansätze, um eine höhere Kongruenz zwischen impliziten und expliziten Motiven zu erhöhen (Brunstein, Schultheiß & Grässmann, 1998).

Die Unabhängigkeit des expliziten und impliziten Leistungsmotivs, ihre differenzierten Korrelationen mit bestimmten Verhaltensaspekten und die Möglichkeit der Kombination dieser unterschiedlichen Verhaltenseffekte konnte auch für die beiden anderen großen Motivbereiche Bindung und Macht (vgl. Kasten) nachgewiesen werden (McClelland, Koestner & Weinberger, 1989). Angesichts dieser Befundlage sollte man annehmen, dass implizite Motive als unabhängiges und valides Konstrukt in der Forschungsgemeinschaft weithin akzeptiert wären. Dies ist jedoch nicht der Fall, was leider dazu geführt hat, dass die für implizite Motive angemessene Messmethode der Inhaltsanalyse häufig in den Diagnostikvorlesungen nicht angemessen gelehrt wird.

### Die „Big 3“ der Motivationsforschung

1. *Leistungsmotiv*: Wunsch nach Herausforderung durch anregende, komplexe, schwierige aber lösbare Aufgaben. Affektiver Kern ist die Neugier und Stolz.
2. *Bindungsmotiv*: Wunsch nach Zugehörigkeit in einem sozialen Netz, nach Gemeinschaft, Geselligkeit und Geborgenheit. Affektiver Kern ist die Liebe.
3. *Machtmotiv*: Wunsch nach Einfluss auf und Kontrolle über andere, nach Autonomie und Entscheidungsspielraum. Affektiver Kern ist die Selbstbehauptung und Stärke.