

Motivmessung: Grundlagen und Anwendungen

Thomas A. Langens

Heinz-Dieter Schmalt

Kurt Sokolowski

1. Grundlagen

1.1. Was sind Motive?

Die Motivationspsychologie beschäftigt sich mit der *Zielgerichtetheit* menschlichen Verhaltens. Wenn man einen durchschnittlichen Menschen einen Tag durch sein Leben verfolgen würde, dann könnte man feststellen, dass Phasen relativer Passivität (Schlafen, Ruhen, Fernsehgucken) regelmäßig durch Phasen relativer Aktivität abgelöst werden: Nach einem Blick in den leeren Kühlschrank wird Ralf (so nennen wir unseren imaginären Gefährten) in sein Auto steigen und schnell zum Supermarkt fahren. Sollte Ralf feststellen, dass der Supermarkt in seiner Nachbarschaft bereits geschlossen hat, dann wird er auch die lange Fahrt in das Stadtzentrum nicht scheuen, um für das Wochenende noch Nahrungsmittel einzukaufen. Diese Beobachtung illustriert ein wichtiges Prinzip der Motivationspsychologie: Motivation kann unter anderem aus der *Bereitschaft zur langfristigen* und manchmal auch *beschwerlichen Zielverfolgung* erschlossen werden. In dem Beispiel war die Vorstellung, ein ganzes Wochenende auf das Pizzataxi angewiesen zu sein, unangenehm genug, um Ralf dazu zu bewegen, die längere Fahrt auf sich zu nehmen. Später wird Ralf vielleicht der Gedanke kommen, den Abend mit Freunden verbringen zu wollen. Die

Stärke des Bedürfnisses nach Geselligkeit ließe sich wiederum aus der Bereitschaft zur Überwindung von Hindernissen erschließen: Würden wir beobachten, dass Ralf schon nach dem ersten erfolglosen Telefonat (eine Bekannte hat bereits eine Verabredung) seinen Fernseher anschaltet und den Abend dösend vor „Wetten Dass?“ verbringt, dann würden wir annehmen, dass sein Bedürfnis nach Anschluss eher gering ist. Wenn wir dagegen sähen, dass er eine Nummer nach der anderen wählt und sich schließlich sogar zu einem Likör bei seinen Großeltern anmeldet, dann würden wir zurecht auf ein sehr starkes Anschlussbedürfnis schließen.

Das Wort „Bedürfnis“ ist nun eher ein alltagspsychologischer Begriff. In der Motivationspsychologie spricht man gemeinhin von *Motiven* (McClelland, 1985; Rheinberg, 2004a; Schneider & Schmalt, 2000) und meint damit die *Bereitschaft, auf bestimmte Klassen von Zielzuständen mit typischen Affektmustern zu reagieren*. „Mit Freunden zusammen zu sein“ ist ein *Anreiz*, der für das Anschlussmotiv von zentraler Bedeutung ist. Wenn Ralf alle nur denkbaren Hindernisse überwindet, um am Abend diesen Zielzustand zu erreichen, dann nehmen wir an, dass die Antizipation dieses Zielzustandes starke positive Affekte in ihm anregt. Die Vorstellung „Ich treffe mich mit X in einer Kneipe“ regt – vor allem im Vergleich zu der Alternative „Ich verbringe den Abend allein vor dem Fernseher“ – ein Gefühl der Vorfreude an und motiviert ihn so dazu, nicht nur eine, sondern eine ganze Reihe von Telefonnummern zu wählen. Dieses Beispiel illustriert die Annahme, dass Motive Verhalten *energetisieren* können. Denn die Verfolgung von Zielen ist immer mehr oder weniger anstrengend. Als hoch anschlussmotivierter Person würde Ralf selbst einen anstrengenden Arbeitstag augenblicklich vergessen, wenn die Verwirklichung eines anschluss-thematischen Zieles in Aussicht stünde.

Das Anschlussmotiv bezieht sich nicht allein auf den Zielzustand „Zusammensein mit Freunden“. Es betrifft alle Situationen, in denen es

um die *Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung positiver Beziehungen zu anderen Menschen* geht (Atkinson, Heynes & Veroff, 1954). Da Ralf über ein starkes Anschlussmotiv verfügt, würden wir z. B. auch erwarten, dass er sich an seinem Arbeitsplatz um ein gutes Verhältnis zu seinen Mitarbeitern bemüht, also etwa morgens als erster grüßt, Geburtstage nicht vergisst, rasch ihm auferlegte Aufgaben übernimmt und (aus Gefälligkeit) auch über die schlechten Witze seines Tischnachbarn lacht. Man nimmt an, dass die durch Motive definierten Zielzustände – wie etwa die „Aufrechterhaltung positiver Beziehungen“ – einen hohen *Generalisationsgrad* aufweisen und sich daher auf eine breite Palette unterschiedlicher Lebenssituationen beziehen. Von einer Person mit einem starken Anschlussmotiv wird erwartet, dass sie sich in allen anschluss-thematischen Lebenssituationen gleichermaßen hoch motiviert verhält.

Wie das tägliche Leben lehrt, können Ziele auch verfehlt werden. Wenn Menschen wiederholt die Erfahrung machen, dass ihre Bemühungen, zu anderen Personen positive Beziehungen aufzubauen, scheitern und sie häufig zurückgewiesen werden, dann können solche Erfahrungen eine chronische Furcht in sozialen Situationen hervorrufen. Anschlussmotivation kann also in *zwei Komponenten* unterteilt werden: Zum einen in *Hoffnung* auf Anschluss, also der Erwartung eines befriedigenden, positiven Kontakts zu anderen Menschen, und zum anderen in *Furcht* vor Zurückweisung, der Befürchtung, von anderen Menschen nicht gemocht oder zurückgewiesen zu werden. Nehmen wir an, Ralf wird von einem Freund zu einer Party eingeladen. In Abhängigkeit von Ralfs Motivstruktur und den spezifischen Umständen (kommen hauptsächlich gute Bekannte oder sind es eher Fremde) kann diese Situation Hoffnung auf Anschluss, oder Furcht vor Zurückweisung, ggf. aber auch beide Motivationstendenzen oder auch keine von beiden anregen. Hoffnung und Furcht werden als zwei unabhängige Komponenten des Anschlussmotivs betrachtet, die bei

einer Person (hier: Ralf) in jeder erdenklichen Kombination auftreten können.

Motive haben also zum einen die Aufgabe, potenzielle Zielzustände zu bewerten. Eine zweite Funktion liegt darin, *Aufmerksamkeit auszurichten* (McClelland, 1985; Schneider & Schmalt, 2000). Häufig geschieht dies unwillkürlich, also ohne bewusste Steuerung: In einer großen Menschenmenge wird Ralf eher ein bekanntes Gesicht auffallen (d.h., seine Aufmerksamkeit wird sich unwillkürlich auf dieses Gesicht richten) als einem Menschen mit einem schwachen Anschlussmotiv. Dieser Mechanismus sorgt dafür, dass einer Person die Verwirklichung eines positiv bewerteten Zielzustandes nicht entgeht: Motive heben die potenziellen Anreize einer Situation in der Wahrnehmung hervor und sorgen so dafür, dass uns die tägliche Lebensumwelt nicht wie ein bedürfnisneutraler Raum erscheint, sondern als ein Spielfeld von Gelegenheiten zur Verwirklichung unserer Bedürfnisse oder ein Minenfeld drohender Gefahren.

Dies bringt uns zu einem weiteren Punkt: Menschen unterscheiden sich in der Stärke ihrer Motive. Nicht alle Menschen sind gleich stark anschlussmotiviert. Ganz im Gegenteil gibt es einige, denen nichts weniger wichtig erscheint als sich um „positive Beziehungen“ zu anderen Menschen zu kümmern. Unterschiede gibt es ebenfalls hinsichtlich der relativen Stärke der beiden Komponenten des Anschlussmotivs: Manche Personen sind eher hoffnungsmotiviert, andere eher furchtmotiviert. Woher solche *Motivunterschiede* stammen wird noch diskutiert. Da Menschen grundlegende Motivsysteme wie Macht/Dominanz, Kompetenz/Leistung und Bindung/Anschluss mit nichtmenschlichen Primaten teilen (Kenrick, Li & Butner, 2003), liegt die Vermutung nahe, dass diese Motivsysteme biologisch angelegt sind und durch individuelle Lernerfahrungen geformt werden. So hat beispielsweise das Leistungsmotiv seine biologischen Wurzeln in dem schon bei Primaten zu beobachtenden Bedürfnis, effizient und

kompetent mit Problemen in der Umwelt umzugehen (White, 1959). Eltern können durch Ermunterungen zur Selbstständigkeit dieses grundlegende Bedürfnis fördern und zur Entwicklung eines erfolgszuversichtlichen Leistungsmotivs beitragen (Winterbottom, 1958; Schmalt, 1975). Eltern, die ihre Kinder überfordern oder selbst hoch misserfolgsängstlich sind, scheinen eher den Boden für die Ausbildung einer starken Furcht vor Misserfolg zu bereiten (Elliot & Thrash, 2004; Schmalt, 1975).

Die Stärke eines Motivs hat, wie bereits dargestellt wurde, vielfältige Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten. Zusammenfassend lassen sich dabei die folgenden Einflussbereiche unterscheiden (vgl. Tabelle 1):

1. *Anregungsschwelle*. Die Stärke eines Motivs determiniert auch die zur Motivanregung notwendige Anregungsschwelle. Ist ein Motiv stark ausgeprägt, dann reichen eher schwache Anreize aus, um eine Motivation entstehen zu lassen. Dies bedeutet auch, dass ein starkes Motiv in einer vergleichsweise großen Anzahl von Situationen (nämlich auch solchen mit schwachen Hinweisreizen) angeregt wird.
2. *Zielwahl*. Motive haben einen eher indirekten Einfluss auf das Verhalten, indem sie Menschen (mittels emotionaler Appelle) dazu verleiten, bestimmte Zielzustände anzustreben und andere zu vermeiden. Dieser Mechanismus funktioniert auch dann, wenn sich Menschen der angestrebten Zielzustände nicht bewusst sind. Verfolgt eine Person ein motivkongruentes Handlungsziel (Zusammensein mit Freunden bei einem starken Anschlussmotiv), dann steuern Motive das Verhalten bis zur Zielerreichung – bei einem positiven Ziel bis es erreicht ist, bei einem unangenehmen negativen Ziel bis es vermieden ist.

3. *Intensität und Ausdauer des Verhaltens*. Kommt Verhalten einmal in Gang, sind die Intensität und die Ausdauer des zielgerichteten Verhaltens abhängig von der Stärke des angeregten Motivs. Dies gilt für Hoffnungen und Befürchtungen gleichermaßen (vgl. Higgins, 1997).
4. *Anregung von Lernprozessen*. Die Befriedigung von Bedürfnissen wird als angenehm empfunden und hat belohnenden Charakter. Daher erlernen Menschen oft *automatisch* (d.h., ohne dass sie es wissen oder sich darum bemühen) Verhaltensweisen, die in der Vergangenheit zur Befriedigung eines bestimmten Motivs geführt haben (vgl. McClelland, 1985). Vermutlich lächeln Personen mit einem hohen Anschlussmotiv deshalb andere Menschen öfter an als Personen mit einem schwachen Anschlussmotiv: Dieses Verhalten öffnet das Tor zu weiteren positiven Interaktionen, die von hoch anschlussmotivierten Personen als besonders befriedigend erlebt werden.
5. *Selektivität der Informationsverarbeitung*. Mit der Anregung eines Motivs wird sofort die Informationsverarbeitung in Richtung auf das Ziel konfiguriert. Dies bedeutet, dass zielrelevante Information bevorzugt verarbeitet wird und führt dann automatisch zu Konzentration auf die Tätigkeit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Motive sind relativ stabile Tendenzen, bestimmte Klassen von Zielzuständen affektiv zu bewerten. Motive richten die Aufmerksamkeit unwillkürlich auf potenzielle Zielzustände aus, energetisieren Verhalten und treiben zur Verwirklichung dieser Zielzustände auch angesichts von Widerständen an. Typischerweise lassen sich zwei voneinander unabhängige Motivkomponenten unterscheiden: Eine Hoffnungskomponente, die sich

an der erfolgreichen Verwirklichung des Zielzustandes orientiert, und eine Furchtkomponente, die das Verfehlen des Motivziels in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt.

Tabelle 1. Anregungsbedingungen und Ziele der Motive Anschluss, Leistung und Macht

	Anschlussmotiv	Leistungsmotiv	Machtmotiv
Anregung	Situationen, in denen mit fremden oder wenig bekannten Personen Kontakt aufgenommen und interagiert werden kann	Situationen, die einen Gütemaßstab zur Bewertung von Handlungsergebnissen (“Erfolg”/“Misserfolg”) besitzen	Situationen, in denen andere Personen kontrolliert werden können
Ziele	die Herstellung einer wechselseitigen positiven Beziehung / Zurückweisung vermeiden	Erfolg bei der Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab / Misserfolg vermeiden	das Erleben und Verhalten anderer zu kontrollieren oder zu beeinflussen / Kontrollverlust vermeiden

1.2. Welche Motive gibt es?

Menschliches Verhalten wird durch eine Vielfalt von Motiven gesteuert (Schneider & Schmalt, 2000): So wurden u.a. die Motivsysteme Hunger, Sexualität, Neugier und Aggression eingehenden empirischen

Untersuchungen unterzogen. Das größte Forschungsinteresse haben jedoch die drei Motive *Leistung, Macht und Anschluss* auf sich gezogen (McClelland, 1985; Rheinberg, 2004a; Schmalt & Sokolowski, 2005), und das nicht ohne Grund: Es sind diese drei Motive, die in fast allen alltäglichen Situationen angeregt werden können. Das Anschlussmotiv und seine Komponenten Hoffnung auf Anschluss und Furcht vor Zurückweisung wurde bereits in den einleitenden Abschnitten geschildert. Im Folgenden wird kurz auf die Motive Leistung und Macht eingegangen.

Das *Leistungsmotiv* wird bei einer Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben angeregt (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953). Personen mit einer starken *Hoffnung auf Erfolg* streben danach, Gütemaßstäbe zu übertreffen und stolz auf die eigene Leistungsfähigkeit zu sein. Wie Rheinberg (2004a) darstellt, kann man bei der Definition eines Gütemaßstabes (Was ist eine „gute“ Leistung?) zwei unterschiedliche Bezugsnormen anlegen: Bei einer *individuellen Bezugsnorm* vergleicht eine Person ihre Leistung mit ihrem eigenen bisherigen Leistungsniveau: Wie schnell bin ich die 100m Freistil letzten Monat geschwommen? Um wie viele Zehntelsekunden konnte ich mich verbessern? Soziale Bezugsnormen orientieren sich an der Leistung von Bezugsgruppen: Wie schnell bin ich im Vergleich zu meinen Vereinskollegen geschwommen? War ich der Schnellste? Es hat sich gezeigt, dass Personen mit einer starken Hoffnung auf Erfolg (gemessen mit dem TAT, einem projektiven Verfahren, s.u.) sich an ihrer individuellen Bezugsnorm, nicht aber an sozialen Bezugsnormen orientieren (Brunstein & Hoyer, 2002). Leistungsmotivierten Personen kommt es also eher darauf an, ihr eigenes Leistungsniveau zu steigern, unabhängig davon, wie sie dabei im Vergleich zu anderen Personen abschneiden.

Personen mit einer starken *Furcht vor Misserfolg* vermeiden im Allgemeinen die Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben, weil sie

fürchten, ein Scheitern wäre ein eindeutiger Hinweis auf mangelnde Fähigkeiten (Heckhausen, Schmalt & Schneider, 1985). Wenn sie sich Leistungssituationen stellen, dann arrangieren sie die Situation oft so, dass sie sich für einen Misserfolg nicht verantwortlich fühlen müssen: Sie wählen etwa extrem schwierige Aufgaben, bei denen auch die meisten anderen Menschen scheitern würden. Oder sie schieben die Bearbeitung der Aufgabe hinaus (z.B. die Vorbereitung auf eine Prüfung), so dass sie letztlich aus Zeitgründen gar nicht mehr in der Lage sind, eine vernünftige Leistung zu erbringen. Es hat sich gezeigt, dass sich Furcht vor Misserfolg in zwei voneinander unabhängige Komponenten aufgliedern lässt, was in einem späteren Abschnitt (2.1) noch genauer beschrieben wird.

Das *Machtmotiv* äußert sich in dem Bedürfnis, sich stark und einflussreich zu fühlen (Winter, 1992). Personen mit einer starken *Hoffnung auf Kontrolle* genießen es, Überlegenheit zu demonstrieren, sei es in einem intellektuellen Streitgespräch oder (je nach Veranlagung) durch körperliche Präsenz (Größe, Muskelmasse). Ziel eines solchen Machtgebarens ist letztlich die Kontrolle von Ressourcen, und die ist meist nicht möglich ohne die Kontrolle über einzelne Individuen. Salopp ausgedrückt: Machtmotivierte möchten gerne, dass alle anderen Personen nach ihrer Pfeife tanzen. Während sich Hoffnung auf Kontrolle vorwiegend auf die Ausweitung des eigenen Machtbereichs richtet, äußert sich *Furcht vor Kontrollverlust* in dem Bestreben, die eigenen Machtressourcen sichern zu wollen. Personen mit einer starken Furcht vor Kontrollverlust fürchten ständig, andere Personen wollten ihren Machtbereich einschränken, ihnen Informationen vorenthalten oder sie in anderer Form ausbooten. Man kann annehmen (Veroff, 1982), dass solche Personen letztlich bestrebt sind, Gefühle der Schwäche und Minderwertigkeit zu vermeiden.

1.3. Welche Handlungsspielräume eröffnet die Messung von Motiven?

Warum ist es erstrebenswert, etwas über die eigene Motivstruktur oder die Motivstruktur anderer Menschen herauszufinden? Eine Antwort auf diese Frage ergibt sich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Motiven eine zentrale Rolle bei der Regulation von Verhalten zukommt. Die Motivstruktur einer Person zu kennen bedeutet, zu wissen, welche Zielzustände positive Emotionen hervorrufen und diese Person zur Verfolgung eines Ziels antreiben werden; und, auf der anderen Seite, welche Situationen Furcht hervorrufen und daher oft gemieden werden. Wenn eine Person sich ein bestimmtes Ziel setzt – etwa einen Sportwettkampf zu gewinnen oder eine Schulprüfung abzulegen – dann kann die Kenntnis der Motivstruktur dieser Person dabei helfen, mögliche Probleme bei der Verfolgung dieses Ziels schon im Vorfeld zu identifizieren. Ein Beispiel ist die *Reduktion überstarker Furcht*: Eine starke Furcht vor Misserfolg kann zur Folge haben, dass eine Person schon auf dem Weg zum Ziel meidende Strategien einsetzt – statt zu trainieren oder zu lernen etwa Fernsehen schaut – und damit die Wahrscheinlichkeit einer Zielverwirklichung schmälert. Die Identifikation hochhängstlicher Personen würde es erlauben, Interventionen zur Reduktion von Furcht und zum Aufbau von Hoffnung auf Erfolg zu planen oder, in weniger starken Fällen, durch die Auswahl angemessener Ziele die Furcht motivationsförderlich einzubinden (vgl. auch Abschnitt 2.3). Im Folgenden wird beschrieben, wie aus der Kenntnis der Motivstruktur einer Person Interventionen zur Optimierung der Handlungsregulation abgeleitet werden können.

1.3.1. Anpassung der Anreiz- an die Motivstruktur

Die Verfolgung eines Ziels gelingt am besten, wenn die Motive einer Person mit den Anreizen übereinstimmen, die das betreffende Ziel beinhaltet. Die Vorbereitung auf einen Schwimmwettkampf bietet üblicherweise vor allem Anreize für hoch leistungsmotivierte Personen: Durch die Trainingszeiten wird ein objektiver Gütemaßstab definiert, an dem die eigene Leistung Woche für Woche gemessen werden kann. Was macht man aber, wenn der talentierte Nachwuchsschwimmer sich durch ein dominantes Anschlussmotiv auszeichnet? Eine Studie, die Sorrentino und Sheppard (1978) mit Leistungsschwimmern durchführten, hat gezeigt, dass es in einem solchen Fall von Vorteil sein kann, die Anreizstruktur der Aufgabe an die Motivstruktur der Person anzupassen. Während hoch leistungsmotivierte Schwimmer ihre besten Leistungen in Einzelwettbewerben erbrachten, schwammen hoch anschlussmotivierte Schwimmer am schnellsten, wenn sie an Staffelnwettbewerben teilnahmen. Die Motivation der Sportler hing also davon ab, in welche Anreizstruktur der Wettkampf eingebettet war. Wenn man die Motivstruktur eines Sportlers kennt, dann kann man versuchen, die Anreizstruktur des anstehenden Wettkampfes mit seinem dominanten Motiv in Einklang zu bringen. Gegenüber leistungsmotivierten Sportlern kann man während der Vorbereitung die Bedeutung von Gütemaßstäben (Übertreffen der eigenen bisherigen Bestzeit) betonen. Hat man es dagegen mit einem hoch machtmotivierten Schwimmer zu tun, dann können die Anreize eines Sieges für das Machtmotiv thematisiert werden (Entthronen des gegenwärtigen Champions). Anschlussmotivierte Schwimmer kann man mit der Aussicht motivieren, mit einem Sieg den Verein und die Teamkollegen weiterbringen zu können (vgl. auch den Beitrag von Krug in diesem Band).

Aber wie gelingt es am besten, die Anreize einer Aufgabe selektiv zu betonen? Eine Reihe von Untersuchungen hat gezeigt, dass

Imaginationstechniken mit gutem Erfolg zu diesem Zweck eingesetzt werden können (Schultheiss & Brunstein, 1999). Ein Trainer könnte den Sportler also bitten, die Augen zu schließen und sich möglichst bildhaft vorzustellen, wie er einen guten Wettkampf absolviert. Um eine größtmögliche Wirkung zu erzielen, sollte das Szenario mit konkreten Sinnesempfindungen („Sie spüren, wie das kalte Wasser an ihrem Körper entlang gleitet“) angereichert werden. Nach der Schilderung einer erfolgreichen Zielerreichung („Sie haben eine neue Bestzeit erzielt...“) könnten dann die für den Sportler relevanten Anreize („...und damit den Landesrekord unterboten“ oder „...und damit ihr Team ein gutes Stück nach vorne gebracht“) eingebaut werden.

1.3.2. Passung von Person und Aufgabe

Eine selektive Betonung von Anreizen ist nicht immer möglich oder sinnvoll. Vor allem dann, wenn eine Person eine Aufgabe über einen langen Zeitraum mit Spaß und Ausdauer bearbeiten soll – wie dies etwa bei beruflichen Aufgaben der Fall ist –, ist eine optimale Synchronisierung von Anreizen und Motiven am besten möglich, wenn man die richtige Person mit der für sie passenden Aufgabe betraut. Unterschiedliche berufliche Tätigkeiten sind oft durch völlig verschiedene Anreizstrukturen charakterisiert: Ein Manager etwa sollte über ein starkes Machtmotiv verfügen, sofern seine Aufgabe darin besteht, Mitarbeiter zu führen und Aufgaben zu delegieren. Hoch leistungsmotivierte Personen wären für einen solchen Posten weniger geeignet, da sie anspruchsvolle Probleme am liebsten selber und allein lösen. Anschlussmotivierte Personen scheuen sich oft davor, unbequeme Entscheidungen durchzusetzen, und sind daher ebenfalls eher schlechte Manager (McClelland & Boyatzis, 1982). Ohne die Messung von Motiven wäre es kaum möglich, die richtige Person für einen Managerposten zu finden.

Nicht nur Hoffnungsmotive, auch die Furchtmotive sollten mit einer beruflichen Tätigkeit abgeglichen werden. Ein Beispiel für diese Forderung bietet die Vertretertätigkeit. Vertreter sind häufig mit der Tatsache konfrontiert, dass von vielen potenziellen Kunden nur sehr wenige Interesse für ihre Produkte oder Dienstleistungen zeigen und die überwiegende Mehrheit ablehnend reagiert. Personen mit starker Furcht vor Zurückweisung interpretieren dieses Desinteresse als Zurückweisung, was ihre Furcht noch weiter steigert, ihr emotionales Wohlbefinden beeinträchtigt und das Berufsleben für sie zu einem dauerhaften Stressfaktor macht, was letztlich zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen kann. Andererseits ist nachgewiesen worden, dass die Verfolgung von Zielen, die mit den Hoffnungsmotiven kongruent sind (die also Anreize bieten, die zu den Hoffnungsmotiven einer Person passen), die Entwicklung des *emotionalen Wohlbefindens* steigern können (Brunstein, Schultheiss & Grässmann, 1998). Auch aus diesem Grund ist es empfehlenswert, für Berufe mit einer einseitigen Anreizstruktur die dafür passenden Bewerber zu finden und auszuwählen (vgl. auch Abschnitt 3.2).

1.3.3. Interventionen zur Änderung dysfunktionaler Motivkomponenten

In den vorangegangenen Abschnitten ist deutlich geworden, dass es so etwas wie eine „gute“ – d.h. unabhängig vom situativen Kontext betrachtete – Motivstruktur nicht gibt. Entscheidend ist immer die Passung von Aufgabe und Person. Das gilt auch für Furchtmotive: Auf den ersten Blick mag es vorteilhaft erscheinen, wenn eine Person über keinerlei Furcht verfügt. Furcht erfüllt aber oft eine Vielfalt nützlicher Funktionen: Ohne Furcht würde sich wohl kaum ein Schüler auf eine Zwischenprüfung vorbereiten. Und es wäre keine gute Idee, zentrale Kontrollstellen in einem Kernkraftwerk mit einer Person zu besetzen,

die vollkommen furchtlos sind; denn es ist gerade Furcht, die für die nötige Sorgfalt bei der Verrichtung gefährlicher und fehleranfälliger Aufgaben sorgt. Anders liegt der Fall jedoch, wenn Furcht zu stark wird. Eine übermäßig starke Furcht kann lähmend wirken oder Personen in einen Teufelskreis sich wiederholender Vermeidung treiben. In diesen Fällen ist es sinnvoll, Personen mit übermäßig starken Furchtmotiven zu identifizieren und mit ihnen eine *Intervention zur Furchtreduktion* durchzuführen.

Empirisch bewährt haben sich hier vor allem Verfahren zur *Motivationsförderung im Schulalltag*. Eine starke Furcht vor Misserfolg (insbesondere von passiver Misserfolgsschuld, s.u.) kann Schüler dazu bringen, jeglichen Spaß an der Schule zu verlieren, Hausaufgaben vor sich herzuschieben und damit weitere schlechte Leistungen zu provozieren, die die ursprüngliche Furcht natürlich noch verstärken. Ein von Rheinberg und Krug (1999, s. auch den Beitrag von Krug in diesem Band) entwickeltes Programm zur Motivationsförderung kann diesem Trend entgegenwirken. Im Rahmen dieser Intervention lernen misserfolgsängstliche Schüler, sich realistische Ziele zu setzen und Erfolge bzw. Misserfolge richtig zu bewerten. Misserfolgsängstliche Schüler führen Erfolge oft auf äußere Faktoren (Glück, leichte Aufgaben) zurück, Misserfolge dagegen auf innere Faktoren wie mangelnde Begabung. Das Programm von Rheinberg und Krug zielt darauf ab, solche eingefahrenen Muster, die Misserfolgsschuld nur weiter stabilisieren, durch angemessenere Bewertungen zu ersetzen. In einer beeindruckenden Reihe von Untersuchungen haben Rheinberg und Krug (1999) gezeigt, dass dieses Programm zu einer nachhaltigen Reduktion der Furcht vor Misserfolg führt.

1.4. Wie können Motive gemessen werden?

Die Messung von Motiven eröffnet sowohl in pädagogischen als auch in arbeitspsychologischen Kontexten neue Handlungsspielräume. Wie aber können Motive überhaupt gemessen werden? Um diese Frage zu beantworten, ist es sinnvoll sich zunächst deutlich zu machen, wie Motive *nicht* gemessen werden können: Durch bloßes Nachfragen. Möglicherweise wird der Leser bei der Charakterisierung der drei Motive schon eine Selbstanalyse durchgeführt haben und dabei zu dem Schluss gekommen sein, dass er mittelstark leistungsmotiviert, hoch anschlussmotiviert, keinesfalls aber machtmotiviert ist. Empirische Studien (z.B. Emmons & McAdams, 1991) zeigen jedenfalls, dass dieses Muster der typischen Selbsteinschätzung von Studenten entspricht. Es zeigt sich jedoch, dass solche Selbsteinschätzungen kaum zutreffend sind: Sie korrelieren nicht mit langfristigen Verhaltenstrends und sind völlig unabhängig von Motivmaßen, die nicht auf Selbsteinschätzungen beruhen.

Eine *indirekte Methode zur Messung von Motiven* ergibt sich aus ihrer grundlegenden Funktion, in der Umwelt Gelegenheiten zur ihrer Befriedigung (oder zur Vermeidung befürchteter Ereignisse) aufzuspüren, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken und diese Gelegenheiten bewusst zu machen. Wie eine Person eine Situation wahrnimmt, welche Chancen und Gefahren sie darin zu entdecken meint, hängt demnach ganz maßgeblich von ihrer Motivstruktur ab. Illustrieren lässt sich dieser Gedanke an der unterschiedlichen Wahrnehmung eines gesellschaftlichen Ereignisses, wie z.B. einer Party. Machtmotivierte Personen werden die Party vor allem als Gelegenheit ansehen, sich selbst in den Vordergrund zu drängen, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und missliebige Rivalen auszustechen. Eine anschlussmotivierte Person wird vor allem daran denken, gute Freunde zu treffen oder neue kennen zu lernen; zurückweisungsängstliche Menschen werden dagegen

befürchten, allein mit einem Teller Fingerfood im Raum zu stehen, ohne von irgendjemanden angesprochen zu werden. Leistungsmotivierte Personen werden vielleicht (soweit sich keine anderen Anreize für dieses Motiv bieten) während der Party gelangweilt an ihr Computerspiel denken, bei dem sie ihren Highscore weiter verbessern möchten.

Die Tatsache, dass Motive die Wahrnehmung und Interpretation von sozialen Situationen beeinflussen, hat sich die Motivdiagnostik zu Nutze gemacht. Das Grundprinzip moderner Verfahren zur Messung von Motiven ist recht simpel: Man präsentiert Personen Bilder alltäglicher Lebenssituationen und versucht dann herauszufinden, welche Anreizstrukturen sie in diesen Bildern zu entdecken glauben. Beim *Thematischen Auffassungstest (TAT)* werden die Probanden gebeten, möglichst interessante Geschichten zu vieldeutigen Bildern zu erzählen. Mit Hilfe empirisch entwickelter Verrechnungsschlüssel (vgl. Smith, 1992) lässt sich ermitteln, wie häufig in den Geschichten leistungs-, macht- oder anschluss-thematische Bedürfnisse und Zielzustände beschrieben werden. Zugute kommt dem TAT-Verfahren, dass die Aufgabe der Probanden darin besteht, Geschichten zu erfinden; die wenigsten Probanden kommen auf den Gedanken, dass von ihren Geschichten Rückschlüsse auf ihre Persönlichkeit gezogen werden. Ganz im Gegenteil sind die meisten Menschen davon überzeugt, dass es „das Bild“ ist, das die von ihnen erzählte Geschichte nahe legt, und dass ihr persönlicher Anteil bei der Gestaltung der Geschichte gering ist. Allein die Vielfalt der Geschichten, die man zu einem gegebenen Bild erhält (für ein Beispiel s. Abbildung 1) zeigt jedoch, dass persönliche Faktoren dabei eine große Rolle spielen. Außerdem konnte nachgewiesen werden, dass die Häufigkeit, mit der in TAT-Geschichten eine bestimmte Motivthematik auftaucht, ein direkter Indikator für die Motivation der Testperson ist (McClelland, 1985).



Abbildung 1. Ein Bild aus dem Thematischen Auffassungstest zur Messung der Motive Leistung, Macht und Anschluss und zwei Beispielgeschichten. Das Bild bietet sowohl Anreize für das Leistungsmotiv als auch für das Anschlussmotiv. Man nimmt an, dass Motive die Interpretation solcher mehrdeutiger Situationen beeinflussen und sich damit auf die Produktion von Phantasiegeschichten auswirken. Geschichte 1 ist typisch für eine Person mit einem starken Leistungsmotiv, Geschichte 2 für eine Person mit einem starken Anschlussmotiv.

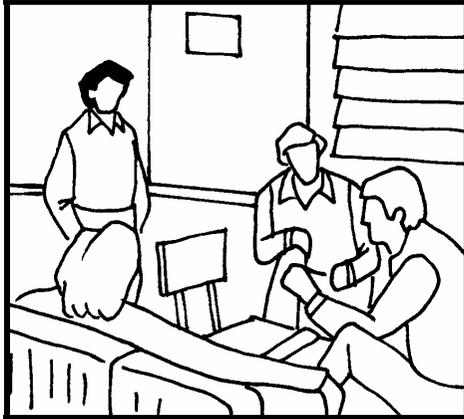
Geschichte 1

Herbert Smith hatte es endlich geschafft: Nach langen Jahren harter Arbeit warf sein Unternehmen endlich Gewinn ab. Niemand hatte anfangs geglaubt, dass sich mit selbstbiegenden Strohhalmen – einer Erfindung, die Smith selbst gemacht hatte – tatsächlich ein Geschäft machen ließe. Aber die vielen langen Nächte in seiner Forschungsabteilung hatten sich gelohnt.

Geschichte 2

Immer wieder schweiften die Gedanken von Herbert Smith von seiner Arbeit ab. Wenn er doch endlich Feierabend haben könnte! Er freute sich schon darauf, abends noch mit den Kindern zu spielen und dann noch mit seiner Frau ausgehen zu können. Leben hieß für ihn nicht arbeiten: Sein Leben bestand im Zusammensein mit seiner Familie.

Die Gitter-Technik (siehe Abbildung 2) geht ganz ähnlich vor wie der TAT: Probanden sehen Bilder, die mehrdeutig interpretierbar sind, sollen dann aber lediglich entscheiden, welche der unter dem Bild präsentierten Aussagen am besten zu dem Bild passen. Auch hier wird angenommen, dass eine Entscheidung über die Passung von Bild (z. B. eine Gesprächsrunde) und Aussage (z.B. „Man hofft dem anderen näher zu kommen“) von den Motiven der Person beeinflusst wird. Hoch anschlussmotivierte Personen werden eine Gesprächsrunde und den Wunsch nach Kontakt und Nähe als zusammengehörig ansehen, während ausschließlich machtmotivierte Personen kaum einen Zusammenhang zwischen den beiden werden erkennen können. In dem *Multi-Motiv-Gitter* (MMG; Sokolowski, Schmalt, Langens & Puca, 2000) werden 14 schematisch dargestellte Lebenssituationen mit einer wechselnden Anzahl von Aussagen präsentiert. Die Situationen bieten typischerweise Anreize für mehr als nur ein Motiv. Die Aussagen decken alle drei Motive und beide Motivkomponenten – Hoffnung und Furcht – ab. Die Motivmaße ergeben sich aus der Häufigkeit, mit der eine Person eine Passung zwischen Aussage und Bild zu erkennen glaubt.



	JA	NEIN
<i>Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen</i>		
<i>Sich hierbei den Erfolg zutrauen</i>		
<i>Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden</i>		
<i>Bei diesen Aufgaben an mangelnde Fähigkeiten denken</i>		
<i>Die Macht anderer befürchten</i>		
<i>Man fürchtet, den anderen zu langweilen</i>		

Abbildung 2. Eine Beispielseite aus dem Multi-Motiv-Gitter (MMG). Das Bild bietet Anreize für jedes der drei Motive Leistung, Macht und Anschluss. Personen mit einem starken Leistungsmotiv (Hoffnung auf Erfolg) werden eher die Aussage „Sich hierbei den Erfolg zutrauen“ als zu diesem Bild passend wahrnehmen, hoch zurückweisungsängstliche Personen dagegen die Aussage „Man fürchtet, den anderen zu langweilen“.

Trotz grundlegender Gemeinsamkeiten zwischen TAT und MMG – beide Verfahren nutzen die Eigenschaft von Motiven, in mehrdeutigen Situationen bestimmte Anreize hervorzuheben – gibt es auch Unterschiede (Schmalt & Sokolowski, 2000). Der wichtigste besteht darin, dass das Antwortformat beim MMG nicht offen ist: Die Probanden sollen aus einer Vorauswahl von Aussagen einige auswählen; eine idiosynkratische Formulierung von Aussagen ist dabei nicht möglich. Der Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass das MMG schneller und ökonomischer ausgewertet werden kann (beim TAT müssen die Auswerter sich erst in ein kompliziertes Verrechnungssystem einarbeiten) und dass die Kennwerte den Anforderungen der klassischen Testtheorie genügen. Insgesamt kann angenommen werden, dass TAT und MMG einen weitgehend identischen Gültigkeitsbereich besitzen (Schmalt & Sokolowski, 2000).

Im Folgenden wird die Anwendung der Gittertechnik in pädagogischen und arbeitspsychologischen Kontexten geschildert. Die Arbeiten zum Leistungsmotivgitter zeigen, dass das Leistungsmotiv von Schülern Vorhersagen auf Zielsetzungen und Schulleistungen erlaubt. Aus der Trennung von Furcht vor Misserfolg in eine aktive und eine passive Komponente lassen sich zudem vielversprechende pädagogische Interventionen ableiten. In dem darauf folgenden Abschnitt wird geschildert, wie Motivmessung bei arbeitspsychologischen Problemstellungen erfolgreich eingesetzt werden kann.

Tabelle 2. Interkorrelationen der Kennwerte des MMG und des PRF (N = 94)

		MMG					
		HA	HE	HK	FZ	FM	FK
	A	.22*	.20	.16	-.05	-.07	.04
PRF	L	.09	.23*	.14	-.19	-.11	-.21
	D	-.10	.10	.22*	-.14	-.16	-.02

Anmerkung: A = Anschluss, L = Leistung, D = Dominanz (Macht); * p < .05 (zweis. Fragest.)

Tabelle 3. Korrelationen der Selbst-Bild-Skalierungen (differenziert nach Real-, Ideal- und Moral-Selbst) für die drei Motive Anschluss, Leistung und Macht mit den MMG-Kennwerten Hoffnung auf Anschluss (HA), Hoffnung auf Erfolg (HE) und Hoffnung auf Kontrolle (HK) sowie den PRF-Kennwerten (N = 94)

		Selbst-Bild der Motive			
		Motiv	Real-Selbst	Ideal-Selbst	Moral-Selbst
	HA		.12	.07	.03
MMG	HE		.15	.13	.01
	HK		.07	.10	.06
	A		.52**	.29**	.07
PRF	L		.39**	.27**	-.05
	D		.60**	.47**	.16

Anmerkung: Anmerkung: A = Anschluss, L = Leistung, D = Dominanz (Macht); ** p < .01 (zweis. Fragest.)

2. Anwendung I: Die Erfassung des Leistungsmotivs mit dem LMG für Kinder

2.1. Zwei Misserfolgskonzepte: aktive und passive Furcht vor Misserfolg

Das ursprüngliche Leistungsmotivgitter (LMG) besteht aus 18 bildlich dargestellten Situationen und 18 leistungsthematischen Aussagen, was eine Matrix von 326 Items ergibt. Dies macht aus dem LMG ein sehr zuverlässiges Messinstrument, aber die Anwendung ist dennoch relativ langwierig und zeitaufwändig. In der Schule angewendet, sollte man etwa eine Schulstunde für die Durchführung des LMG veranschlagen. Eine erst kürzlich entwickelte Kurzform des Verfahrens, das LMG-S, enthält lediglich sechs Bildsituationen (Chor, Schwimmen, Piano, Schule, Sport, Werken) und 10 Aussagen pro Bild (Schmalt, 2005). Diese Aussagen (z.B. „Er will hier mehr können als alle anderen“) stellen Fragen dar, die zutreffen können oder nicht und entsprechend zu beantworten sind.

Als erster Schritt war es wichtig zu überprüfen, ob sich diese Aussagen nach bestimmten Gesichtspunkten gruppieren lassen, ob sie beispielsweise einem gemeinsamen Motiv (Faktor) zugeordnet werden können. Faktorenanalysen des LMG und des LMG-S sprechen für eine Drei-Faktoren-Lösung, in der neben einer Annäherungskomponente zwei Vermeidungskomponenten differenziert werden. *Hoffnung auf Erfolg (HE)* ist gekennzeichnet durch positive Effizienzeinschätzung, das Bedürfnis nach Leistung und Interesse an der Bewältigung schwieriger Aufgaben. Die erste Vermeidungskomponente haben wir mit *passiver Misserfolgsschuld* (Furcht vor Misserfolg passiv, kurz: *FMp*), die zweite mit *aktiver Misserfolgsschuld* (Furcht vor Misserfolg aktiv, kurz: *FMA*) in Verbindung gebracht. Die Zweiteilung der Misserfolgsschuld erinnert an die in der Angstforschung (Wine, 1971) verbreitete Unterscheidung zwischen Besorgnis (worry) und

Aufgeregtheit (emotionality). Aufgeregtheit und aktive Misserfolgsscham beschreiben emotional-physiologische Reaktionen auf bedrohliche Misserfolgsereignisse (z.B. Herzklopfen, Schwindelgefühle, Schwitzen), während *Besorgnis* und passive Misserfolgsscham eher grüblerische Gedanken und Zweifel an der eigenen Kompetenz beinhalten („Ich bin dumm, habe nichts gelernt und werde durchfallen“). Leistungsbeeinträchtigungen sind ausschließlich mit der passiven Misserfolgsscham (und der Besorgnis-Komponente der Ängstlichkeit) verbunden (Liebert & Morris, 1967; Schmalt, 1999).

Elliot (1997; Elliot & Church, 1997) hat ein gestuftes Modell leistungsorientierten Verhaltens entwickelt, das ebenfalls unterschiedliche Formen der Misserfolgsscham beinhaltet. Seine Leistungsmotivationstheorie baut auf dem *Zusammenwirken von Motiven und Zielen* auf und differenziert anhand von Motiv-Ziel-Interaktionen verschiedene Formen der Misserfolgsmotivation. Die erste Form ist (ganz im Sinne Atkinsons, 1964, 1987) als eine hemmende Tendenz gekennzeichnet. Misserfolgsmotivierte ziehen sich mental oder physisch aus Leistungssituationen zurück, um so einen Misserfolg gar nicht erst entstehen zu lassen (analog zu passiver Misserfolgsscham). Die zweite Form der Misserfolgsscham weist ebenfalls eine meidende Orientierung auf; allerdings soll drohender Misserfolg durch vermehrtes Engagement (z.B. durch eine sehr intensive Prüfungsvorbereitung) abgewendet werden (analog zu aktiver Misserfolgsscham). Beide Misserfolgstendenzen sind also auf die Vermeidung von Misserfolgen in Leistungssituationen ausgerichtet. Sie unterscheiden sich jedoch auf der Erlebens- und Verhaltensebene. Personen mit hoher aktiver Misserfolgsscham vermeiden Misserfolg durch vermehrte Anstrengung, wohingegen Personen, die durch hohe passive Misserfolgsscham gekennzeichnet sind, angesichts eines drohenden Misserfolgs eher inaktiv bleiben und einer Leistungssituation eher aus dem Wege gehen.

Diese Konzeption wird durch vorhandene Daten gestützt. FMa ist positiv mit Leistungsmaßen verknüpft, während FMp mit schlechteren Leistungsergebnissen verbunden ist. In der Schule haben Schüler mit hoher aktiver Misserfolgsscham relativ gute Schulnoten, während Schüler mit hoher passiver Misserfolgsscham schlechtere Schulleistungen erbringen (Schmalt, 1976, 1999, 2005). Die angenommenen vermittelnden Prozesse fanden bereits in einer etwas älteren Untersuchung Unterstützung (Schmalt, 1982). In dieser Untersuchung, die im Klassenzimmer stattfand, arbeiteten die Schüler an visuellen Diskriminationsaufgaben und nahmen anschließend Ursachenzuschreibungen (Attributionen) für die von ihnen erzielten Leistungen vor, die vom Versuchsleiter als Erfolg oder Misserfolg eingestuft wurden. Die mittleren Anstrengungsattributionen für hoch und niedrig Vermeidungsmotivierte sind in Abbildung 3 jeweils getrennt für FMa und FMp dargestellt.

Deutliche interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung, wie stark die eigene *Anstrengung* für das Leistungsergebnis verantwortlich war, gibt es insbesondere bei der Misserfolgsscham-Attribution. Personen, die in hohem Maße durch passive Misserfolgsscham (FMp) gekennzeichnet sind, führen einen Misserfolg eher weniger auf mangelnde Anstrengung zurück; Personen, die im hohen Maße durch aktive Misserfolgsscham gekennzeichnet sind, greifen bei der Erklärung eines Misserfolgs gerade auf mangelnde Anstrengung zurück. Man könnte also sagen, dass aktive Misserfolgsscham auf einer „Anstrengungsphilosophie“ beruht. Anstrengungsattributionen bilden die Voraussetzung für aktive Misserfolgsscham, weil Anstrengung gesteigert werden kann, um so einen erneuten Fehlschlag zu verhindern (Ames & Archer, 1988; Boggiano, 1998).

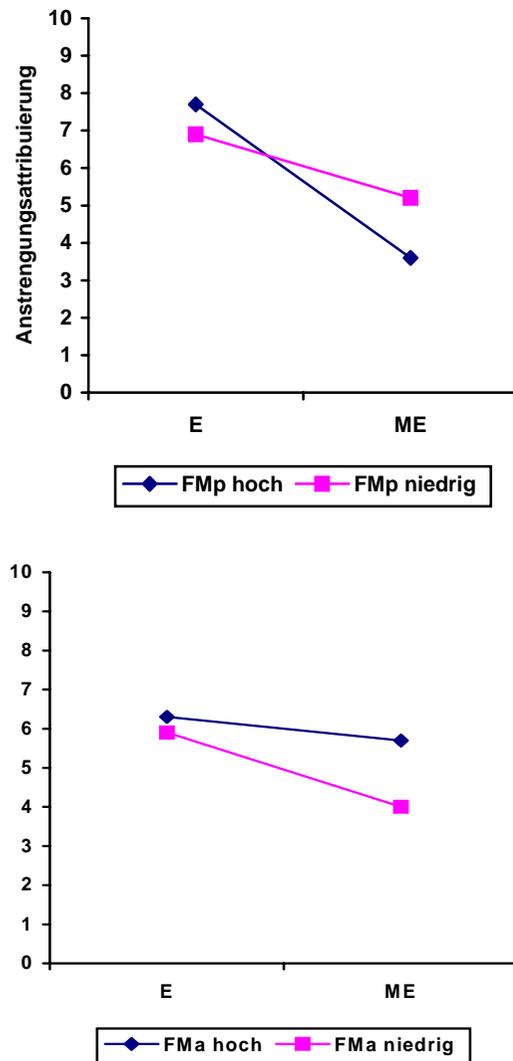


Abbildung. 3. Mittlere Anstrengungsattribution für Erfolg (E) und Misserfolg (ME) für passive Misserlagsfurcht (links) und aktive Misserlagsfurcht (rechts) (nach Schmalt, 1982).

2.2 Aktive und passive Furcht vor Misserfolg in einem gestuften Modell leistungsorientierten Handelns

In einer im Klassenzimmer durchgeführten empirischen Studie wurde versucht, die mit dem LMG-S gemessenen Komponenten des Leistungsmotivs, insbesondere die beiden Furchtkomponenten, in ein theoretisches Netzwerk von Korrelaten des Leistungsverhaltens einzubinden. Wir haben hierzu ein modernes *zweistufiges* („hierarchisches“) *Modell der Leistungsmotivation* zugrunde gelegt, wie es beispielsweise von Elliot (1997, s. o.) entwickelt worden ist. Klassische Motivationstheorien machen mit den Motiven Vorhersagen auf leistungsbezogenes Erleben und Verhalten; das hierarchische Modell ergänzt diese Konzeption durch Zielkonstrukte, die den Status von „Variablen mittlerer Reichweite“ besitzen.

Während Motive hoch generalisierte Konstrukte darstellen, die in sämtlichen Bereichen einer bestimmten Thematik zum Tragen kommen (beispielsweise das Leistungsmotiv in allen Situationen, in denen es um die „Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben“ geht) können Ziele (z.B. auch Leistungsziele) enger an das Erleben und Verhalten in der Zielsituation gebunden werden (z. B. „In der Schule will ich meine Kompetenzen und Fertigkeiten steigern“). Durch die Berücksichtigung solcher leistungsbezogener Ziele, die Menschen in bestimmten Lebenskontexten verfolgen, hofft man, die Vorhersage auf das Erleben und Verhalten in einer ganz spezifischen Situation verbessern zu können. Grundsätzlich gesehen können hierbei zwei Typen von Zusammenhängen erwartet werden (vgl. auch Abbildung 4):

- a) Motive beeinflussen das Erleben und Verhalten. Hierbei ist es unbedeutend, welche konkreten Ziele ein Mensch verfolgt, vorausgesetzt sie sind mit der Motivthematik kongruent.

b) Motive beeinflussen die Bildung von Zielen und diese wiederum beeinflussen das Erleben und Verhalten.

In der hier berichteten Untersuchung wurden die drei Komponenten des Leistungsmotivs mit dem LMG-S gemessen. Moderne leistungsbezogene Zieltheorien, die sich in Schul- und Ausbildungssituationen besonders bewährt haben, unterscheiden verschiedene Zieldimensionen: Ob es darum geht, den eigenen Leistungsstand zu dokumentieren (*Performanzziele*) oder eher darum geht, in einer Schul- und Ausbildungssituation etwas zu lernen (*Lernziele*) (Dweck & Elliot, 1983; Grant & Dweck, 2003). Später wurden dann Performanzziele noch einmal hinsichtlich ihrer Richtung spezifiziert und aufsuchende Performanzziele (eigene Kompetenz zu demonstrieren) von meidenden Performanzzielen (keine Inkompetenz zu offenbaren) getrennt. Es wurden daher neben den drei Motiven HE, FMa und FMp drei Ziele gemessen: *Lernziele* (ein Aufsuchenziel) sowie aufsuchende und meidende *Performanzziele*. Auf Seiten der leistungsbezogenen Erlebnis- und Verhaltensmaße wurden Spaß an der Schule und der zusammengefasste Notenschnitt in den Fächern Mathematik und Deutsch erfasst.

Unsere generellen Erwartungen waren darauf gerichtet, dass Motive unmittelbare Vorläufer von Leistungszielen sind. HE sollte auf Lernziele und/oder aufsuchende Performanzziele gerichtet sein. FMa und FMp sollten beide auf vermeidende Performanzziele gerichtet sein, da ihr gemeinsames allgemeines Ziel die Vermeidung von aversiven Konsequenzen (Misserfolg) ist (vgl. Elliot & McGregor, 1999). In ihren Auswirkungen auf der Erlebensebene sollten sich FMa und FMp deutlich voneinander unterscheiden. FMp und meidende Performanzziele sollten sowohl den Spaß an der Schule als auch Schulleistungen unterminieren, wohingegen HE und FMa förderliche Auswirkungen auf den Spaß an der Schule und Schulleistungen haben

sollten (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000). Den Hintergrund für diese Vermutung liefert ein auf Anstrengung beruhendes Leistungserleben. Die stärksten positiven Affekte nach einem Erfolgserlebnis haben Personen, die ihren Erfolg auf hohe eigene Anstrengung zurückführen.

Dem Leitgedanken eines hierarchischen Modells folgend (Schmalt, 2005) betrachten wir Motive als Ausgangspunkte, Leistungsziele als Konsequenzen erster Stufung und Spaß sowie Schulnoten als Konsequenzen zweiter Stufung (vgl. Abbildung 4). In statistischen Analysen wurde die Stärke der Verbindungen zwischen den einzelnen Stufen ermittelt. Man bezeichnet diese Verbindungen zwischen den Stufen als „Pfade“ und gibt die Stärke dieser Verbindungen durch sogenannte „Pfadkoeffizienten“ wieder.

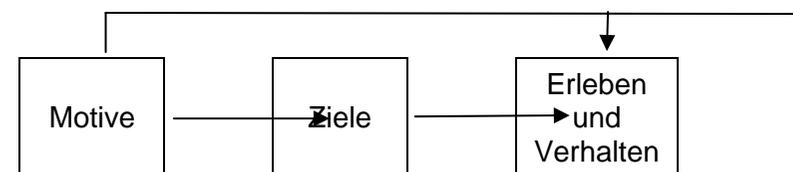


Abbildung 4. Motiven können einen direkten Einfluss auf Erleben und Verhalten ausüben, sie können Erleben und Verhalten jedoch auch indirekt über ihren Einfluss auf die Bildung von Zielen beeinflussen.

Betrachten wir das Netzwerk von Pfaden in Abbildung 5 (siehe S. 23), so stellen sich die beiden Misserfolgsmotive als Konstrukte mit jeweils typischen Pfadkombinationen dar. Zunächst zeigt sich, dass FMa und FMp gleichermaßen mit der Übernahme von Vermeidenszielen verbunden sind, was den unterstellten meidenden Regulationsfokus beider Motive erhärtet. Die beiden Motive „Furcht vor Misserfolg“

tragen diesen Namen also zu Recht. Ansonsten nimmt FMp, unter Umgehung der Zielebene, direkten Einfluss auf die Erlebens- und Verhaltensmerkmale. Personen mit hoher passiver Misserfolgsschuld berichten über weniger Spaß und Freude an der Schule und erzielen schlechtere Schulnoten. FMp erweist sich damit als eine hemmendere motivationale Einflussgröße, wie von der klassischen Leistungsmotivations- und Orientierungstheorie angenommen (Atkinson, 1964, 1987). Der wichtigste Beitrag einer aktiven Misserfolgsorientierung zu dem in Abbildung 5 dargestellten Netzwerk von Beziehungen besteht in einer Interaktion von FMa und den Lernzielen. Sowohl Spaß in der Schule als auch die erreichten Noten hängen gleichzeitig von der Ausprägung von FMa und der Lernziel-Orientierung der Schüler ab. Schüler mit einer hohen aktiven Misserfolgsorientierung, die in der Schule Lernziele herausbilden, haben den meisten Spaß in der Schule und erzielen die besten Leistungen in Deutsch und Mathematik. Aus dem Blickwinkel des Motivs FMa beurteilt, bedeutet diese Interaktion, dass die aktive Vermeidungsstrategie nur dann zu Spaß in der Schule und guten Schulleistungen führt, wenn im Unterricht Lernziele herausgebildet werden können. Ein Schüler, der glaubt, durch den Einsatz von Anstrengung einen unerwünschten Misserfolg (etwa eine schlechte Note) verhindern zu können, muss auch ein Lernziel herausbilden können, um zu gesteigerten Leistungen und Spaß in der Schule zu gelangen. Anders verhält es sich hingegen bei Schülern, die durch eine passive Vermeidungsstrategie (FMp) gekennzeichnet sind. Ihre Strategie des Rückzugs und der Nichteinlassung führt zu geringem Spaß und schlechten Schulleistungen, und zwar unabhängig von den Zielen, die sie im Unterricht herausbilden. In diesem Fall könnte den betroffenen Schülern durch ein Training zur Reduktion von passiver Misserfolgsschuld geholfen werden (vgl. auch das Kapitel von Krug in diesem Band).

Werfen wir noch einen Blick auf das Motiv „Hoffnung auf Erfolg“, bei dem sich ein anderes Pfadmuster zeigt. Hoffnung auf Erfolg nimmt nur Einfluss auf die Übernahme von aufsuchenden Leistungszielen (Lernziele und aufsuchende Performanzziele), beeinflusst aber weder das Erleben noch das Leistungsverhalten in der Schule. Wie viel Spaß Schülern die Schule macht und welche Noten sie erreichen, hängt also interessanter Weise nur von den beiden Furchtmotiven ab, nicht aber von der Hoffnung auf Erfolg.

2.3. Motivationspsychologische und pädagogische Konsequenzen

Dieser letzte Befund hat einige weitreichende theoretische und praktische Konsequenzen und fügt der zeitgenössischen Literatur zur Bedeutung der „Passung“ von Motiven und den herausgebildeten Zielen für *Wohlbefinden* und Handlungseffizienz einen wichtigen Aspekt hinzu. Die Interaktion von Motiven und den Zielen, die Personen verfolgen, ist nämlich von entscheidender Bedeutung für Wohlbefinden und psychische Gesundheit. Motive und Ziele, die aufeinander abgestimmt sind und zueinander „passen“, wirken sich auf die Befindlichkeit eher positiv aus (Brunstein et al., 1998). „*Motivationale Kompetenz*“ nennt Rheinberg (2004b) das Vermögen einer Person, solche mit den Motiven harmonisierenden Ziele zu bilden und diese Ziele dann mit Spaß an der Tätigkeit und oft auch in einem Zustand des Flusslebens zu verfolgen. Unsere Befunde zeigen, dass Personen mit hoher aktiver Meidenorientierung (FMa), die Lernziele in der Schule herausbilden, ganz offensichtlich solche harmonisierenden Ziele gefunden haben.

Für pädagogische Interventionen im Unterricht ergeben sich ebenfalls einige beachtenswerte Konsequenzen. Ungünstige und beeinträchtigende motivationale Orientierungen wie Schulunlust, Ängstlichkeit und Furcht vor Misserfolg gelten häufig auch als dispositionelle Zielgrößen für Interventionen zu ihrer Reduzierung

(Rheinberg & Krug, 1999). In diesem Sinne betriebene *Motivationsförderung in der Schule* müsste bei beiden Misserfolgsorientierungen ganz unterschiedlich ansetzen: Bei FMp ist es angezeigt, Gefühle von Unzulänglichkeit und Inkompetenz durch angemessene Ursachenzuschreibungen zu verändern (z. B. Misserfolge nicht mit mangelnder Fähigkeit sondern unzureichender Anstrengung in Verbindung zu bringen, Schober & Ziegler, 2001). Zur Förderung der durch FMa gekennzeichneten Schüler sollten eher die schulischen Anreizlandschaften so umgestaltet werden, dass es den Schülern leicht fällt, Lern- und Bewältigungsziele zu bilden. Diese führen gerade auch bei hoher aktiver Misserfolgsschmerz Ausprägung zu Spaß an der Schule und erleichtern das Erreichen guter Schulnoten.

3. Anwendung II: Das Multi-Motiv-Gitter (MMG) und seine Anwendung im arbeitspsychologischen Kontext

3.1 Die Erfassung der Motive für Anschluss, Leistung und Macht

Bis 1992 lagen Gitterverfahren für die drei klassischen Motive vor – für das Leistungsmotiv (Schmalt 1976, 1999), für das Anschlussmotiv (Sokolowski, 1992) und für das Machtmotiv (Schmalt, 1979, 1987). Aufgrund des insbesondere von Praktikern geäußerten Wunsches begannen wir damit, aus den drei vorliegenden Motiv-Gittern das Multi-Motiv-Gitter zu entwickeln. Diese Entwicklungsarbeit endete nach acht Jahren mit der Vorstellung des MMG (Schmalt, Sokolowski & Langens, 2000; Sokolowski, Schmalt, Langens & Puca, 2000). Mit Hilfe des MMG können Kennwerte für alle sechs Motivkomponenten – Hoffnung auf Anschluss (HA), Hoffnung auf Erfolg (HE) und Hoffnung auf Kontrolle (HK) sowie Furcht vor Zurückweisung (FZ), Furcht vor

Misserfolg (FM) und Furcht vor Kontrollverlust (FK) – berechnet werden.

Das Verfahren wurde in einer Reihe von Laborexperimenten zur Bildung von Extremgruppen eingesetzt, und dabei konnte seine externe Validität bestätigt werden (Gable, Reis & Elliot, 2003; Kehr, 2004; Langens & Schmalt, 2002; Puca & Schmalt, 1999, 2001). Da die Korrelationen der MMG-Kennwerte mit den aus Fragebogen gewonnenen um null liegen, misst das Verfahren offenbar eher die bewusst nicht zugänglichen (man sagt auch: *impliziten*) Anteile von Motiven. In Tabelle 2 sind die Korrelationen des MMG mit einem Fragebogen, der selbstzugeschriebene (man sagt auch: *explizite*) Bedürfnisse misst (die Personality Research Form, PRF, Jackson, 1974), dargestellt. Wie ersichtlich, sind die drei signifikanten Korrelationen eher niedrig. In Tabelle 3 ist neben den Motivkennwerten mit dem MMG und dem PRF-Fragebogen noch ein drittes Maß erhoben worden: die einfache Selbsteinschätzung der Motive, differenziert nach dem Real-Selbst (so schätze ich mich ein), dem Ideal-Selbst (so möchte ich gerne sein) und dem Moral-Selbst (so sollte ich sein).

Hier wird deutlich, dass die PRF-Werte (Fragebogen) mit den Selbsteinschätzungen (was erwartet war) aber auch den Ideal-Einschätzungen (was nicht erwartet war) korrelieren. In die Fragebogen-Antworten gehen offensichtlich auch Aspekte des Selbst-Ideals ein, also Eigenschaften einer Person, die erwünscht, aber (noch) nicht vorhanden sind. Die Kennwerte des MMG korrelieren weder mit dem realen noch mit dem idealen Selbstbild und weisen daher keine Anfälligkeiten für solche verzerrenden Selbsteinschätzungen auf.

Ähnlich niedrige Zusammenhänge zwischen MMG-Motiven und dem PRF-Fragebogen berichtet auch Kehr (2004). Interessanterweise fanden auch Thrash und Elliot (2002) Korrelationen gleicher Größenordnung zwischen dem TAT und dem PRF. Über die Ursachen dieser unsystematischen Zusammenhänge zwischen selbst

eingeschätzten Fragebogenmaßen (Selbstbild, PRF) auf der einen Seite und projektiven oder semi-projektiven Maßen (TAT, Gitter) auf der anderen Seite kann bisher nur spekuliert werden. Offensichtlich messen die Verfahren aber unterschiedliche und voneinander unabhängige Aspekte der Motivkonstrukte: Fragebögen und Selbstberichte haben eine eher kognitive Grundlage und bilden die bewusst zugänglichen und kontrollierbaren Aspekte der Motive ab, wogegen projektive Verfahren die bewusst weniger zugänglichen, spontanen und an Affekte gebundenen Motivfacetten abbilden (Weinberger & McClelland, 1990; Schmalz & Sokolowski, 2000).

3.2 Vom praktischen Nutzen: Einsatz des MMG beim Training von Führungskräften

Insbesondere im Bereich der *Organisationsentwicklung* und der *Personalentwicklung* wird das MMG gegenwärtig erfolgreich eingesetzt. Der Nutzen des Verfahrens wird z.B. bei der Untersuchung der Wirkungsweise von Führungstrainings ersichtlich. Sokolowski und Kehr (1999) konnten dies in Seminaren für Führungskräfte nachzeichnen. Vor Trainingsbeginn wurde das MMG eingesetzt, um die Motive der Teilnehmer zu erheben. In der nach Trainingsende erhobenen Evaluation zeigte sich, dass Teilnehmer mit hohem positiven Machtmotiv (Hoffnung auf Kontrolle > Furcht vor Kontrollverlust) die höchsten Trainingsgewinne hatten - in bezug auf Trainingszufriedenheit, eingeschätztem Trainingsgewinn sowie den aus dem Training heraus gefassten beruflichen Zielen. In einem drei Monate später erhobenen Follow-up konnten diese Ergebnisse bestätigt werden. Weder das Anschlussmotiv (Hoffnung auf Anschluss, Furcht vor Zurückweisung) noch das Leistungsmotiv (Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Misserfolg) konnten Veränderungen der Trainingsvariablen vorhersagen.

Auch im mittel- und langfristig prognostischen Bereich können durch die Erfassung der Motivkennwerte mittels des MMG wichtige Erkenntnisse über Entwicklungen beruflicher wie privater Natur gewonnen werden. In einer korrelativen Studie erhoben Abele, Andrä und Schute (1999) zunächst mittels MMG die Motivkennwerte von Universitätsabsolventen und verglichen diese mit verschiedenen Aspekten ihrer *sozialen und beruflichen Entwicklung*. Personen, die in einer stabilen Partnerschaft lebten, hatten signifikant niedrigere Kennwerte für Furcht vor Zurückweisung (FZ) und Furcht vor Misserfolg (FM) als jene, die alleine lebten – alle anderen Motivkomponenten wiesen keine signifikanten Unterschiede zwischen den allein und in einer Partnerschaft Lebenden auf. Personen, die direkt nach Abschluss des Studiums einen festen Arbeitsvertrag erhielten, hatten niedrigere Kennwerte für Furcht vor Misserfolg (FM) als jene ohne Arbeitsvertrag. Auch hier konnten die anderen Motivkennwerte nicht zwischen den beiden Gruppen diskriminieren. Die ebenfalls erfragten beruflichen Ziele korrelierten bedeutsam mit den erhobenen Motiven: Personen mit hohen HK-Kennwerten (Hoffnung auf Kontrolle) strebten Berufe mit Prestige und Ansehen häufiger an als Personen mit niedrigen HK-Kennwerten. Personen mit hoher Furcht vor Misserfolg hatten niedrigere Erwartungen an die eigene berufliche Effizienz als Personen mit niedriger Furcht. Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass das Anschlussmotiv im Bereich der interpersonalen Beziehungen gute Prognosen liefern kann. Das Leistungsmotiv kann Aspekte der beruflichen Entwicklung vorhersagen. Das Machtmotiv ist ein guter Prädiktor für Vorlieben von Tätigkeiten und Situationen, in denen Prestige und Ansehen erworben werden können. Auf ganz ähnliche Zusammenhänge von Macht-, Anschluss und Leistungsmotiv im beruflichen und familiären Leben sind Winter (1973) und McClelland (1975) schon vor geraumer Zeit eingegangen. In diesen

Untersuchungen wurden Motive ebenfalls mit einem indirekt arbeitenden Verfahren, dem TAT (s.o.), erhoben.

In einer anderen Studie fand Kehr (2004) an 82 Managern, die an einem *Führungstraining* teilnahmen, dass die Diskrepanz zwischen impliziten Motiven (gemessen mit dem MMG) und expliziten Motiven (gemessen mit dem PRF-Fragebogen) – dieser Wert wird von Kehr als IED (implicit/explicit motive discrepancies) bezeichnet – negativ mit der Willensstärke einer Person korreliert. Je größer also die Diskrepanz zwischen den expliziten Selbstbeschreibungen und den impliziten Motiven einer Person, desto niedriger fallen die ermittelten Kennwerte für ihre Willensstärke aus. Die Willensstärke wiederum korreliert negativ mit dem fünf Monate später erhobenen subjektiven Wohlbefinden. So kann also in der *Diskrepanzverminderung zwischen impliziten und expliziten Motiven* ein wichtiges Ziel der Personalentwicklung in Betrieben angesehen werden, da so das subjektive Wohlbefinden verbessert werden kann. Die Implikationen sind vielseitig – nicht nur für die berufliche, sondern auch für die private Entwicklung. Ein darauf basierendes Trainingsprogramm – das Selbst-Management-Training (SMT) – wurde von Kehr (2002) vorgestellt; das Bewusstwerden und der Umgang mit Diskrepanzen der impliziten und expliziten Motive ist ein zentraler Baustein des Trainingsprogramms. Ganz rezent wurde ein Diagnose-Beratungs-Paket „Check and Change“ entwickelt, in dem psychologische und medizinische Diagnostik zusammengeführt und zur Gesundheitsberatung von Managern verbunden werden (Roth, 2004) – auch hierin stellt die Diagnostik mit dem MMG und die Diskrepanzregulierung impliziter und expliziter Motive einen wichtigen Eckpunkt dar.

4. Ausblick

Psychologische Tätigkeiten beziehen sich häufig darauf, in bestehende Person-Umwelt Konstellationen modifizierend einzugreifen. Solche Interventionen können an der Person ansetzen, um ungünstige oder unerwünschte Merkmale (z.B. Misserfolgsschmerz) zu verändern. Sie können jedoch auch an der Umwelt ansetzen, wenn etwa versucht wird, die Anreizstruktur an die Motive einer Person anzupassen. In beiden Fällen kommt die Planung psychologischer Interventionen nicht ohne eine Erfassung der Motivstruktur aus. Die Motivdiagnostik mit der Gittertechnik (LMG, MMG) kann wertvolle Informationen liefern, die insbesondere die Tiefenstruktur sozialer Motive abgreift, die über andere Verfahren (z.B. Fragebögen zu selbsteingeschätzten Motiven), nicht zu erhalten sind.

Literatur

- Abele, A. E., Andrä, M. S. & Schute, T. (1999). Wer hat nach dem Hochschulexamen schnell eine Stelle? Erste Ergebnisse der Erlanger Längsschnittstudie (BELA-E). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 43, 95-101.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1987). Michigan studies of fear of failure. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 47-59). Berlin: Springer.
- Atkinson, J. W., Heynes, R. W. & Veroff, J. (1954). The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 405-410.
- Boggiano, A. K. (1998). Maladaptive achievement patterns: A test of a diathesis-stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1681-1695.
- Brunstein, J. C. & Hoyer, S. (2002). Implizites versus explizites Leistungsstreben: Befunde zur Unabhängigkeit zweier Motivationssysteme. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 51-62.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 494-508.
- Conroy, D. E. (2003). Representational models associated with fear of failure in adolescents and young adults. *Journal of Personality*, 71, 757-783.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Dweck, C. S. & Elliott, E. S. (1983). *Achievement motivation*. In E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 143-179). Greenwich, Connecticut: Jai Press.
- Elliot, A. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 957-971.
- Emmons, R.A. & McAdams, D.P. (1991). Personal strivings and motive dispositions: Exploring the links. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 648-654.

- Gable, S. L., Reis, H. T. & Elliot, A. J. (2003). Evidence for bivariate systems : An empirical test of appetition and aversion across domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 349-372.
- Grant, H. & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- 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: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim: Hain.
- Heckhausen, H., Schmalt, H.-D. & Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. New York: Academic Press.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.
- Jackson, D. N. (1974). *Manual for the Personality Research Form*. Goshen, N. Y.: Research Psychology Press.
- Kehr, H. M. (2002). *Souveränes Selbstmanagement*. Weinheim: Beltz.
- Kehr, H. M. (2004). Implicit/explicit motive discrepancies and volitional depletion among managers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 315-327.
- Kenrick, D. T., Li, N. P., & Butner, J. (2003). Dynamical evolutionary psychology: Individual decision rules and emergent social norms. *Psychological Review*, 110, 3-28.
- Langens, T. A. & Schmalt, H. D. (2002). Emotional consequences of positive daydreaming: The moderating role of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1725-1735.
- Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Co.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. & Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67, 737-743.
- Puca, R. M. & Schmalt, H.-D. (1999). Task enjoyment: A mediator between achievement motives and performance. *Motivation and Emotion*, 23, 15-29.
- Puca, R. M. & Schmalt, H.-D. (2001). The influence of the achievement motive on spontaneous thoughts in pre- and postdecisional action phases. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 302-308.
- Rheinberg, F. (2004a). *Motivation* (5. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F., (2004b). *Motivational competence and flow-experience*. Paper presented at the 2nd European Conference on Positive Psychology, Verbania, Italy, 2004.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Roth, S. (2004). *Check and change – mehr als ein Gesundheits-Check*. Verfügbar unter <http://www.checkandchange.com> [Oktober 2004].
- Schmalt, H.-D. (1975). Selbständigkeitserziehung und verschiedene Aspekte des Leistungsmotivs. *Zeitschrift für*

- Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 7, 24-37.
- Schmalt, H.-D. (1976). *Die Messung des Leistungsmotivs*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmalt, H.-D. (1979). Machtmotivation. *Psychologische Rundschau*, 30, 269-285.
- Schmalt, H.-D. (1982). Two concepts of fear of failure motivation. In R. Schwarzer, H. van der Ploeg & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*, 45-52. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schmalt, H.-D. (1987). Power motivation and the perception of control. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 101-113). Berlin: Springer.
- Schmalt, H.-D. (1999). Assessing the achievement motive using the grid technique. *Journal of Research in Personality*, 33, 109-130.
- Schmalt, H.-D. (2005). Validity of a short form of the Achievement-Motive Grid (AMG-S): Evidence for the three-factor structure, emphasizing active and passive forms of fear of failure. *Journal of Personality Assessment*.
- Schmalt, H.-D. & Sokolowski, K. (2000). Zum gegenwärtigen Stand der Motivdiagnostik. *Diagnostica*, 46, 115-123.
- Schmalt, H.-D., Sokolowski, K. & Langens, T. (2000). *Das Multi Motiv Gitter für Anschluss, Leistung und Macht*, Frankfurt/M., Swets.
- Schmalt, H.-D. & Sokolowski, K. (2005). Motivation. In Spada, H. (Hg.) *Allgemeine Psychologie*, Bern: Huber.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (2000). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schober, B. & Ziegler, A. (2001). Das Münchner Motivationstraining (MMT): Theoretischer Hintergrund, Förderziele und exemplarische Umsetzung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 168-180.
- Schultheiss, O. C. & Brunstein, J. C. (1999). Goal imagery: Bridging the gap between implicit motives and explicit goals. *Journal of Personality*, 67, 1-38.
- Smith, Ch. P. (Ed.) (1992). *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. Cambridge: University Press.
- Sokolowski, K. (1992). Entwicklung eines Verfahrens zur Messung des Anschlussmotivs. *Diagnostica*, 38, 1-17.
- Sokolowski, K. & Kehr, H. M. (1999). Zum differentiellen Einfluss von Motiven auf die Wirkung von Führungstrainings. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20, 192-202.
- Sokolowski, K., Schmalt, H.-D., Langens, T. A. & Puca, R. M. (2000). Assessing achievement, affiliation, and power motives all at once: The Multi-Motive Grid (MMG). *Journal of Personality Assessment*, 74, 126-145.
- Sorrentino, R. M. & Sheppard, B. H. (1978). Effects of affiliation-related motives on swimmers in individual vs. group competitions: A field experiment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 704-714.
- Thrash, T. M. & Elliot, A. J. (2002). Implicit and self-attributed achievement motives: Concordance and predictive validity. *Journal of Personality*, 70, 729-756.
- Veroff, J. (1982). Assertive motivations: Achievement versus power. In D. G. Winter & A. J. Stewart (Eds.), *Motivation and society* (pp. 99-132). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinberger, J. & McClelland, D.C. (1990). Cognitive versus traditional motivational models: Irreconcilable or complementary? In E.T. Higgins & R.M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*. Foundations of social behavior (Vol. 2) (pp. 562-597). New York: Guilford.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1990). Test anxiety in the school setting. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 237-250). New York: Plenum.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.
- Winter, D. G. (1973). *The power motive*. New York: Free Press.
- Winter, D. G. (1992). Power motivation revisited. In C. P. Smith (Ed.) *Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 301-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Winterbottom, M. R. (1953). The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In J.W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 453-478). Princeton: Van Nostrand.

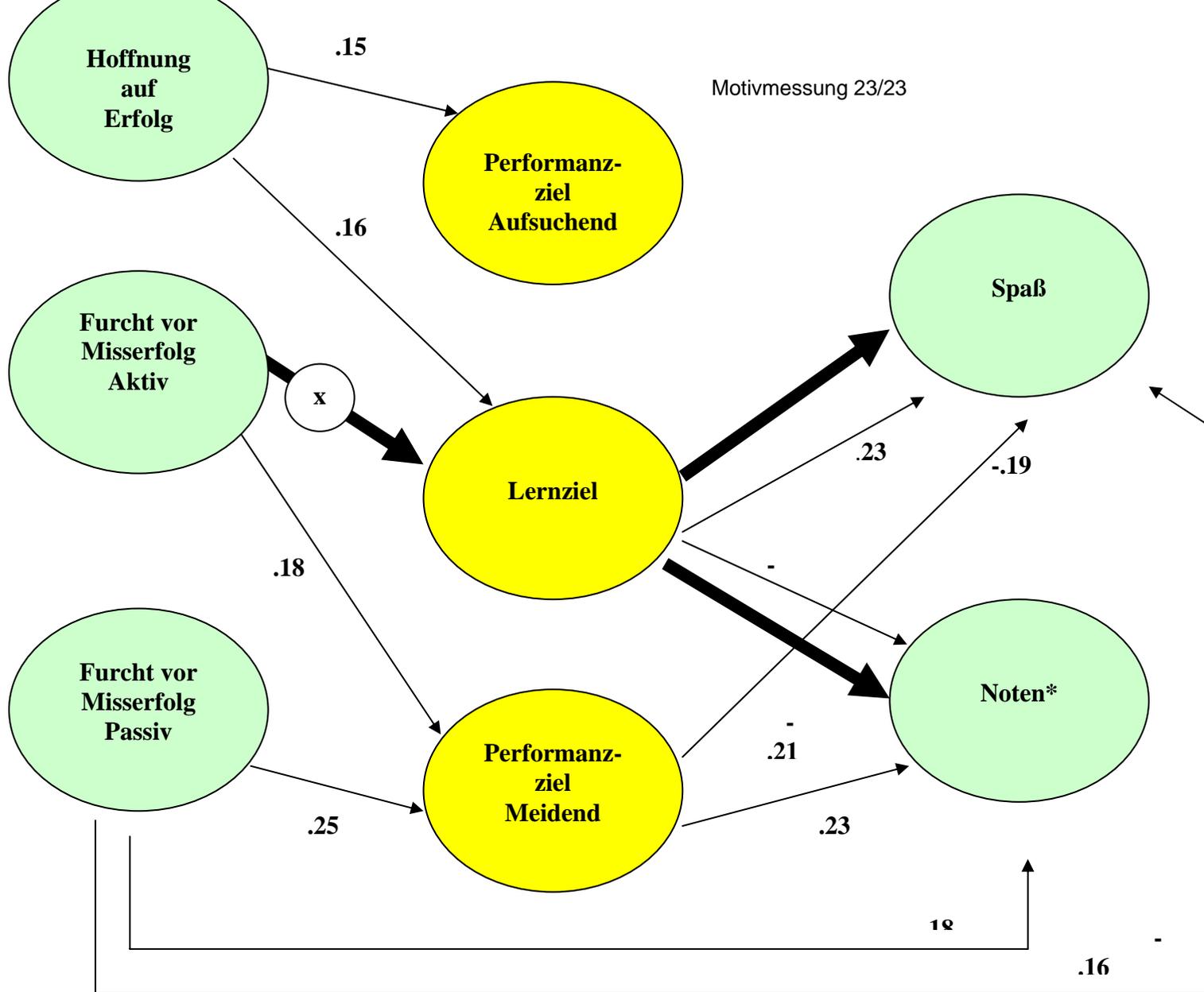


Abbildung 5. Ein hierarchisches Modell der Zusammenhänge zwischen aktiver und passiver Misserfolgsschreck, leistungsthematischen Zielen sowie Spaß und dem Notenschnitt. Die fetten Pfeile beziehen sich auf Motiv-Ziel Interaktionen. (* Hohe Werte bedeuten schlechtere Noten).