

## **Kapitel 8: Motivation**

HEINZ-DIETER SCHMALT, Wuppertal und HEINZ HECKHAUSEN, München

## Inhaltsverzeichnis

<b>Motivation als Problemfeld</b> .....	453	<b>Probleme und Konzepte der Motivationspsychologie</b> .....	476
<i>Alltagserfahrungen und drei Problemgebiete</i> .....	453	<i>Motiv und Motivation</i> .....	476
<i>Arten naiver Verhaltensklärung</i> .....	456	<i>Kognition, Emotion und Motivation</i> . . . .	480
<i>Das Konsistenzparadox</i> .....	451	<i>Selbstbezogene Kognitionen</i> .....	482
<i>Motiv als Erklärungsbegriff</i> .....	458	<i>Erwartungen</i> .....	483
<i>Motivation</i> .....	459	<i>Ursachenzuschreibungen und Bewertungen</i> .....	485
<i>Bildung einer Handlungstendenz und Volition</i> .....	461	Literaturverzeichnis .....	489
<i>Handlung und Handlungsbewertung</i> . . . .	462		
 <b>Motivation-historisch betrachtet</b> .....	464		
<i>Von der Willenspsychologie zu Erwartung- Wert-Modellen</i> .....	464		
<i>Von Trieb- zu Anreiztheorien</i> .....	469		
<i>Das Aufkommen kognitiver Motivationsmodelle</i> .....	473		

Der vom Zweitautor für dieses Kapitelverfaßte Abschnitt «Motivation als Problemfeld» ist in leicht veränderter, teilweise erweiterter Form auch in die 1989 erschienene zweite Auflage seines Buches «Motivation und Handeln» (Springer Verlag, S. 1-18) übernommen worden.

## 1. Motivation als Problemfeld

### 1.1 Alltagserfahrungen und drei Problemgebiete

Motivationsfragen sind zu einem guten Teil Wozu-Fragen: Zu welchem Zweck jemand eine Handlung ausführt. Solche Fragen sind in der Regel nicht bedrängend, da es bei den Menschen, die wir kennen und mit denen wir täglichen Umgang haben-geschweige bei uns selbst - nicht fraglich erscheint, wozu sie das tun, was sie tun. Es gibt allerdings drei Anlässe, die diese Fragen nahelegen.

Die *erste* Art des Anlasses liegt vor, wenn Individuen in bestimmten Situationen anders handeln, als es die meisten tun oder (was dasselbe ist) als es üblich und angebracht erscheint. Beispielsweise ist ein Schüler in der Schule lerneifriger als die meisten seiner Mitschüler und zeigt sich auch in seiner Freizeit am Erwerb neuen Wissens sehr interessiert, während ein anderer das Gegenteil darstellt und selbst im Unterricht kaum zum Lernen zu «motivieren» ist. Da solche individuellen Abweichungen nicht nur zeitlich stabil sind, sondern auch über ein Spektrum von verschiedenen Situationen gleich bleiben, sollte es sich um personengebundene, besonders ausgeprägte Eigenarten handeln; sei es, daß das übliche, das situationsangemessene Handeln übertrieben oder aber kaum betont ist oder gar zugunsten eines anderen Handelns ganz ausfällt. Anzahl und relative Stärke solcher personengebundenen Eigenarten, von denen das Handeln schließlich abhängt, sind ein unerschöpfliches Parameterpaar zur Erklärung individueller Unterschiede des Handelns.

Die moderne Motivationspsychologie bezeichnet solche das Individuum charakterisierende Eigenarten als «Motive». Motive sind konzipiert als individuelle Voreingenommenheiten für die Bewertung bestimmter Ereignisse und Sachverhalte. So sagt man beispielsweise, ein Individuum verfüge über ein hohes Leistungsmotiv, wenn seine individuelle Voreingenommenheit darin besteht, das Thema «Leistung» in besonderer Weise positiv zu bewerten. Motive werden deshalb auch als «Wertungsdispo-

sitionen» aufgefaßt. Was «Leistung» bedeutet, bedarf dann allerdings noch einer näheren Erläuterung.

Für die Abgrenzung der Motive untereinander wird ein nicht unbeträchtliches Abstraktionsniveau bevorzugt. Jedes Motiv unterscheidet sich hinsichtlich einer ihm eigenen Inhaltsklasse von Handlungszielen, die so allgemein umschrieben werden wie «Leistung», «Hilfeleistung», «Macht» oder «Aggression». Jede solcher Inhaltsklassen von Handlungszielen muß natürlich noch genauer definiert werden. So hat man das «Leistungsmotiv» mit solchen Handlungszielen umschrieben, in denen vornehmlich «eine Auseinandersetzung mit Maßstäben der Tüchtigkeit» (MCCLELLAND, ATKINSON, CLARK & LOWELL, 1953) erkennbar ist. Was die tatsächlichen, d.h. die konkreten Ziele betrifft, so gibt es unzählige und sehr verschiedene, die alle unter diese Inhaltsklasse fallen. Ja, verschiedene Geschichtsepochen, verschiedene Kulturen und verschiedene Personen können sich so sehr in ihren leistungsbezogenen Zielen und Handlungen unterscheiden, daß es kaum Gemeinsamkeiten zwischen ihnen zu geben scheint, und doch können alle diese Tätigkeiten unter die Inhaltsklasse von Leistungszielen fallen, da sie sich mit irgendwelchen Tüchtigkeitsmaßstäben auseinandersetzen.

Die Motivationspsychologie knüpft an den Motivbegriff eine Reihe weiterer Fragen. Z. B., wieviel verschiedene Motive es gibt; wie sie sich diagnostizieren lassen; ob sie universal sind oder der historischen Entwicklung und kulturellen Unterschieden unterliegen; wieweit sie genetisch angelegt und wieweit sie durch Erfahrung erlernt sind; wann und wie sie während der Ontogenese entstehend und sich entwickeln; auf welche Weise individuelle Unterschiede entstehen und ob diese nachträglich modifiziert werden können. Eine Fülle von Fragen, die die Natur des Menschen betreffen und mit den derzeitigen empirischen Methoden nicht leicht oder nur näherungsweise zu beantworten sind.

Die *zweite* Art des Anlasses von Motivationsfragen bezieht sich auf den Einfluß, den die Situation ausübt, indem das Handeln wie durch Druck und Zug gelenkt erscheint. Die Gründe

des Handelns scheinen weniger im Handelnden als in der Situation zu liegen. Es ist anscheinend die «Gelegenheit, die Diebe macht». Kleine Versuchungen oder Bedrohlichkeiten des Alltags verleiten bzw. zwingen zu entsprechenden Verhaltensweisen. Besonders kraß wird diese Beeinflußbarkeit in Ausnahmesituationen. Solche Anlässe zu Motivationsfragen behandeln die Tragödien des Klassischen Altertums; etwa die von Ödipus, der unwissentlich seinen Vater erschlug und seine Mutter heiratete, ohne ein Raufbold und sittenloser Strolch zu sein. In der modernen Literatur ist es der Detektivroman, der den zweiten Anlaß für Motivationsfragen in hohem Maße kultiviert, d.h. genußfähig gemacht hat. Wer kann den Mord, der schon auf den ersten Seiten entdeckt wird, begangen haben? Nun jeder, der einen «Grund» hat. Einen «Grund» zum Handeln können alle jene haben, die sich in einer Situation befinden (z.B. eine finanzielle Notlage, eine entfachte Leidenschaft), in der sie durch den Tod des Ermordeten einen Vorteil schöpfen können.

Situationen bieten sich nicht selten als Gelegenheiten an, die die Erfüllung langgehegter Wünsche, die Beseitigung von Befürchtungen, kurz: die Realisierung von Zielen verheißen. Sie können aber auch das Eintreten von bedrohlichen Ereignissen andeuten. Alles was Situationen in diesem Sinne als Positives oder Negatives einem Individuum verheißen oder andeuten, wird als «Anreiz» bezeichnet, der einen «Aufforderungscharakter») zu einem entsprechenden Handeln hat. Insofern läßt sich Handeln auch unter dem Gesichtspunkt der Zweckrationalität beurteilen. Es ist dann zweckrational begründet, wenn seine wahrscheinlichen Folgen in solchen Ereignissen oder Zuständen bestehen, die dem Handelnden begehrenswert erscheinen und um deren willen er handelt. Statt dieser ein wenig ungewöhnlich klingenden Formulierung läßt sich auch sagen, daß es darum geht, die Wahrscheinlichkeit der Realisierung von etwas, das für den Handelnden von Wert ist, durch eigenes Handeln zu erhöhen oder zu sichern. Zwei Größen sind demnach entscheidend: der *Wert* dessen, was man realisieren möchte, und die *Erwartung* (erlebte Wahrscheinlichkeit), mit der man dies zuwege bringen wird.

Damit hat man schon alles beisammen, was die Familie der Erwartung-Wert-Modelle kennzeichnet. Solche Modelle hat man zur Erklärung von Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen herangezogen, ja sogar zur rationalen Maxime gemacht, wie man sich entscheiden sollte. In der Motivationsforschung hat man Erwartung-Wert-Modellen, wie dem sog. Risiko-Wahl-Modell von ATKINSON (1957), einen Geltungsbereich zugestanden, der weit über bloße Entscheidungen hinausgeht. Wir werden noch sehen, wieweit das gerechtfertigt ist.

Außergewöhnliche Handlungen, die sich bei näherem Hinsehen als zweckrational erweisen, sind nicht ausschließlich durch außergewöhnliche Situationsumstände hervorgerufen. Natürlich hängt es auch von den individuellen Wertungsdispositionen ab, welche Verheißungsgehalte einer Situation einem wert genug erscheinen, um sich davon zum Handeln aufordern zu lassen. Aber nicht nur dies. Neben dem Wertaspekt ist auch der Erwartungsaspekt nicht nur von situationsgegebener Seite, sondern auch vom Handelnden mit abhängig. Seine Fähigkeiten oder Mittel, die ihm zur Verfügung stehen, bestimmen nämlich auch seine Erwartung, wieweit es ihm möglich sein wird, das anvisierte Handlungsziel zu erreichen. Insofern haben wir es bei der zweiten Art des Anlasses für Motivationsfragen nicht bloß damit zu tun, daß verlockende oder bedrohliche Situationen entsprechende Handlungen veranlassen, die sich bei näherer Analyse als durchaus zweckrational erweisen. Genaugenommen geht es um eine Wechselwirkung zwischen Determinanten, die man teils auf der Seite der Situation, teils auf der Seite der Person lokalisieren kann. Man spricht von «Person-Situations-Interaktion» (z.B. MAGNUSSON & ENDLER, 1977). Unter «Motivation» wird stets ein solches Interaktionsprodukt verstanden. Motivation ist eine momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel, zu deren Erklärung man die Faktoren weder nur auf Seiten der Situation oder der Person, sondern auf beiden Seiten heranziehen muß.

Eng verbunden mit den Prozessen der Bildung aktueller Motivationstendenzen sind Fragen, wie es nach Abschluß einer Tätigkeit zur Aufnahme der nächsten kommt, wie nach Unter-

brechung einer Tätigkeit diese später wieder aufgenommen wird. Es ist ja in der Regel nicht so, daß man nach Beendigung einer Handlung in Passivität verfällt, um sich zuüberlegen, was man als nächstes tun könnte oder sollte. Vielmehr schließt sich die nächste Tätigkeit gleich an, und zwar in aller Regel ohne daß man darüber nachdenken oder gar einen Entschluß fassen müßte. Was an Handlungen aufeinanderfolgt, welche sich auftuenden Gelegenheiten ergriffen werden oder noch ungenützt bleiben, muß also bereits im voraus - und zwar auch während man etwas anderes tat - vorgeklärt und determiniert worden sein. Anders wäre der kontinuierliche Strom des Tätigseins bei allem Wechsel der verfolgten Handlungsziele nicht zu erklären.

Zur Beantwortung dieser Fragen haben ATKINSON und BIRCH (1970, 1978, Kap.2) ein «Dynamisches Handlungsmodell» entworfen. Dieses Modell basiert auf den Motivationstendenzen, die sich als Integration der situations- und personenspezifischen Erwartungs- und Wertgrößen gebildet haben. Aber es unterwirft die Stärke dieser Motivationstendenzen einer fortgesetzten Änderung. Motivationstendenzen, die sich noch nicht im Handeln realisieren können, nehmen bei situativer Anregung zu. Andererseits werden jene Motivationstendenzen, die gerade handlungsmäßig realisiert werden, mit zunehmender Ausführungsdauer geschwächt. Im wesentlichen sind es diese beiden Arten von Veränderungen, die es bewirken, daß nacheinander eine latente Handlungstendenz stärker wird als jene, die zurzeit dominant und manifest ist und das Handeln bestimmt, so daß es zum Wechsel in der Tätigkeit zugunsten der bisher latenten Tendenz kommt.

Die dritte Art von Anlässen für Motivationsfragen bezieht sich weniger darauf, wieso es - inhaltlich gesehen - zum Handeln kommt als vielmehr, wie es dazu kommt. Auch hier sind es auffällige Varianten, die unser motivationspsychologisches Fragebedürfnis anregen. Es gibt Umstände, unter denen aufkommende Wünsche sich schnell in Handlungstendenzen oder Absichten verwandeln, die bei nächster Gelegenheit sich durch geeignetes Handeln zu realisieren suchen. Es gibt auch Personen, die sich selbst gut organisieren können, während andere unentschlossen schwanken und sich

hier und jetzt nicht auf das Erreichbare konzentrieren können und lange brauchen, um das als unerreichbar Erkannte aufzugeben.

All dies wird gern individuellen Unterschieden des «Willens», der «Willenskraft», zugeschrieben. Bei näherem Hinsehen handelt es sich um eigene *Prozeßabläufe*, ohne die Handeln nicht zustande käme. Nicht weniger wichtig wie jene Prozesse, die zielgerichtetes Handeln steuern und auf Kurs halten, sind vorbereitende Prozeßstadien, die erst die Handlungstendenz herausbilden. Wenn es nach einem ersten Motivationsstadium, in dem Wünsche auf ihre Wünschbarkeit und Realisierbarkeit elaboriert und geprüft worden sind, genügend Grund gibt, durch eigene Handlungen die Realisierung des Erwünschten zu versuchen, kommt es schließlich zu einer Handlungstendenz, die als innere Zustimmung zum erwogenen Ziel erlebt werden kann (sog. «commitment», deutsch: <<Zielbindung>>). In ausgeprägteren Fällen besteht dieser Grenzübergang zur Handlungstendenz in der Bildung einer «Intention» oder gar einem Entschlußakt. Eine Intention bezieht sich auf den angestrebten Zielzustand. Häufig ist sie mit Vorhaben verbunden, wann, wo und wie intentionsgeleitetes Handeln aufgenommen, ausgeführt und zu Ende gebracht wird (HECKHAUSEN, 1987). Sobald sich danach eine geeignete Gelegenheit ergibt, erhält die Handlungstendenz Zugang zum Handeln und steuert ein entsprechendes Verhalten bis zur Zielerreichung (s. HECKHAUSEN & KUHL, 1985).

Ehe es zum Handeln kommt, muß, wie gesagt, keineswegs immer eine ausdrückliche Intention gefaßt - oder gar ein Willensakt vorgenommen werden. Es gibt eine Unzahl alltäglicher Anlässe, bei denen es gewohnheitsmäßig, d.h. mehr oder weniger automatisch, zum Handeln kommt. Unser Verhalten hat sich in solchen Situationsanlässen als so zweckmäßig herausgebildet und als so erprobt erwiesen, daß es keiner eigenenüberlegung, geschweige einer besonderen Intention bedarf, damit eine Handlungstendenz entsteht und man dementsprechend tätig wird. Man spricht von Gewohnheitshandlungen. Hier ist es, als sei an der Intentionsschwelle der Schlagbaum gehoben und damit der Grenzübergang zum Handeln freigegeben. Außer Willenshandlungen und

Gewohnheitshandlungen gibt es auch noch Impuls- oder Affekthandlungen. Hier bricht sich bei hoher innerer Erregung der Motivationsimpuls auch bei geschlossenem Schlagbaum seine Bahn ins Handeln hinein.

Es gibt Gründe für die Annahme, daß die einzelnen Prozeßstadien - Motivation, Intention, Handlung - durch unterschiedliche Gesetzmäßigkeiten bestimmt werden; daß z.B. Erwartung-Wert-Modelle nur für das erste Prozeßstadium der Motivation Geltung haben. Das gilt schon für unsere alltäglichen Erfahrungen. Wir kennen die «Qual der Wahl», das endlose Abwägen, wenn schwerwiegende Entscheidungen anstehen, aber auch den «Ruck» eines befreienden Entschlusses. Wir kennen die handlungsvorbereitenden Überlegungen, wenn ein Entschluß gefaßt ist und nach Realisierung drängt, ja sich bei jeder passenden Gelegenheit uns aufdrängt. Schließlich kennen wir auch den entlastenden Übergang zum Handeln, wenn jeder Schritt im Hinblick darauf, wieweit er uns dem Ziele näher bringt, getan und im Kurs korrigiert wird.

Es ist überraschend, daß insbesondere diese letzteren Prozesse einer sog. «Willenspsychologie» seit den klassischen Experimentalstudien von NARZISS ACH (1910) oder MICHOTTE und PRÜM (1910) kaumnacherforscht wurden, ja in Vergessenheit gerieten, aus der sie erst neuerdings wieder gezogen wurden (KUHLE, 1983; SCHNEIDER & SCHMALT, 1981). Ein Grund dafür ist paradoxerweise die Erlebniszugänglichkeit solcher Prozesse. Denn mit der Ächtung der Introspektion als Methode verlor im zweiten Drittel unseres Jahrhunderts die subtile Phänomenologie von Willensvorgängen die Respektabilität als Forschungsgegenstand.

Wir haben in diesem Abschnitt drei Arten von Alltagserfahrungen beschrieben, die Fragen nach «der Motivation» veranlassen. Es sind die Fragen nach (1.) individuellen Unterschieden von Wertungsdispositionen und der Abgrenzung zwischen Wertungsdispositionen, nach (2.) den Determinanten einer einzelnen Motivationstendenz, konzipiert als eine Wechselwirkung von Situation und Person und nach (3.) den unterschiedlichen Prozessen vor und nach dem Grenzübergang zu einer Handlungstendenz, wie sie etwa durch eine Intention charakterisiert wird. Diese drei Beobachtungstat-

bestände entsprechen den drei Problemgebieten, in die man die gesamte Motivationspsychologie aufteilen kann; nämlich dem Problemgebiet (1.) des Motivs, (2.) der Motivation und (3.) der Volition (Bildung einer Handlungstendenz - im ausgeprägten Falle einer Intention - sowie die postintentionalen Phasen vor, während und nach der Handlung).

## 1.2 Arten naiver Verhaltensklärung

Ein bestimmtes Verhalten zu erklären, ist nicht nur Sache der Psychologen. Jeder Mensch ist schnell dazu bereit. Die Ursache wird dabei gern in die Person des Handelnden oder in die Situation oder in eine Wechselwirkung zwischen Person und Situation verlegt. Wir können entsprechend von Verhaltensklärungen auf den ersten, zweiten oder dritten Blick sprechen (s. HECKHAUSEN, 1980). Das heißt jedoch nicht, daß jede Verhaltensklärung diese drei Stadien durchmache, eher entspricht die Reihenfolge in der Aufzählung des ersten bis dritten Blicks der Häufigkeit, in der sich die unterschiedlichen Ursachenlokalisierungen in der Alltagserfahrung aufdrängen. Jede dieser Erklärungsweisen ist nach dem gegenwärtigen Diskussionsstand in der Psychologie «naiv», d.h. zwar einleuchtend, aber zu sehr vereinfacht (s. MISCHEL, 1984).

Wie man nun Verhalten erklärt, wird davon beeinflusst, welche Vergleichsdimensionen man zugrundelegt oder besser, welche sich aufdrängen. Drei Vergleichsdimensionen lassen sich unterscheiden (s. KELLEY, 1967); nämlich wie es mit der Änderung des Verhaltens steht, wenn man erstens über verschiedene Situationen, zweitens über verschiedene Zeitpunkte und drittens über verschiedene Personen vergleicht.

Ändert sich das Verhalten einer Person z.B. kaum über verschiedene Situationen und Zeitpunkte und unterscheidet es sich von dem anderer Personen in den gleichen Situationen und Zeitpunkten, so sind es offenbar Eigenschaften der betreffenden Person, die für das beobachtete Verhalten verantwortlich zu machen sind. Das ist eine Verhaltensklärung auf den ersten Blick, wie sie den Eigenschaftstheorien der Persönlichkeitspsychologie zugrunde gelegen hat (s. HERRMANN, 1969).

Glaubt man jedoch zu beobachten, daß sich das Verhalten von Situation zu Situation auch entsprechend ändert - und damit auch zu verschiedenen Zeitpunkten anders ist -, so sucht man die Ursache in Besonderheiten der Situationen. Das ist eine Verhaltensklärung auf den zweiten Blick, wie sie heutzutage in weiten Bereichen der Sozialpsychologie aber auch der lerntheoretisch fundierten Klinischen Psychologie vorherrscht.

Stellt man schließlich bei genaueren Vergleichen fest, daß Unterschiede im Handeln sich weder allein auf unterschiedliche Personfaktoren noch allein auf unterschiedliche Situationsfaktoren zurückführen lassen, sondern daß beides eine Rolle spielt - und das auch noch über verschiedene Zeitpunkte hinweg - so hat man es mit einer Verhaltensklärung auf den dritten Blick zu tun. Solche Erklärungen im Sinne einer Wechselwirkung sind inzwischen in der Motivationspsychologie die Regel, aber auch in der Kognitionspsychologie (etwa bei der Analyse des Problemlösungsverhaltens) und in der neueren Persönlichkeitsforschung (s. AMELANG & BARTUSSEK, 1981).

Soweit haben wir die wesentlichen Arten naiver Verhaltensklärung und einiger ihrer Bedingungen erörtert. Wir haben allerdings auch darauf hingewiesen, daß der naive Charakter der Aufteilung der Ursachen des Handelns auf die beiden Seiten von «Person» und «Situation» kein Hinderungsgrund für ganze psychologische Teildisziplinen wie Persönlichkeits-, Lern- oder Sozialpsychologie ist, eine einseitige Ursachenlokalisation stillschweigend zu unterstellen. Zweimal ist in der bisherigen Forschungsgeschichte der Psychologie diese stillschweigende Unterstellung infrage gestellt und in sog. «Interaktionismusdebatten» diskutiert und untersucht worden. Beide Debatten haben sich innerhalb der Persönlichkeitspsychologie entzündet, und zwar anhand der Frage, ob Persönlichkeitseigenschaften wirklich ein konsistentes Verhalten über ähnliche oder gleiche Situationen und über sich wiederholende Gelegenheiten hinweg determinieren. Die Annahme einer Konsistenz des Verhaltens, vermittelt durch überdauernde Persönlichkeitsdispositionen, ist zum ersten Mal Ende der zwanziger Jahre (HARTSHORNE & MAY, 1928, 1929) und erneut Ende der sechziger Jahre (MI-

SCHEL, 1968) infragegestellt worden. Dabei hat sich ein Paradox ergeben, dem wir uns nun zuwenden.

### 1.3 Das Konsistenzparadox

Der naive Beobachter menschlichen Verhaltens ist davon überzeugt, daß er selbst und andere Personen sich in hohem Maße konsistent verhalten, d.h. über breite Abwandlungsreihen von Situationen sich in gleichbleibend charakteristischer Weise von anderen Personen abheben. Von derselben Überzeugung waren und sind eine Reihe von Persönlichkeits- und Differentiellen Psychologen erfüllt. Deshalb, so schien es, bräuchte man nur individuelle Eigenschaften zu messen, um individuelle Unterschiede des Verhaltens in künftigen Situationen von vielerlei Art voraussagen zu können. Sobald man jedoch diese Erwartung empirisch zu bestätigen suchte, fand man eine enttäuschend geringe Konsistenz des Verhaltens. BEM und ALLEN (1974) haben diesen vielfach erläuterten Sachverhalt als «Konsistenzparadox» bezeichnet. Eine solche Situation ergibt sich zwangsläufig, wenn man Personen über ein objektiv gleichbleibendes Spektrum von Situationen vergleicht.

Stattdessen muß man zunächst erst für jedes Individuum die Klassen dem jeweiligen Individuum gleich erscheinender Situationen und der zugeordneten Handlungen bestimmen und kann dann nur innerhalb solcher persönlicher Äquivalenzklassen von Situationen und Handlungen Konsistenz des individuellen Verhaltens erwarten (BEM, 1972, 1983). Äquivalent ist letztlich, was für den einzelnen «äquifinal» ist, d.h. was ihm die gleichen begehrenswerten Handlungsfolgen verheißt oder die gleichen bedrohlichen Handlungsfolgen befürchten läßt. Äquivalenzklassen von Situationen und Handlungen sind also für jede Person gesondert zu bestimmen. Es sind letztlich die mit individuellen Wertungsgewichten versehenen Folgen, die man durch eigenes Handeln in einer gegebenen Situation herstellen kann, die für eine Äquivalenzklasse und damit für das Ausmaß der Handlungskonsistenz maßgebend sind.

Das Zurückführen konsistenter Verhaltensmerkmale auf Personmerkmale ist auch aus ei-

ner anderen Sicht noch tiefer auszuloten. Es war davon die Rede, daß uns ein Verhalten «auffällt». Damit das Verhalten einer Person auffällt, muß es sich von dem Verhalten der meisten anderen Personen in der gleichen Situation abheben. Wenn ein Student jede Woche wieder an einer Pflichtveranstaltung teilnimmt und dies auch alle anderen Studenten tun, sehen wir keinen Anlaß, für dieses Verhalten eine besondere Personeigenschaft verantwortlich zu machen. Das Verhalten erscheint vielmehr durch die Situation, nämlich durch den Pflichtcharakter der Veranstaltung, veranlaßt. Erst wenn er die Veranstaltung auch dann weiter besucht, wenn es die meisten anderen aufgegeben haben, beginnen wir, dies mit einer besonderen Personeigenschaft unseres Studenten zu erklären.

Den Vergleich über verschiedene Personen in derselben Situation bezeichnet KELLEY (1967) in seinem Kovariationsmodell als «Konsens». Neben Konsens gibt es, wie wir schon erörtert haben, noch zwei weitere Vergleichsdimensionen. Die eine davon, die «*Konsistenz*», bezeichnet die Übereinstimmung des Verhaltens bei wiederkehrenden Gelegenheiten, d.h. einen Vergleich über Zeitpunkte hinweg. Die dritte Vergleichsdimension, die sich über verschiedene Situationen (oder Zielgegenstände des Handelns) erstreckt, wird als «*Distinktheit*» bezeichnet. Je höher die Distinktheit, d.h. Situationsangepaßtheit des Verhaltens, desto mehr schreibt man es Situationsfaktoren und nicht Personfaktoren zu, zumal dann, wenn dieses Verhalten mit dem Verhalten anderer Personen in der gleichen Situation übereinstimmt (hoher Konsens). Eine Zuschreibung des Verhaltens auf die handelnde Person drängt sich hingegen auf, wenn der Konsens niedrig ist und wenn jemand auf viele verschiedene Situationen gleich reagiert, also deren Besonderheiten vernachlässigt (niedrige Distinktheit) (z.B. ORVIS, CUNNINGHAM & KELLEY, 1975).

Die Dimension der Distinktheit des Verhaltens über verschiedene Situationen hinweg hat uns das Konsistenzparadox beschert. Je distinkter und sensibler jemand in den einem äußeren Beobachter gleich erscheinenden Situationen handelt, desto inkonsistenter muß dessen Verhalten erscheinen. Konsistent erscheint demge-

genüber jener, der vieles über einen Leisten schlägt. So betrachtet ist es kein Wunder, daß wir vor einem Konsistenzparadox stehen, solange wir die empirische Feststellung von Konsistenz auf mangelnde Distinktheit des Verhaltens bei der Anpassung an Situationsunterschiede stützen, statt Konsistenz nur innerhalb persönlicher Äquivalenzklassen mit äquifinalen Handlungsfolgen zu erwarten.

#### 1.4 Motiv als Erklärungsbegriff

«Motiv» ist kein Begriff, der etwas beschreiben, sondern einer, der etwas erklären soll. Nachdem wir das Konsistenzparadox erörtert und die drei Vergleichsdimensionen von Konsens, Konsistenz und Distinktheit kennengelernt haben, von denen es abhängt, wieweit ein Verhalten auf Person- und auf Situationsfaktoren zurückgeführt wird, läßt sich der Motivbegriff näher eingrenzen.

Um die Konsistenz des individuellen Verhaltens zu erklären, die einerseits im Sinne einer Übereinstimmung über äquivalente Situationen und über aufeinanderfolgende Zeitpunkte in der Wiederkehr dieser Situationen und andererseits im Sinne stabiler Unterschiede des Verhaltens in denselben Situationen zwischen verschiedenen Personen bestimmt wird, werden Personen unterschiedliche Ausprägungen einer Reihe von Motiven zugeschrieben. Motive werden dabei als überdauernde Dispositionen aufgefaßt. Jedes einzelne Motiv umfaßt eine definierte Inhaltsklasse von Handlungszielen (angestrebten Folgen des eigenen Handelns). Motive werden auf solche Inhaltsklassen von Handlungszielen eingegrenzt, die in Form überdauernder und relativ konstanter Wertungsdispositionen vorliegen (s. HECKHAUSEN, 1980). Diese Wertungsdispositionen sind «höherer» Art, d.h. für die Aufrechterhaltung der Funktionen des Organismus nicht entscheidend, sie sind nicht angeboren und entwickeln sich erst im Laufe der Ontogenese, sie unterliegen einer Sozialisation und somit den sozialen Normen der ontogenetischen Entwicklungsumwelt. Damit werden nicht alle Äquivalenzklassen von Handlungszielen unter den Motivbegriff gefaßt; nämlich nicht jene, die, wie die physiologisch bedingten Bedürfnisse des Hungers, des Dursts, des Schlafes, der Entleerung

u.a., die zwar auch alle sozialisatorischen Einflüssen unterliegen, aber angeboren und zur Aufrechterhaltung organischer Funktionen unerlässlich sind; deren Stärke von zyklisch wechselnder Höhe ist und in Abhängigkeit von der Entzugsdauer ihrer Befriedigung anwächst. Jene Klasse von Bedürfnissen, einschließlich der Sexualität, die eine komplizierte Zwischenstellung zwischen Bedürfnis und Motiv einnimmt, werden aus Raumgründen in diesem Abschnitt nicht behandelt (stattdessen wird auf die Darstellungen bei SCHNEIDER & SCHMALT, 1981 verwiesen).

Wieviele Motive man als unterscheidbare Inhaltsklassen in der kaum übersehbaren Menge menschlicher Handlungsziele unterscheiden soll, ist bis heute umstritten. Genauer gesagt scheint es eine nicht letztlich entscheidbare Frage zu sein, auf die es nur heuristische Antworten gibt, die sich für die Forschung als mehr oder weniger zweckmäßig herausstellen. So hat es sich als zweckmäßig erwiesen, Motive auf möglichst hohem Abstraktionsniveau als eine Inhaltsklasse von Handlungszielen zu definieren, die jedoch zugleich unverwechselbare Besonderheiten besitzt.

Ein abstrakt definiertes Motiv wie etwa das Leistungsmotiv kann natürlich in einer unendlichen Vielfalt seine konkrete Manifestation im Handeln und dessen Zielen finden. Die Manifestationen unterliegen einerseits verschiedenen Arten von Wandeln, so einem historischen, einem kulturellen, einem lebensalterbezogenen und auch einem lebensbereichabhängigen. Das Leistungsmotiv einer gegebenen Person umfaßt daraus immer nur einen kleinen Ausschnitt. Dieser Ausschnitt ist die für diese Person gültige Äquivalenzklasse von Handlungszielen, innerhalb derer sie eine gewisse Gleichartigkeit leistungsthematischen Verhaltens zeigt, weil es nämlich die gleiche Klasse von wertgewichteten Folgen ist, die das Handeln bestimmt.

Für viele Menschen gehören einzelne Teile ihrer Berufstätigkeit, für manche auch einzelne Freizeittätigkeiten dazu. Diese Unterschiede der inhaltlichen Bereiche und ihre Umfangsbreite sind aber nicht das einzige, worin sich die individuelle Ausprägung des Leistungsmotivs von der anderer Personen unterscheidet. Unter dem Begriff des Motivs werden auch alle ande-

ren Parameter der individuellen Unterschiede zusammengefaßt. Dazu gehören z.B. die Höhe des Anspruchsniveaus, das man an seine Handlungsergebnisse stellt, oder obmaneherauf das Erringen von Erfolg oder auf das Meiden von Mißerfolg eingestellt ist.

So kann man einem bestimmten Motiv eine Vielzahl von einzelnen Parametern zuordnen. Immer aber bleibt das Motiv ein sog. «hypothetisches Konstrukt», d.h. etwas Ausgedachtes, nicht unmittelbar Beobachtbares. Ein hypothetisches Konstrukt rechtfertigt sich nur durch seine Fruchtbarkeit, nämlich seinen Erklärungswert beider Interpretation von Befunden. Die gewonnenen Erlebnis- und Verhaltensdaten bleiben ja nicht ungeordnet nebeneinander stehen; sie werden vielmehr in einen theoretischen Gesamtzusammenhang (ein «nomologisches Netzwerk») eingeordnet. Die Einbringung eines hypothetischen Konstrukts von der Art des Motivkonzepts rechtfertigt sich nun in dem Maße, wie es ihm gelingt, zur Deutung dieses theoretischen Gesamtzusammenhangs möglichst Entscheidendes und Wichtiges beizutragen.

Unabhängig von dem, was es mit Hilfe des hypothetischen Konstrukts zu erklären gibt, müssen individuelle Unterschiede des Konstrukts zuvor aus gewissen Indikatoren erschlossen werden. Dazu müssen eigene Verfahrensweisen zur Motivmessung entwickelt werden. Andererseits müssen solche gemessenen Motivunterschiede auch Unterschiede des Verhaltens und seiner Ergebnisse voraussagen lassen. Nur ein solch nachweisbarer Zusammenhang zwischen Indikatoren für Motivdispositionen und nachfolgenden Merkmalen des Verhaltens unter definierten Situationsgegebenheiten rechtfertigt es, das Motiv als ein hypothetisches Konstrukt aufzufassen.

## 1.5 Motivation

Motivation ist eine Sammelbezeichnung für vielerlei Prozesse, deren gemeinsamer Kern darin besteht, daß ein Lebewesen sein Verhalten um der erwünschten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Aufwand an Anstrengung und Ausdauer steuert. Die im Verhalten zu beobachtende Zielgerichtetheit, der Beginn und der Abschluß einer übergrei-

fenden Verhaltenseinheit, ihre Wiederaufnahme nach Unterbrechung, der Wechsel zu einem neuen Verhaltensabschnitt, der Konflikt zwischen verschiedenen Zielen des Verhaltens und seine Lösung - all dies wird dem Problemfeld der Motivation zugerechnet. In elaborierten Motivationsmodellen wird hierbei von einem mehrphasigen Handlungsverlauf ausgegangen, in dem zumindest drei Phasen unterschieden werden können: die Handlung selbst, daraus sich ergebende Handlungsergebnisse sowie die sich weiter angliedernden Handlungsfolgen. Situativ angeregte Prozesse der Antizipation von erwünschten oder befürchteten Ereignissen beziehen sich auf die Anreize der Folgen eigenen Handelns (also deren «Wert») sowie auf diesubjektiven Wahrscheinlichkeiten, geeignete Ergebnisse durch eigenes Handeln zu erzielen und schließlich der erwarteten *Instrumentalitäten* der Handlungsergebnisse für die infrage stehenden Folgen. Auch wie in einer solchen differenzierten Analyse die verschiedenen Anreiz- und Erwartungsaspekte miteinander verknüpft werden, rechnet zur Motivation. Elaborierte Anreizwerte und Erwartungen sind die Basisdaten für Erwartung-Wert-Modelle, die in mancherlei Abwandlungen den Ausgang von Motivations- oder Entscheidungsprozessen vorhersagen lassen sollen (FEATHER, 1982a; HECKHAUSEN, 1977).

Motivationsprozesse beschreiben also das, was wir unter mehr formalem Aspekt als Person-Situations-Interaktion erörtert haben. Neben den Anreigungsbedingungen der Situation, die etwa in der Wahrnehmung bestimmter Verlockungen oder Verheißungen bestehen, spielen die damit angeregten Motive eine Rolle für die Ausbildung der Anreizwerte der antizipierten Handlungsfolgen. Ein so konzipierter Motivationsprozeß ist handlungsvorbereitend. Man kann ihn als einen kognitiven Elaborationsprozeß mit emotionalen Anteilen auffassen, der mehr oder weniger stark auf einen gewissen Abschluß drängt. Am Ende eines solchen Entscheidungsprozesses steht die Herausbildung einer resultierenden Motivationstendenz, die das nachfolgende Geschehen wesentlich determiniert.

Wenn es um alternative Handlungsmöglichkeiten wie bei Entscheidungen geht, so wird nur

die stärkste resultierende Motivationstendenz handlungswirksam. Man hat sich den Übergang von der resultierenden Motivationstendenz zum Handeln lange Zeit sehr einfach vorgestellt; fast so als sei der Verhaltensstrom aus einer laufenden Kette einzelner Episoden zusammengesetzt, als bilde sich immer erst eine Motivationstendenz, die dann handlungsmäßig zum Zielgeführt werde, daraufhin eine weitere Motivationstendenz usw. In Wirklichkeit gibt es jedoch auch immer unausgeführte Motivationstendenzen, weil sich zu ihrer Ausführung etwa noch keine Gelegenheit ergeben hat; des weiteren gibt es unterbrochene und unerledigte Motivationstendenzen. In allen Fällen bestehen die Tendenzen fort. Demnach ist es der Normalfall, daß stets mehrere Motivationstendenzen nebeneinander wirksam sind, von denen in aller Regel aber nur eine den Zugang zum Handeln gewinnt und gewinnen kann, wenn Handeln zielführend sein und bleiben soll.

Dem Verhaltensstrom liegt also ein kontinuierlicher Fluß von auf- und abschwellenden Motivationstendenzen zugrunde, von denen die jeweils stärkste das augenblickliche Handeln bestimmt. So postuliert es beispielsweise auch die *Dynamische Handlungstheorie* (ATKINSON & BIRCH, 1970), nach welcher eine Motivationstendenz, solange sie das Handeln bestimmt, sich zunehmend abschwächt (in einer Rate, die als «konsummatorische Kraft» beschrieben wird) und alle anderen Tendenzen, die noch auf ihre Ausführung warten, nach Maßgabe ihrer situativen Anregung anwachsen (in einer Rate, die als «instigierende Kraft» beschrieben wird). Neben diesen beiden Kräften postuliert die Dynamische Handlungstheorie noch «inhibitorische Kräfte»; des weiteren den «Verschiebungswert» instigierender Kräfte, der sich von einer Motivationstendenz auf eine andere, aber ähnliche Tendenz erstrecken kann, sowie den «Ersatzwert», den das Erreichen eines bestimmten Handlungszieles für die Verfolgung anderer Handlungsziele haben kann. Schon diese drei genannten Kräfte und die beiden Übertragungswirkungen (Verschiebung und Ersatz) machen die theorieabgeleitete Konstruktion des motivationalen Geschehensflusses so kompliziert, daß sie sich auf Computersimulation stützt, um die Implikationen der

Theorie darzulegen. Von den Implikationen sind bisher die motivationskumulative Wirkung nicht-ausgeführter Tendenzen (KUHL & BLANKENSHIP, 1979a, 1979b) und die motivationsreduzierende Wirkung der Handlungsausführung (KUHL, 1983, Kap.7) experimentell bestätigt worden (vgl. KUHL & ATKINSON, 1986).

Bei allem Fortschritt gegenüber einer rein episodischen Betrachtung des Motivationsgeschehens ist die von der Dynamischen Handlungstheorie postulierte Dynamik trotz ihrer Kompliziertheit sicher noch zu einfach, und zwar wegen ihrer Automatik und des Fehlens übergeordneter Regulationsprozesse. Eine dominante Motivationstendenz bestimmt ja in der Regel, sobald sie vorliegt, keineswegs schon umstandslos das Verhalten. Andernfalls könnte es kaum zu einem geordneten Handeln kommen, in dem das jeweils Begonnene auch möglichst zum Endegeführt würde. Die jeweils stärkste Tendenz, die sich gerade herausbildet, würde gleich die ablaufende Tätigkeit unterbrechen, um zur Ausführung zu gelangen. Ein geordnetes Handeln zur geeigneten Gelegenheit und nach Möglichkeit bis zur Erreichung des Ziels, auch eine Planung der sukzessiven Realisierung von Handlungsabsichten, ja auch die Zurückstellung der stärksten resultierenden Motivationstendenz, weil für eine schwächere Tendenz momentan eine vergleichsweise günstige Gelegenheit vorliegt -all dies wäre unmöglich.

Aber schon aus der Selbsterfahrung wissen wir, daß es dennoch sehr wohlmöglich ist. Der Handelnde ist nicht der Gefangene seiner wechselnden Motivationsprozesse, in denen Anreiz- und Wertaspekte bis zu resultierenden Tendenzen elaboriert worden sind und diese kontinuierlichen Veränderungs- und Übertragungswirkungen unterworfen werden. Es muß eigene Prozesse geben, die entscheiden, welche Motivationstendenzen überhaupt realisiert werden sollen, sowie bei welcher Gelegenheit und auf welche Weise dies geschehen soll. Diese Prozesse seien Volitionen genannt.

## 1.6 Bildung einer Handlungstendenz und Volition

Offensichtlich genügt eine resultierende Motivationstendenz nicht, um das entsprechende Handlungsziel in dem Sinne verbindlich zu machen, daß man dessen Herbeiführung durch die Realisation geeigneter Handlungen sicherstellt. Die resultierende Motivationstendenz muß den Charakter einer Handlungstendenz gewinnen; sie muß den Grenzübergang zur Zielbindungsüberschreiten. Vermutlich produzieren Menschen mehr resultierende Motivationstendenzen als Handlungstendenzen oder gar Intentionen. Wenn nicht alle unsere Motivationstendenzen den Status von Handlungstendenzen erreichen, so muß es einen eigenen Prozeß geben, der den Übergang von Motivations- zu Volitionsprozessen, d.h. zum Wirken der Handlungsprozesse, regelt. Im Unterschied zur Motivation bezeichnen wir die letzteren Prozesse als «Volition».

Der den Übergang regelnde Prozeß muß genau genommen zwei verschiedene Probleme lösen. Wir wollen ihn der Deutlichkeit halber an der Bildung einer Handlungstendenz erläutern, deren man im Erleben voll gewahr wird, nämlich an der Intention, etwas Bestimmtes bei bestimmter Gelegenheit zur Erreichung eines bestimmten Zieles zu tun. Das erste Problem besteht darin, welche Motivationstendenz überhaupt den Übergang passieren darf, d.h. den Status einer Intention gewinnt, die zu gegebener Zeit das Handeln bestimmt. Zum anderen, welche von den schon bereitliegenden oder gerade frisch gebildeten Intentionen jeweils Zugang zum Handeln erhält, um sich zu realisieren. Man kann deshalb zwei hintereinander liegende Übergänge zwischen Motivation und Handeln annehmen, nämlich die Intentionsbildung und die Handlungsiniziation (HECKHAUSEN, 1987).

Beim ersten Übergang handelt es sich um den Prozeß der Intentionsbildung. Schon die Elaboration insbesondere von Erwartungsaspekten in der Motivationsphase hat Elemente von Handlungsplänen mit ihren jeweiligen Erfolgsaussichten entstehen lassen. Bevor sich eine Intention bildet, muß die Realisierbarkeit des erwünschten Handlungsziels überprüft werden; nicht zuletzt auch darauf, wieweit eine Reali-

sierung sich in das bereits intendierte Handlungsprogramm einfügt. Mit der Bildung der Intention scheint ein erster Handlungsplan verbunden zu sein; er enthält nicht nur die vorstellungsmäßige Repräsentation des Handlungsziels, d.h. welche Folgen des eigenen Tätigseins schließlich zu erreichen sind, sondern auch die Antizipationen sowohl der Gelegenheiten als auch der ersten Ausführungstätigkeiten, bei welchen bzw. mit denen die Intention durch Handeln realisiert werden kann. Die Intentionsbildung kann auch unvollständig bleiben. Es hat sich zwar eine Zielintention gebildet, die Gelegenheits- und(oder) die Ausführungsvorstellungen sind jedoch noch offen. Die guten Vorsätze, mit denen bekanntlich «der Weg zur Hölle gepflastert ist», sind in der Regel von solch unvollständiger Art.

Ob der Übergang von Motivation zu Volition durch einen vollständigen Willensakt im Sinne eines Entschlusses oder einer Wahlentscheidung markiert ist, oder ob die Intentionsbildung auch als bloße Zustimmung zu einer erwogenen Handlungsalternative auftritt oder ob man impulsiv zu einer Handlung hingerissen wird - stets scheint es einen Übergangspunkt zu geben, an dem aus einer resultierenden Motivationstendenz eine Intention geworden ist, wo Motivationsprozesse aufhören und Volitionsprozesse beginnen.

Will man den Unterschied zwischen beiden Arten von Prozessen kurz charakterisieren, so liegt er im Gegenstand und in der Art der Informationsverarbeitung. Motivationsprozesse sind *realitätsorientiert*, Volitionsprozesse *realisierungsorientiert*, so daß man von einer motivationalen versus volitionalen «Bewußtseinslage» sprechen kann (HECKHAUSEN & GOLLWITZER, 1987). In der Motivationsphase geht es darum, Folgen des Handelns mit ihren unterschiedlichen Erreichenswahrscheinlichkeiten sorgfältig zu prüfen und gegen alternative Handlungsziele und Ausführungsmöglichkeiten abzuwägen. Informationen, die geeignet sind, Wert- und Erwartungsaspekte weiter zu klären, werden bevorzugt gesucht, aufgenommen und ausgewertet.

In der Volitionsphase geht es zunächst darum, die Realisierung der Intention im Handeln planendvorbereiten, besonders hinsichtlich des Ergreifens oder Herbeiführens von geeigneten

Gelegenheiten und der Vorbereitung auf passende Ausführungsschritte. So werden denn Informationen bevorzugt gesucht, aufgenommen und verarbeitet, die sich auf die Planung der Handlung selbst sowie auf geeignete Gelegenheiten zu deren Ausführung beziehen. Daraus entstehen häufig Vornahmen mit Intentionencharakter. So reduzieren Initiierungsvornahmen Schwierigkeiten der Handlungsinitiierung. In der aktionalen Volitionsphase geht es dann um die Ausführung des intendierten Handelns.

### 1.7 Handlung und Handlungsbewertung

Die motivationspsychologische Erforschung des Handelns hat sich bisher im wesentlichen auf die Aspekte der Richtung, Intensität und der Ausdauer beschränkt, kaum aber Fragen der Handlungssteuerung untersucht. In der Leistungsmotivationsforschung wurde untersucht, daß die Intensität des Handelns eine direkte Funktion der resultierenden Motivationsstärke sei (z.B. ATKINSON & RAYNOR, 1974; HECKHAUSEN, SCHMALT & SCHNEIDER, 1985). Es spricht allerdings einiges für die Annahme, daß nicht die resultierende Motivationstendenz als eine fixierte Größe, sondern eine variable Stärke der Handlungstendenz, die wir als «Volitionsstärke» bezeichnen, Intensität und Ausdauer des Handelns bestimmt, und zwar nach Maßgabe dessen, was zur Fortführung, zur Überwindung von Schwierigkeiten und zum Abschluß des Handelns erforderlich scheint.

Wie ACH (1910) in seinem «Schwierigkeitsgesetz der Motivation» postuliert und sein Schüler HILLGRUBER (1912) empirisch bestätigt hat, paßt sich die Volitionsstärke, soweit sie im Anstrengungsaufwand erkennbar ist, innerhalb gewisser Grenzen automatisch (d. h. ohne bewußt zu werden) wechselnden Anforderungen der Tätigkeit an. In neuerer Zeit hat LOCKE (1968; LOCKE, SHAW, SAARI & LATHAM, 1981) auf diesen Sachverhalt seine Zielsetzungstheorie aufgebaut, nach welcher mit steigender Zielsetzung auch die Leistung steigt. BANDURA und CERVONE (1983) haben gezeigt, daß ein schwierigkeitensprechender Kräfteinsatz mit hohen Leistungsergebnissen sich am besten einspielt, wenn neben dem gesetzten An-

spruchsniveau auch laufend Rückmeldungen über den bisher erreichten Leistungsstand vorliegen.

Während in diesem Fall die Volitionsstärke (die Stärke der Handlungstendenz) im Unterschied zur resultierenden und fixierten Stärke der Motivationstendenz modulationsfähig ist, besteht eine andere Frage darin, in welchem Stärkeverhältnis Motivationstendenzen in Handlungstendenzen übersetzt werden. Erste Untersuchungen an Sportlern zeigen, daß eine Steigerung der Motivationstendenz von «Normal»- auf «Rekordleistung» auch zu einem Anstieg der Volitionsstärke (gemessen an der Übersäuerung des Blutes, den sog. Laktatwerten) führt; daß es hierbei aber bemerkenswerte individuelle Unterschiede gibt (HECKHAUSEN & STRANG, 1987; HECKHAUSEN, STRANG, SCHIRMER & JANSSEN, 1987). Während eine Gruppe in der Lage ist, den Anstieg der Volitionsstärke in Grenzen zu halten und damit, wie die verbesserte Leistung zeigt, deren Effizienz nicht gefährdet, ist eine andere Gruppe dazu nicht in der Lage. Vielmehr verschlechtert sich in dieser Gruppe mit einer überhohen Volitionsstärke auch deren Effizienz, wie an dem Absinken der motorischen Koordinationsleistungen zu erkennen ist. Individuen unterscheiden sich also darin, wieweit sie bei hochgeübten Tätigkeiten (wie es für Ruderathleten und Basketballspieler einer Regionalallgagilt) fähig sind, eine hohe resultierende Motivationstendenz auf eine Volitionsstärke herunterzumodulieren, die die Effizienz verbessert statt verschlechtert. Diese Modulationsfähigkeit beim Übersetzen von Motivation in Volition kovariert unter anderem mit einer Fähigkeit zur Handlungsplanung, die mit einem Selbstberichts-Fragebogen (KUHL, 1983) erhoben wurde.

Nicht weniger wichtig, aber noch kaum untersucht, sind Fragen, wie währenddes Handelns Aufnehmen und Verarbeiten von Information einerseits und das Volitionsgeschehen andererseits miteinander zusammenhängen. Die Informationsverarbeitung wird vornehmlich auf die Überwachung des Tätigkeitsfortgangs im Hinblick auf das intendierte Ziel, auf auftretende Schwierigkeiten, auf erforderliche Umplanungen und laufende Plandetaillierungen gerichtet sein. All dies sollte entsprechende und wechselnde Volitionsvorgänge auslösen, z.B.

das Innehalten oder Intensivieren des Handelns mit seinen begleitenden Emotionen und vor allem die Steuerung des Aufwands an Anstrengung, Zeit, Informationseinholung, Planung und sonstigen Kosten. Umgekehrt könnte es auch sein, daß Volitionsprozesse die Informationsverarbeitung, etwa den Bewußtseitsgrad automatisierter oder automatisierbarer Aktivitätsverläufe beeinflussen. Darüber wissen wir bisher kaum etwas (HECKHAUSEN, 1981).

Mit dem Erreichen des intendierten Zieles ist zwar das Handeln, aber noch nicht die Handlung beendet. Denn häufig schließt nicht gleich eine andere Handlung an, bevor nicht ein handlungsbewertender Rückblick und eventuell auch ein handlungsplanender Vorausblick stattgefunden hat. In dieser Bewertungsphase können die Erwartungen, Handlungspläne, vermuteten Ergebnisse und deren Folgen, die alle in der präintentionalen Motivationsphase antizipiert sind, mit dem tatsächlichen Verlauf und seinen Resultaten, d.h. mit der Volitionsphase, verglichen und beurteilt werden. Diese kritische Rückschau ist eine wichtige Quelle der Erfahrungsbildung.

Der wohl wichtigste Punkt, auf den die in der Nachhandlungsphase auftretenden Motivationsprozesse gerichtet sind, ist die Bewertung, ob und wieweit das Ziel der Handlungstendenz erreicht und damit die Intention erledigt ist und aufgelöst werden kann. Eine realisierte Intention kann die Handlung zum endgültigen Abschluß bringen, aber auch den Weg freigeben für eine Anschluß-Intention im Fortschreiten auf ein entferntes oder ein sehr allgemeines Oberziel. Eine nicht realisierte Intention kann auf einer Unterbrechung des Handelns beruhen, so daß in der Nachhandlungsphase die nächste Gelegenheit zur Wiederaufnahme und die geeignetsten Handlungsschritte der Fortführung bedacht werden. Hierzu haben LEWIN (1926) und sein Kreis die theoretische und experimentelle Grundlegung geschaffen, in dem die Wiederaufnahmetendenz nachgewiesen (OVSJANKINA, 1928), die Bedingungen des Vergessens einer Intention untersucht (BIRENBAUM, 1930) Undentscheidendeparameter des Erledigungswertes von Ersatzhandlungen analysiert wurden (LISSNER, 1933; MAHLER, 1933).

Genau in diesem Kontext postaktionaler Moti-

vation haben die kognitiven Prozesse der sog. Kausalattribution des erreichten Handlungsergebnisses ihre Bedeutung: Sie liefern im Falle erwartungswidriger und nicht intendierter Ergebnisse wichtige Informationen, um über das weitere Schicksal der ursprünglichen Intention zu entscheiden. In dem Maße, wie man die Ursachen des Mißlingens in variablen und kontrollierbaren Faktoren der eigenen Person (wie Grad der Anstrengung und Ausdauer) oder der Umwelt (z.B. Zufall oder Geneigtheit einer relevanten anderen Person) anstatt in stabilen und unkontrollierbaren Faktoren der eigenen Person (Mangel an Fähigkeit oder materiellen Ressourcen) oder der Umwelt (wie mangelnde Gelegenheiten) sieht, wird man die Intention nicht aufgeben und erneut zu realisieren versuchen; nun allerdings unter Berücksichtigung der erkannten Mißerfolgsursachen.

Ein weiterer entscheidender Teil des postaktionalen Motivationsprozesses sind die ergebnisbewertenden Emotionen. Je nachdem, wie weit die verfolgte Intention realisiert werden konnte und auf welche Ursachenfaktoren die Realisierung oder Nicht-Realisierung zurückgeführt wurde, ergeben sich Emotionen, die für das jeweils wirksame Motivsystem charakteristisch sind. So ist etwa das Leistungsmotiv von ATKINSON (1957) geradezu durch das Streben nach selbstbewertenden Emotionen definiert worden, nämlich als ein Streben, Stolz (pride) zu erfahren und Beschämung (shame) zu meiden. Ohne Zweifel sind selbstbewertende Emotionen unmittelbare Folgen von Leistungsergebnissen, um derentwillen die betreffende Leistungstätigkeit zunächst motiviert und dann intendiert sein konnte. Aber das muß nicht die einzige oder überhaupt eine notwendige Ergebnisfolge sein, um derentwillen Leistungshandeln motiviert und intendiert wird. Man kann z.B. auch ein Leistungsziel zu erreichen streben, um der Sache selbst gerecht zu werden, so daß man nach Erfolg oder Mißerfolg eher die Emotionen der Befriedigung bzw. des Bedauerns verspürt (HECKHAUSEN & RHEINBERG, 1980).

Schließlich bestehen die postaktionalen Motivationsprozesse auch aus prospektiven Elementen, sofern die verfolgte Intention nicht realisiert werden konnte, aber auch noch nicht aufgegeben wurde. An dieser Stelle geht der

postaktionale Motivationsprozeß fließend in einen neuen präintentionalen über. Damit schließt sich der Kreis, den wir oben begonnen haben.

## 2. Motivation - historisch betrachtet

### 2.1 Von der Willenspsychologie zu Erwartung-Wert-Modellen

In der älteren deutschen Affekt- und Willenspsychologie taucht der Motiv- und Motivationsbegriff nur vereinzelt auf. Das motivationspsychologische Grundproblem, nämlich das der Behandlung des Wozu menschlichen Handelns, wurde jedoch bereits deutlich erkannt. Man ging hier von einem handelnden und erlebenden Subjekt aus, das sich selbst in seinen Handlungen verwirklicht, indem es das jeweils Erstrebte in konkrete Handlungen umsetzt. Dieser Sachverhalt wurde als ein willenspsychologisches Problem beschrieben. Es wurde allgemein anerkannt, daß es neben Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Erinnern eine eigene Erlebnisklasse gibt, in die willenspsychologische Prozesse zwar mit eingehen, die aber durch diese Prozesse nicht erschöpfend beschrieben ist. Gemeint sind die Willensakte, die zu ihrer Kennzeichnung eines typischen Elementes bedürfen: das des Vorsatzes. In einer Wahlsituation wird ein Entschluß gefaßt, ein Vorsatz gebildet, der dann durch Ausführung einer Handlung realisiert wird. Dieses Durchlaufen eines Wahlprozesses, schließlich die Herausbildung eines Vorsatzes und die Ausführung der Handlung machen das eigentliche Weseneiner Willenshandlung aus. An einer solchen Willenshandlung lassen sich generell gesehen drei Phasen unterscheiden (LEWIN, 1926, LINDWORSKY, 1919):

1. Eine *Motivierungsphase*, in der verschiedene Motive, die eine Handlung weiter beeinflussen können, in Wettstreit liegen.
2. Der Wettstreit der Motive wird beendet durch den Akt einer Wahl, die sich in einem Entschluß, einem *Vorsatz*, zum Ausdruck bringt.
3. Schließlich wird die *Vorsatzhandlung* ausgeführt.

Wie leicht erkennbar, handelt es sich bei dieser

Beschreibung der verschiedenen Phasen einer Willenshandlung zugleich um eine Auflistung motivationspsychologischer Grundsachverhalte, die im wesentlichen mit den drei Phasen eines Motivierungsgeschehens, wie wir es oben beschrieben haben, nämlich Motivation, Intentionbildung und Volition, übereinstimmen. Leider hat LEWIN (1926) selbst - wie wir noch sehen werden - dazu beigetragen, diesen Zugang zur Motivationspsychologie zu verschütten. Es hat über ein halbes Jahrhundert gedauert, bis er wieder freigelegt wurde.

Wie stets, wenn ein bestimmtes Thema - wie hier das Problem des Willensaktes - auf ein breites Interesse der Fachöffentlichkeit stößt, setzt als bald eine florierende Theorienentwicklung ein. Willenstheorien konzentrieren sich dabei schwerpunktmäßig auf ganz verschiedene Phasen der Willenshandlung und beziehen auch ganz unterschiedliche Teilprozesse in die Theorien ein. Insgesamt besehen lassen sich die verschiedenen Ansätze drei großen Theoriefamilien zuordnen (s. LINDWORSKY, 1922).

Die älteste Konzeption mit dem zugleich weitesten Geltungsanspruch stammt von WUNDT (1905). Er beschreibt die Willenshandlung bereits in ihren wichtigsten Phasen: der Aufforderungsphase (=Motivierungsphase), der Ausführungs- bzw. Tätigkeitsphase (Vorsatzhandlung) und schließlich der Endphase, wobei vor der Ausführungsphase noch ein Akt der Entscheidung bzw. Entschließung (Vorsatz) eingeschoben ist. Willenshandlungen basieren insgesamt auf gefühlsmäßigen Vorstellungen, die den gesamten Ablauf der Willenshandlung leiten und begleiten. In der Aufforderungsphase herrschen häufig solche Vorstellungen vor, die durch die Merkmale des Unlustvollen, Gespannten und Erregten gekennzeichnet sind. Sie sind die «Motive», die «Triebfedern» (WUNDT, 1918, S.41) des Willens, sie vermitteln den Impuls zur Willenshandlung. Der psychische Vorgang des Hervortretens des schließlich herrschenden Motivs, die Entscheidung (Entschließung), ist ebenfalls von charakteristischen gefühlbetonten Vorstellungen begleitet, die im Moment des Eintritts in die eigentliche Willenshandlung durch die spezifischen Tätigkeitsgefühle abgelöst werden. Der Abschluß einer Handlung ist wiederum gekenn-

zeichnet durch gefühlsmäßige Vorstellungen, die durch die Merkmale der Lust, Lösung und Beruhigung ausgezeichnet sind.

Die gesamte Willenshandlung ist also in ihren verschiedenen Phasen durch jeweils typische Gefühlsverläufe charakterisiert, die durch ihre spezifische Form der Zusammensetzung Anfang und Endstadium einer Willenshandlung bestimmen und die übrigen Phasen einer Willenshandlung lediglich begleiten. Mit Willenshandlungen sind also im wesentlichen Geschehensabläufe beschrieben, die durch einen Wandel der sie determinierenden Gefühle gekennzeichnet sind. Allerdings bleibt das Geschehen während des Entscheidungsprozesses selbst weitgehend im Dunkeln, vor allem aber auch, in welcher Weise Entscheidungsprozesse auf die End-(Ziel)zustände von Willenshandlungen bezogen sind, d. h. der gesamten Handlung zielausrichtenden Charakter verleihen können. So tragen die Gefühle die gesamte Verantwortung für die Zielausrichtung des Handelns.

Solche, die Handlung begleitenden Gefühle, sollen sich aus Erregungs-, Spannungs- und Lösungsgefühlen zusammensetzen. Dabei soll die Erregung und Spannung der abschließenden Handlung vorauslaufen, während Lösungs- und Erregungsgefühle die Handlung begleiten und diese noch überdauern (WUNDT, 1918, S.41). Die Lust-Unlust-Dimension kommt hier gar nicht ins Spiel, sie erscheint vielmehr mit der generellen Richtung der Handlung - ob aufsuchend oder meidend verbunden dergestalt, daß das, was man erstrebt, mit Lust, das, was einem widerstrebt, mit Unlust verbunden ist (WUNDT, 1918, S.50). Wir haben es hier mit einem ersten Entwurf einer allgemeinen Motivationstheorie zu tun, die allerdings neben den Gefühlen keinerlei andere Motivations- oder Volitionsvorgänge anerkennt.

Gegen Willenstheorien, die ausschließlich auf gefühlbetonten Vorstellungsverläufen aufbauen, hat sich frühzeitig bereits MEUMANN (1908) mit dem Argument gewandt, daß solchen Theorien das zielausrichtende Moment fehle. MEUMANN knüpft denn auch die charakteristischen Elemente von Willenshandlungen an andere Merkmale. Danach sind Willenshandlungen zumindest durch drei Grundtatsachen gekennzeichnet:

1. die Zielvorstellung,
2. das zustimmende Urteil zu der Zielvorstellung,
3. die durch diese beiden Elemente bedingte bewußte Herbeiführung einer Handlung.

Richtung und Inhalt einer Willenshandlung sind im wesentlichen bestimmt durch die Zielvorstellungen, die als zeitlich gestaffelte Zielstrukturen darstellbar sind. In ihnen werden *unmittelbare Ziele* des Handelns, sich daran angliedernde (zumeist organismisch bedingte) *Zwecke* und weiterreichende Folgen einer Willenshandlung unterschieden. Ziel- und Zweckvorstellungen gehen auf «Beweggründe» zurück, die ihren Ursprung in Gefühlen, Sinnesindrücken, angeborenen Neigungen usw. haben können.

Eine Willenshandlung beginnt, wenn sich das Bewußtsein diesen Zielstrukturen zuwendet. Die bewußte Fixierung von Zielen ist jedoch für das Zustandekommen einer Willenshandlung noch nicht hinreichend; hierzu bedarf es der wertenden Übernahme des Handlungsziels, die durch einen bewußten Urteilsprozeß angebahnt wird. Schließlich muß eine Handlung ausgeführt werden, von der der Handelnde der Überzeugung ist, daß er selbst sie bewirkt hat; er muß sich als Urheber der Willenshandlung erleben.

Die handlungs- und motivationstheoretischen Vorstellungen MEUMANN'S (1908) waren ihrer Zeit in zumindest zweierlei Hinsicht weit voraus: Die für motivierte Handlungsverläufe oftmals so typische hierarchische Verschachtelung von Handlungsergebnissen, unmittelbaren und weiterreichenden Folgen, wird deutlich als ein kennzeichnendes Moment für Willenshandlungen herausgearbeitet.

Der zweite Aspekt betrifft die von MEUMANN (1908) hervorgehobene Bedeutung der Urheberschaft (Selbstverantwortlichkeit) für die ausgeführten Handlungen. Auf die Bedeutung solcher Prozesse für die Handlungssteuerung hat insbesondere die in den siebziger Jahren aufkommende Attributionsforschung aufmerksam gemacht. Selbstverantwortlichkeit für eine Handlung und die herbeigeführten Handlungsergebnisse sind auch eine ganz entscheidende Vorbedingung für die in der Nachhandlungsphase stattfindenden Selbstregulationsprozesse.

Die in den Willensakt einbezogenen Entscheidungsprozesse beziehen sich in dem Modell MEUMANN'S auf Handlungsziele und -folgen. Welche konkrete Handlung für die Erreichung dieses Ziels schließlich eingesetzt wird, ergibt sich allein aus der Lerngeschichte des handelnden Individuums. MEUMANN stellte sich vor, daß die Beweggründe des Handelns und die Handlungen miteinander assoziiert sein können, so daß das bei einer bestimmten Zielvorstellung wirksam gewordene Motiv die Tendenz hat, die mit ihm am stärksten assoziierte Handlung zur Ausführung zu bringen. Diese Konzeption, die das gesamte Volitionsgeschehen auf die Assoziationsstärke zwischen Motiven und einzelnen Handlungen reduziert, war sicherlich zu einfach.

Auf die Klärung dieses Sachverhalts zielten die Arbeiten von ACH (1905, 1910, 1935). Er bezweifelte, daß das Auftreten bestimmter intendierter Handlungen allein durch die Herstellung von Assoziationen (gelernten Verbindungen) hinreichend gesichert sei. Er machte die Annahme, daß von dem Vorsatz eine «determinierende Tendenz» ausgeht, die die Ausführung der intendierten Handlung sicherstellt und während des Ablaufs kontrolliert.

Eine Willenshandlung ist dabei durch die folgenden Erlebnistatbestände - von ACH «Momente» genannt - gekennzeichnet:

1. *Das gegenständliche Moment.* Es enthält den Entschluß, das was die Person bei bestimmter Gelegenheit zu tun beabsichtigt.
2. *Das aktuelle Moment.* Es enthält die Übernahme der Handlung im Sinne einer Verbindlichkeit. Erlebnismäßig tritt dieses angesichts von Schwierigkeiten in «ich will wirklich» ins Bewußtsein.
3. *Das anschauliche Moment.* In ihm treten Spannungsempfindungen erlebnismäßig hervor.
4. *Das zuständige Moment.* Es ist gekennzeichnet durch das Erlebnis der Anstrengung. Die durch diese Erlebnisse gekennzeichnete Willenshandlung besteht also aus einem Vorgang, in dem eine von den Zielvorstellungen ausgehende Tendenz dahinwirkt, den Ablauf des Geschehens «in einer dem Sinn oder der Bedeutung der Zielvorstellung entsprechenden Weise» zu beeinflussen (ACH, 1905, S.193). Motivationspsychologisch besehen handelt es

sich hier also um Vorgänge, die die Ausführung einer Handlung kontrollieren - also um einen Sachverhalt aus der realisierungsorientierten Motivationsphase. Die Auswahl von Handlungszielen und Vorsätzen sowie die eigentliche Entschlußfassung sind nicht Gegenstand der ACHschen Willenspsychologie.

SELZ (1911) und LINDWORSKY (1919, 1923) haben diese Einseitigkeit in dem Ansatz ACHs kritisiert und die Bedeutung der Entschlußfassung für Willensvorgänge hervorgehoben. Motivationspsychologisch handelt es sich hierbei um ein ganz anderes Problem, nämlich das der *Wahl eines Handlungsziels* und eines darauf bezogenen *Vorsatzes*, das ist Motivation und Intention. Solche Wahlen kommen nach LINDWORSKY (1923) durch Motive zustande, die ihrerseits wiederum auf subjektiven Werten und Wertvorstellungen beruhen. Entschlüsse kommen nun nicht durch besondere Kräfte oder Willensanspannungen, sondern allein dadurch zustande, daß die wertbesetzten Folgen des Handelns, die Handlungsziele, mit großer Verbindlichkeit und Deutlichkeit ins Bewußtsein treten. Hier erscheint das Willensproblem, das sich bei ACH als ein Problem der Realisation einer Handlung gegen bestimmte Widerstände dargestellt hat, als ein Problem der Auswahl und des Festhaltens an einer bestimmten Zielvorstellung (LINDWORSKY, 1923, S.73).

Die Entstehung von Motivationstheorien des Erwartung-Wert-Typs wird durch die *Theorie der Vornahmehandlung* (LEWIN, 1926) eingeleitet. Das motivierende Agens wird in diesem Ansatz in einem «inneren Spannungszustand» gesehen, der auf Ausführung einer Vornahmehandlung hindrängt. Ein solcher Spannungszustand entsteht ebenso, wenn Bedürfnisse wirksam werden. In beiden Fällen gehen von bestimmten situativen Gegebenheiten «Anreize» aus, die eine Befriedigung des Bedürfnisses oder eine Erledigung der Vornahme versprechen und die Person unmittelbar zu einer Handlung auffordern. Sie haben also einen «Aufforderungscharakter» für Personen mit einem bestimmten Bedürfnis bzw. mit einer bestimmten Vornahme. Diese enge Verwandtschaft zu den Bedürfnissen hat LEWIN (1926, S.355) bewogen, die Vornahme als ein *Quasi-bedürfnis* zu betrachten. Bedürfnisse und Quasi-bedürfnisse äußern sich gleichermaßen darin,

daß sie bestimmten Dingen und Ereignissen der Umwelt einen Aufforderungscharakter verleihen. Eine Begegnung mit diesen Dingen läßt eine entsprechende Handlungstendenz entstehen. In beiden Fällen energetisieren innere Spannungszustände das Verhalten. Im Falle von Bedürfnissen drängen sie auf Befriedigung der Bedürfnisse, im Falle von Vornahmehandlungen drängen sie auf «Erledigung» der Vornahme. Beides, die «Sättigung» eines Bedürfnisses und die «Erledigung» eines Vorsatzes führt zu dem gleichen Sachverhalt: Die Dinge, die vorher einen bestimmten Aufforderungsgehalt besaßen, werden neutral, sie sind nicht mehr in der Lage, eine auf Sättigung des Bedürfnisses oder Erledigung des Vorsatzes zielende Handlung auszulösen.

Mit dieser Parallelisierung von Bedürfnis (Motiv) und Quasi-Bedürfnis (Vornahme) nahm LEWIN (1926) eine Weichenstellung vor, die sich als folgenreich erweisen sollte. Er bog mit dieser Konzeption die verheißungsvollen willenspsychologischen Ansätze von ACH (1910) um und versagte dem Volitionsgeschehen einen eigenständigen Status. Stattdessen wurde es wie ein reines Motivationsproblem behandelt. Aus der Volition wurde eine resultierende Motivationstendenz (s. HECKHAUSEN & GÖTZL, in Vorb.).

Die Gleichsetzung einer Intention mit einer resultierenden Motivationstendenz ist sowohl in struktureller als auch energetischer Hinsicht jedoch eine unzulässige Vereinfachung. Zwar besitzen die in einem Vornahmeakt erzeugten Spannungssysteme nichts Eigenständiges, denn ihre Energetisierung erfolgt durch Anbindung an «echte» Bedürfnisse (LEWIN, 1926, S. 347) -mit anderen Worten, ein Vornahmeakt vermag nur dann etwas zu bewirken, wenn «dahinter» ein echtes Bedürfnis steht - doch muß dies nicht dazu führen, die Vornahme selbst mit dynamischen Eigenschaften im Sinne eines bedürfnisbezogenen Spannungssystems auszustatten, wie dies LEWIN (1926) getan hat.

Der Ausbau dieses Ansatzes zu einer allgemeinen Handlungstheorie ist LEWIN allerdings erst ein Jahrzehnt später in seinem feldtheoretischen Ansatz gelungen (LEWIN, 1935). Eine zentrale Aussage dieser Theorie besagt, daß das *Verhalten einer Person eine Funktion seiner Gesamtsituation* zu einem gegebenen Zeit-

punkt darstellt. Diese Gesamtsituation («Lebensraum») enthält die psychologisch gegebenen Sachverhalte der Person und seiner Umgebung. LEWIN entwickelte nun für jedes dieser Teilsysteme «Person» und «Umwelt» separate Modellvorstellungen. Die Umwelt wird strukturiert in Regionen und Unterregionen, die definiert sind durch die für eine Person gegebenen Verhaltensmöglichkeiten. Die Person ist in Bereiche gegliedert, die jeweils für bestimmte Handlungsziele stehen. Hierbei entstehen zwischen Regionen mit jeweils unterschiedlichen Nachbarschaftsverhältnissen wiederum Spannungszustände, die als energetische Systeme, Bedürfnisse, Motivationen und Vorsätze vorstellbar sind (s. GRAEFE, 1961, S. 280/281).

Beide Systeme, «Person» und «Umwelt», sind nicht unabhängig voneinander. Vielmehr ist es so, daß Veränderungen der Spannungsverhältnisse in der Person - etwa wenn ein Bedürfnis entsteht - zu charakteristischen Änderungen der wahrgenommenen Umwelt führen. Sachverhalte in der wahrgenommenen Umwelt, die eine Bedürfnisbefriedigung in Aussicht stellen, gewinnen einen «Aufforderungscharakter» für die Person. Solche Sachverhalte (Regionen) werden durch das erlebende Subjekt mit einer positiven oder negativen «Valenz» ausgestattet, d.h. es entsteht eine Zielregion mit Verlockungs- oder Abschreckungscharakter. Die Valenz ist gleichermaßen abhängig von der Attraktivität des Ziels als auch von der Bedürfnisspannung der Person (zu Problemen bei der Integration von Person- und Umweltmodell s. HECKHAUSEN, 1980, S. 184ff.).

Ein solches mit Valenzen versehenes Feld ist unter dynamischer Perspektive als ein Kräftefeld zu sehen, dessen Zentrum in dem Umweltbereich liegt, der mit herausragender Valenz versehen ist. Die Kräfte wirken auf die Person und veranlassen sie - im Falle einer positiven Valenz - den Bereich, in dem sie sich befindet, zu verlassen und sich in Richtung auf den valenzierten Zielbereich hinzubewegen. Die Kraft, die hierbei auf die Person wirkt, ist gleichzusetzen mit einer motivationalen Tendenz. Diese motivationale Tendenz hat zwei Determinanten: die Valenz der Zielregion und die Distanz zwischen der Person und der Zielregion. Die Stärke dieser auf die Person gerichteten Kraft ist direkt proportional der Valenz und umgekehrt pro-

portional zur Distanz. In den Modellbildungen der Schüler LEWINS (insbesondere FESTINGER, 1942) wurde das Distanzkonzept aufgegeben und durch einen Potenzfaktor ersetzt, einer Erwartungsvariablen, die dem Konzept der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit entspricht.

LEWIN, DEMBO, FESTINGER und SEARS (1944) haben diese Überlegungen aufgegriffen und für die Analyse von Zielsetzungsverhalten im Leistungsbereich weiter ausdifferenziert. Danach wird die Wahl von Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit von den jeweils zugeordneten positiven Erfolgs- und negativen Mißerfolgswerten determiniert, die ihrerseits noch durch Erfolgs- und Mißerfolgswahrscheinlichkeitengewichtet werden. Aufgabenwahlen im Anspruchsniueaersuch sind danach von den folgenden vier Variablen abhängig: Den Erfolgswerten, den Mißerfolgswerten und den subjektiven Erfolgs- und Mißerfolgswahrscheinlichkeiten (FESTINGER, 1942, S.239-240), wobei die Valenzen von Erfolg und Mißerfolg in inverser Weise von den entsprechenden Wahrscheinlichkeiten abhängen.

ATKINSON (1957) hat auf diesen Vorstellungen aufbauend ein Modell für die Wahl unterschiedlich schwieriger leistungsthematischer Aufgaben entwickelt und dieses später (1964; ATKINSON & FEATHER, 1966) zu einer allgemeinen *Theorie leistungsorientierten Verhaltens* ausgebaut, in dem der Erwartung-Wert Grundgedanke konsequent und zugleich auch in experimentell überprüfbarer Weise ausformuliert wurde. Dieses Modell hat in weite Bereiche der Motivationspsychologie hineingewirkt (z.B. FEATHER, 1982a; HECKHAUSEN, 1980; SCHNEIDER & SCHMALT, 1981).

In diesem Modell ist das Verhalten als eine Funktion von Motiven, Anreizen und subjektiven Erwartungen konzipiert. Ausgehend von den Formulierungen LEWINS (1938, S. 106-107), wonach sich die Valenz aus einem Zusammenwirken von Bedürfnisspannung und der Attraktivität des Zielobjekts ergibt, zerlegte ATKINSON das Valenzkonzept in einen Personfaktor, das Motiv, und einen Situationsfaktor, den Anreiz. Mit dem Motiv als einer Dispositionsvariablen wurden auch individuelle Unterschiede innerhalb von Erwartung-Wert-Theorien zum ersten Mal systematisch heran-

gezogen. Da Valenzen jeweils getrennt für «Erfolg» und «Mißerfolg» vorliegen, wurden auch Motive und Anreize getrennt in Rechnung gestellt. Man spricht von einem Erfolgsmotiv ( $M_e$ ) und einem Mißerfolgsmotiv ( $M_m$ ) sowie den Anreizen von Erfolg ( $A_e$ ) und Mißerfolg ( $A_m$ ).

Die Anreize sind konzipiert als die Attraktivitäten von Erfolg und Mißerfolg; in diesem Fall sind es die antizipierten Affekte, die sich nach Erfolg und Mißerfolg einstellen. Sie sind jedoch keine unabhängigen Größen. Sie hängen von der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit ( $W_e$ ) (das ist eine Erwartungsvariable) ab. Der Erfolgsanreiz ist linear invers von der Erfolgswahrscheinlichkeit ( $A_e = 1 - W_e$ ), der Mißerfolgsanreiz ist linear negativ von der Erfolgswahrscheinlichkeit abhängig ( $A_m = -W_e$ ). Psychologisch ist das einleuchtend: Ein Erfolg ist umso attraktiver, je schwieriger die Aufgabe ist; ein Mißerfolg umso bedrohlicher, je leichter die Aufgabe ist.

Durch die multiplikative Zusammenfassung der jeweils auf Erfolg oder Mißerfolg gerichteten Komponenten ergeben sich zwei Motivationstendenzen. Die eine ist leistungsförderlich, die andere leistungshemmend. Die Resultierende Tendenz (RT) stellt sich dar als Differenz aus den beiden Tendenzen:

$$RT = (M_e \times A_e \times W_e) - (M_m \times A_m \times W_m)$$

Diese Resultierende Tendenz soll unmittelbar das Verhalten bestimmen.

Die Weiterentwicklung von Erwartung-Wert-Modellen der Motivation geschah in verschiedenen Richtungen. Der wohl weitreichendste Beitrag kam von WEINER (1972, 1986; WEINER, FRIEZE, KUKLA, REED, REST & ROSENBAUM, 1971), der kognitive Faktoren, insbesondere Ursachenzuschreibungen, in Motivierungsgeschehen einbaute. HECKHAUSEN (1977) hat die summarischen Motivkonzepte in eine Reihe von Subkomponenten aufgelöst und hat insbesondere die Rolle unterschiedlicher Typen von Erwartungen in motivierten Handlungsverläufen spezifiziert.

## 2.2 Von Trieb- zu Anreiztheorien

Die verhaltenstheoretischen Analysen der anglo-amerikanischen Psychologie brachten

eine Abkehr von den affekt- und willenspsychologischen Konzepten der kontinentalen Psychologie. Affektive und kognitive Bewußtseinsinhalte wurden als «mentalistische», wissenschaftlich unzulässige Erklärungskonzepte aus den Forschungsprogrammen ausgeschlossen. Stattdessen richtete sich das Interesse darauf, wie objektive innere oder äußere Reizgegebenheiten das Verhalten determinieren. Soweit innere Reize von Einfluß sind, hat man zunächst an Veränderungen in bestimmten Gewebestrukturen des Organismus gedacht und in ihnen die «Veranlasser» von Verhalten - in der Regel Nahrungs- und Flüssigkeitsaufnahme sowie Sexualverhalten - gesehen (z.B. DASHIELL, 1928). Diese Veranlasser des Verhaltens wurden, einem Sprachgebrauch von WOODWORTH (1918) folgend, als «drives» (Triebe) bezeichnet. Die Anbindung dieser Triebe an anatomisch-physiologische Tatbestände sollte ihnen die wünschenswerte objektivierbare Basis geben.

Diese zunächst nur methodisch begründete Ausklammerung von Bewußtseinsinhalten und die Beschränkung auf die Analyse der inneren und äußeren Bedingungsfaktoren des Verhaltens hatte weitreichende Konsequenzen. Man betrieb die Erforschung des Verhaltens unter Ausschluß von Erlebnisinhalten dort, wo es unproblematisch erschien: bei Tieren, insbesondere bei weißen, domestizierten Ratten. Diese Beschränkung war von der Hoffnung getragen, im Tierreich zunächst grundsätzliche Sachverhalte offenzulegen, die dann später auf den Humanbereich übertragen werden sollten.

HULL (1943), der einflußreichste Theoretiker seiner Zeit, hielt zunächst an der Vorstellung solcher innerorganismischer Veranlasser des Verhaltens fest. Es sind dies Bedürfnisse, die sich auf bestimmte Mangel- oder Stöorzustände (wie z.B. Nahrungs-, Flüssigkeits-, Schlafdefizite, Schmerz, extreme Temperaturen) im Organismus zurückführen lassen. HULL (1943, S. 59-60) nahm weiterhin an, daß diese Bedürfnisse ihrerseits einen Trieb hervorbringen, der dann das Verhalten in unspezifischer Weise energetisiert. Ein Trieb ist also ein unspezifischer allgemeiner Aktivator und Motivator, der auf unterschiedlichen körperlichen Grundlagen aufbauen kann (s. BROWN, 1961, S.60).

Verbunden mit dem Triebzustand, der in seiner Stärke variieren kann, sind es innere Reizereignisse ( $s_D$ ), die den Organismus in gewisser Weise über seinen eigenen Zustand informieren.

Der Trieb ist in den HULLSchen Formulierungen in mehrfacher Hinsicht bedeutungsvoll. Zunächst muß der Organismus «motiviert» sein (also z.B. hungrig sein), wenn er etwas lernen soll. Ein aktivierter Trieb ist notwendige Voraussetzung dafür, daß der Organismus Lernerfahrungen machen kann. Ein aktivierter Trieb übt als Motivation aber auch einen Einfluß darauf aus, wasgelernt wird. Nur jene Verhaltensweisen werden erlernt, die mit einer Belohnung verbunden sind, also «bekräftigt» werden. Belohnend wirken solche Ereignisse, die einen im Organismus bestehenden Defizit-zustand aufheben oder verringern, d.h. triebreduzierend wirken. Triebreduktion ist dasjenige, was das Lernen ermöglicht. Es werden solche Verhaltensweisen bevorzugt ausgeübt und wiederholt, die von einer Triebreduktion begleitet sind. Lernerfahrungen führen zum Aufbau von Verhaltensgewohnheiten (habits). Ihre Stärke hängt wiederum ab von Art und Ausmaß der Bekräftigung (Triebreduktion), dem Zeitintervall zwischen dem Verhalten und dem Einsetzen der Bekräftigung sowie der Anzahl von Bekräftigungen.

HULLS (1943) Verhaltenstheorie hat demnach zwei Komponenten: eine assoziative (strukturelle), die in Form von Gewohnheiten beschreibt, was der Organismus tut oder tun kann, und eine motivationale (dynamische) Komponente, die beschreibt, wann und unter welchen Bedingungen und mit welcher Intensität etwas getan wird. HULL (1943, S.242) verbindet diese beiden Komponenten in multiplikativer Form. Danach ist die Stärke jener Tendenz, die das Verhalten determiniert (dies ist ebenfalls eine resultierende motivationale Tendenz), eine Funktion der Gewohnheitsstärke ( $S^{HR}$ ) multipliziert mit der Triebstärke(D); abgekürzt:  $D \times H$ . Die Triebstärke übernimmt in den Formulierungen von HULL die Rolle der Motivationskomponente. Aufgrund ihrer unspezifisch antreibenden Funktion kann sie jedoch nur das Energetisierungsproblem, nicht hingegen das Problem der spezifischen Zielausrichtung des Verhaltens lösen. HULL hatte

sich bereits 1931 dieser Frage zugewandt und einen Mechanismus beschrieben, der das Problem der Zielausrichtung in Reiz-Reaktionsbegriffen beschreibt. Er nimmt hierzu an, daß bereits zu einer Zeit, zu der die eigentliche Zielreaktion (z.B. Fressen) noch nicht auftritt, Teile derselben auftreten können (z.B. Speichelfluß, Kaubewegungen). HULL bezeichnet sie als «fragmentarische vorwegnehmende Zielreaktion» ( $r_G$ ). Diese Verhaltenselemente, die eigentlich ihren biologisch sinnvollen Platz während des Ablaufs der Zielreaktion haben, können - diese vorwegnehmend - bereits zu einem frühen Zeitpunkt in einer Verhaltenssequenz auftreten. Sie werden vom Organismus selbst wieder wahrgenommen, was für den Organismus eine neue, eigenständige Quelle der Stimulation bedeutet. HULL (1931) bezeichnet diesen Reiz als einen Ziel-Reiz ( $s_G$ ). Er ist, wie der Triebreiz ( $st$ ) selbst, während der gesamten ablaufenden Verhaltenssequenz zugegen, so daß das Verhalten durch Aneinanderreihung mehrerer  $r_G$ - $s_G$ -Einheiten auf das eigentliche Zielergebnis ausgerichtet werden kann.

HULL (1931) hat diese Modellvorstellungen entwickelt als das Reiz-Reaktions-Pendant zu dem von TOLMAN (1926, 1932) entwickelten Konstrukt der Erwartung (expectancy) im Rahmen seines *Modells des zweck- und zielgerichteten Verhaltens* (purposive behavior). TOLMAN war der Ansicht, daß eine adäquate Beschreibung und Erklärung des Verhaltens das jeweils angestrebte Ziel enthalten müßte, und zwar mit psychologischen, nicht mit physikalischen oder physiologischen Konzepten. Für die Analyse des Verhaltens ist es deshalb auch ein nachgeordnetes Problem, durch welche konkreten instrumentellen Verhaltensweisen ein Ziel erreicht wird - ob eine Ratte beispielsweise einen Gang durchläuft oder durchschwimmt, um an Futter zu gelangen. So werden nach TOLMAN keine spezifischen Reiz-Reaktionsverbindungen gelernt, sondern Erwartungen. Diese Erwartungen enthalten drei Komponenten: einen auslösenden Reiz ( $S_i$ ), eine Klasse von instrumentellen Verhaltensweisen ( $R_i$ ) und das zu erwartende Ergebnis ( $S_e$ ) (s. MACCORQUODALE & MEEHL, 1953). Das zu erwartende Ereignis ist motivationspsychologisch zugleich ein Ereignis, das einen

positiven oder negativen Wert für den Organismus darstellt. Es ist der wertbesetzte Zielzustand, auf den hin der Organismus sein Verhalten ausrichtet. Er erhält einen bestimmten Wert (value) dadurch, daß sich der Organismus in ganz bestimmten Triebzuständen befindet. Im Zustande des Hungers erhalten beispielsweise Nahrungsmittel einen besonderen (positiven) Wert. Triebzustände haben in diesem System also zwei Funktionen: sie energetisieren das Verhalten und sie haben gleichzeitig die Eigenschaft, bestimmte Dinge mit Werten zu versehen; diese stellen dann gewissermaßen einen Anreiz dar, auf den hin sich der Organismus bewegt. Dementsprechend macht TOLMAN (1959) das Verhalten von drei Grundvariablen abhängig: dem Trieb, der Erwartung und dem Wert des Zielobjektes.

Der Aufbau einer Handlungstendenz besteht - ähnlich wie bei HULL - aus zwei Grundkomponenten, nämlich eine, die auf Lernerfahrungen zurückgeht und eine andere, die für die Motivation des Handelns zuständig ist. Art und Ausmaß der vor einer konkreten Verhaltensepisode liegenden Lernerfahrungen führen zur Herausbildung einer Verhaltensbereitschaft (readiness), die von TOLMAN allerdings nicht als eine mehr oder weniger stabile Verbindung zwischen Reizen und Reaktionen (S-R), sondern als eine kognitive Disposition im Sinne einer Überzeugung (belief) beschrieben wird. Diese Überzeugung führt nun zusammen mit der wahrgenommenen neuen Reizsituation zu einer Erwartung. Die Zielzustände werden zunächst isoliert repräsentiert, und zwar in Form von Werten, die auch als Anreize gefaßt werden können. Sie erhalten dann durch den Trieb ihre spezielle Wertgewichtung, ihre Valenz - das ist ein Sachverhalt der erlebten Umwelt im Sinne des LEWINSchen Lebensraums (TOLMAN, 1959, S. 109) - um dann, zusammen mit den Erwartungen, das Verhalten zu beeinflussen. Beides, der physiologisch determinierte Trieb und das auf diesen Zustand bezogene wertbesetzte Ziel bilden die motivationale Komponente des Modells, die von TOLMAN als «Zielverlangen» beschrieben wird. Die Überzeugungen sind in komplexen Überzeugungssystemen (belief-value-matrices) zusammengefaßt. Sie erlauben es dem Organismus, unter gegebenen Triebbedingungen jeweils adäquate Verhal-

tensweisen zur Erreichung bestimmter (wertbesetzter) Zielereignisse auszuwählen und zu realisieren.

HULL selbst hatte sich lange Zeit gegenüber der Annahme verschlossen, daß Anreize einen eigenständigen Beitrag für die Motivation des Verhaltens leisten könnten. In seiner grundlegenden theoretischen Schrift «Principles of behavior» hat HULL (1943) zwar mit dem Anreizkonzept gearbeitet, war aber nur bereit, dem Anreiz von Zielobjekten (z.B. eine große Menge Futter) eine Auswirkung auf das Lernen neuer Gewohnheiten einzuräumen. Eine solche Aussage fügte sich nahtlos in das Gerüst der Grundannahmen der Theorie ein. Neue Verhaltensweisen werden danach ja dann gelernt, wenn ein Defizitzustand (z.B. Hunger) besteht, der durch eben diese Verhaltensweise abgebaut wird. Unzweifelhaft ist nun eine vergleichsweise große Menge Futter eher in der Lage, einen Defizitzustand nachhaltig aufzuheben - also triebreduzierend zu wirken - und damit fördernd auf das Lernen Einfluß zu nehmen.

Erst nahezu ein Jahrzehnt später war HULL (1952) bereit, dem Anreiz eine eigenständige Rolle auch bei der Motivation zuzugestehen. Die Gründe, die für die Akzeptierung eines vom Trieb unabhängigen Motivationsfaktors sprachen, waren erdrückend. So konnte in einer ganzen Reihe von Untersuchungen gezeigt werden, daß das Verhalten während der Lernphase deutlich mit dem Anreiz variiert. Die klassische Untersuchung hierzu hatte CRESPI (1942) durchgeführt. Er hat die Laufleistung von Ratten mal mit einer großen Futtermenge (erste Gruppe) und mal mit einer geringen Futtermenge (zweite Gruppe) belohnt. Wie erwartet, war die Laufleistung der großzügig belohnten Tiere der zweiten Gruppe überlegen. Wurde die erste Tiergruppe jedoch auf die karge Ration der zweiten Tiergruppe gesetzt, sackte die Leistung schlagartig ab und unterschritt sogar die Leistung der zweiten Tiergruppe. Die Annahme, daß dieses durch eine kurzfristige Änderung von Gewohnheiten stattfindet, ist wenig plausibel. Hier müssen sich die motivationalen Grundlagen des Verhaltens geändert haben. Eine Reihe anderer Untersuchungen zeigte sogar, daß «Bekräftigung» für das Lernen neuer Verhaltensweisen entbehrlich, wohl

aber dafür verantwortlich ist, ob und inwieweit etwas Gelerntes sich auch tatsächlich im Verhalten niederschlägt.

Mit der Einführung der Anreizkomponente war zugleich ein neues Motivationsprinzip eingeführt. Verhalten ist nicht mehr (ausschließlich) durch eine Kraft motiviert, die das Verhalten gewissermaßen von hinten vorwärts schiebt, sondern ebenso durch einen Faktor, der das Verhalten auf ein bestimmtes Ziel hin ausrichtet, es gewissermaßen dorthin *zieht*. Anreize lösen in eleganter Form das Problem der Zielausrichtung des Verhaltens. SPENCE (1956) bringt denn auch folgerichtig das Anreizkonzept in Zusammenhang mit dem bereits früher von HULL (1931) zur Erklärung der Zielgerichtetheit des Verhaltens entwickelten  $r_G$ - $s_G$ -Mechanismus. In der fragmentarischen vorwegnehmenden Zielreaktion, die ja ein zukünftiges Zielereignis, also etwas Angestrebtes, aber noch nicht Erreichtes, repräsentiert, ist ein funktionales Äquivalent zum Anreizkonzept bereits beschrieben, freilich in S-R-theoretischer Begrifflichkeit.

Die Aufnahme des Anreizfaktors in die Reihe derjenigen Faktoren, die das Verhalten letztlich beeinflussen, leitete allerdings auch einen zunehmenden Bedeutungsverlust des HULLschen Verhaltenssystems ein. Das Eingeständnis, daß äußere Faktoren eine motivierende Funktion haben können, ließ zugleich die Frage entstehen, ob sie das nicht auch allein, ohne ein zwischengeschaltetes Triebkonstrukt, tun können. Die Nützlichkeit des Triebkonstrukts war ohnehin bereits angezweifelt worden. Es hatten sich nämlich die Anzeichen gemehrt, daß der von HULL gleichermaßen für Lern- und Motivationsprozesse als wesentlich angenommene Triebreduktionsmechanismus nicht die Rolle spielen konnte, die ihm zugeordnet war. Organismen lernen und tun auch etwas, wenn sie nicht die Möglichkeit haben, einen innerorganismischen Defizitzustand zu beheben, also einen Trieb zu reduzieren. In vielen Fällen ist die Reduktion von Erregung - wie etwa im Falle der Langeweile - eher unangenehm. Daß ein solcher Zustand ein Verhaltensziel sein soll, ist schwer vorstellbar. In anderen Fällen, wie etwa bei bestimmten Formen des Neugier- und Explorationsverhaltens, dürfte dieses Verhalten eher von einer Triebsteigerung

(Erregungssteigerung) als von einer Triebreduktion geleitet sein (BERLYNE, 1960). Wenn die Verhaltenserklärung mit Hilfe des Triebreduktionsmechanismus in vielen Fällen offensichtlich falsch ist, so läßt sich auf das Triebkonzept ganz verzichten; es konnte durch das Anreizkonzept ersetzt werden.

In dem Bemühen, das Anreizkonzept inhaltlich näher zu präzisieren, griff man auf alte hedonistische Vorstellungen zurück, wonach das Angenehme aufgesucht und das Unangenehme gemieden wird. Das grundlegende Postulat dieses nun «neohedonistischen» Ansatzes besagt, daß jeder Affektwandel hin zum Positiven motivierende, d.h. antreibende Eigenschaften besitzt (z.B. HILGARD, 1963, S.265). Affektwandel wurde anstelle von Triebreduktion zum eigentlichen motivierenden Agens. OLDS und MILNER (1954) hatten die Existenz mehrerer Areale im Gehirn nachgewiesen, deren elektrische Reizung mit positiven affektiven Zuständen verknüpft ist und deshalb als «Lustzentrum» bezeichnet wurden. Der Nachweis eines solchen neuroanatomischen Substrats für Affektvorgänge verlieh ihnen wissenschaftliche Respektabilität auch in den Augen behavioristischer Verhaltenstheoretiker.

Vorher hatte allerdings bereits MCCLELLAND (MCCLELLAND et al., 1953) eine Motivations- theorie vorgestellt, in der Affekten eine wichtige Funktion zukam, und zwar in zweifacher Hinsicht: zum einen beim Erwerb von Motiven, zum anderen bei der Entstehung einer aktuellen Motivationstendenz. Motive, verstanden als Dispositionen, beruhen nach MCCLELLAND auf einer Verbindung von situativen Reizen mit einem Affektwandel hin zum Lust- oder Unlustvollen. Treten nun diese Reize erneut auf, so können die ursprünglich erlebten Affekte «antizipatorisch wiederhergestellt» werden. Sie werden zeitlich vorwegnehmend erlebt, was sie dann-phänomenologisch gesehen - als *Erwartungsemotionen* vom Typ der Hoffnung (appetite) oder Furcht (anxiety) erscheinen läßt. Diese Erwartungsemotionen sind das motivierende Agens. Sie stellen sicher, daß sich der Organismus auf Handlungen einläßt, die das Erleben der ursprünglichen Lustaffekte ermöglicht (Aufsuchen) bzw. das Erleben der ursprünglichen Unlustaffekte eher ausschließt (Meiden).

Diese Konzeption, nach welcher Motivationsprozesse auf Erwartungsemotionen beruhen, erwies sich als einflußreich. Sie verband einerseits die in der behavioristischen Tradition stehende anreiztheoretische Konzeption mit der Verknüpfung von Erwartung und Wert, andererseits bereitete sie die Entstehung kognitiver Motivationsmodelle vor.

### 2.3 Das Aufkommen kognitiver Motivationsmodelle

Wie geschildert, trugen die neuentstandenen Anreiztheorien der Motivation zum Niedergang von Theoriesystemen bei, die ihre Wirkvariablen allein auf Verhaltensdaten bezogen. Das Problem war offenkundig. Wenn das Verhalten weniger von innerorganismischen Zuständen gesteuert als von bestimmten Zielzuständen oder deren Antizipation geleitet wird, wie kann dann noch nicht Realisiertes bereits hier und jetzt das Verhalten beeinflussen? HULL (1931) hatte das Problem durch die Annahme zu lösen versucht, daß bei Ablauf der zielgerichteten Handlung bereits Teile der Zielhandlung selbst - gewissermaßen diese antizipierend - auftreten und das Gesamtverhalten damit auf Zielkurs halten.

Was den Erwerb dieses Mechanismus anlangt, so war HULL der Ansicht, daß er auf instrumentellem Lernen (Triebreduktion) beruht, während SPENCE (1951) den Mechanismus auf klassisches Konditionieren zurückführte. Die letztere Konzeption erlaubte es, vermittelnde Prozesse ganz unterschiedlicher Art (fragmentarische Zielreaktionen (z.B. Speichelfluß) oder gelernte Emotionen, wie Furcht [MOWRER, 1956]), die alle zielausrichtende- d. h. motivierende - Funktionen haben, mit Hilfe eines einzigen Mechanismus zu erklären (s. BOLLES, 1975, S.301).

In einer umfangreichen Literaturanalyse haben RESCORLA und SOLOMON (1967) die Bedeutung solcher Vermittlungsprozesse ( $r_G$ ) analysiert. Sie fanden, daß bei vielen Verhaltensweisen solche vermittelnden antizipatorischen Zielreaktionen gar nicht auftreten und daß sie dort, wo sie auftreten, nicht die motivierenden zielausrichtenden Eigenschaften besitzen, die ihnen zugeschrieben wurden (RESCORLA & SOLOMON, 1967, S.169). Dieses Ergebnis hatte

weitreichende Konsequenzen. Nachdem bereits Triebe an Bedeutung verloren hatten, waren jetzt auch jene Anreize, die auf verhaltensmäßigen Vermittlungsprozessen beruhen, als Träger von Motivationsprozessen unwahrscheinlich geworden.

Die Schwierigkeiten mit den reizreaktionstheoretischen Erklärungsansätzen veranlaßte viele, nach neuen Modellvorstellungen zu suchen. Äußere Reize erschienen ebenso wenig wie die aus dem Organismus stammenden inneren Reize geeignet, die Zielgerichtetheit des Handelns zu erklären. Man suchte deshalb an anderer Stelle nach solchen Vorgängen, und zwar in den Bewußtseinsinhalten. Diese Suche vollzog sich auf zwei Ebenen: auf der Ebene der Bewußtseinsinhalte selbst und auf der Ebene der diesen Erfahrungen zugrunde liegenden zentralnervösen Prozesse. Die Bewußtseinsinhalte werden in solchen Modellvorstellungen als «Kognitionen» bezeichnet. Sie liegen allem «Wissen» um uns selbst und der Welt zugrunde.

In der zeitgenössischen Kognitionspsychologie werden Kognitionen als «Informationen» betrachtet, die als einzelne Elemente nicht bewußt sein müssen und in kognitiven Systemen agieren, die nach dem Modell eines Regelkreises funktionieren. Der einfache Grundgedanke solcher Modellvorstellungen besagt, daß in einem Informationsverarbeitungssystem zwei Informationen - ein Ist-Wert (eine Ausgangslage) und ein Soll-Wert (ein Zielzustand) - miteinander verglichen werden und der weitere Handlungsverlauf vom Ausgang dieses Ist-Soll-Lagen-Vergleichs bestimmt wird. Das Aufkommen kognitionspsychologischer Verhaltensmodelle ist auch durch die weite Verbreitung, die Regelkreismodelle in der Psychologie gefunden haben, begünstigt worden.

Das Vertrauen auf kognitive Einstellgrößen im Handlungsprozeß und die Erkenntnis, daß kognitive Faktoren aus sich selbst heraus Motivationsprozesse steuern und beeinflussen können, war so weitreichend, daß von einer «kognitiven Wende» (HECKHAUSEN & WEINER, 1972) oder gar von einer «kognitiven Revolution» (PRIBRAM, 1976) gesprochen wurde. Diese Einschätzung gilt allerdings lediglich im Hinblick auf die Hauptströmungen der anglo-

amerikanischen Motivationsforschung. Die im deutschsprachigen Raum betriebene Motivationsforschung besaß stets kognitionspsychologische Erklärungselemente (s. SCHNEIDER & SCHMALT, 1981, S.40), und zwar sowohl vor der «Entdeckung» des Regelkreises wie auch danach.

Selbstverständlich müssen diese Kognitionen nicht alle bewußt sein. Dafür sprechen mehrere Überlegungen. Zunächst einmal, wären sie immer bewußt, so würden wir von einer wahren Informationsflut überwältigt und handlungsunfähig. Es muß zwangsläufig eine Auswahl getroffen werden, und jene Informationen müssen herausgehoben werden, die der Erhaltung der Handlungsfähigkeit besonders dienlich sind. Man stützt sich hier auf Modellvorstellungen, die im Nervensystem ein weit verzweigtes Informationsverarbeitungssystem sehen, in dem an vielen Stellen spezialisierte Informationsverarbeiter tätig sind, die aber verschiedene Sprachen sprechen. Sie benötigen eine Art «Wechselstube für Informationen», in der, neben den vielen speziellen Währungen, eine allgemeine Währung bereitgehalten wird. Die Wechselstube handelt mit bewußten Inhalten - einer Währung, die von allen Informationsverarbeitern akzeptiert wird und somit eine Information für das gesamte Verarbeitungssystem darstellt (s. BAARS, 1983). Die Notwendigkeit, sämtliche Teile des Informationsverarbeitungssystems durch bewußte Informationen zu erreichen, entsteht in besonderem Maße, wenn in einer Situation ein Bezug zum eigenen Selbst hervortritt, der das Individuum zum Handeln auffordert, also motiviert. Demnach sind es in besonderem Maße die Vorgänge der Handlungselektion, der Intentionbildung und der Ablaufsteuerung der Handlung sowie auch metamotivationale Steuerungsprozesse, deren Ablauf bewußt ist (z.B. NORMAN, 1980; NUTTIN, 1984; SHALLICE, 1978), vor allem dann, wenn diese Vorgänge (noch) nicht routinisiert sind (MANDLER, 1984).

Nach der Ansicht vieler Autoren läßt sich die Unterscheidung von bewußten und nicht-bewußten Kognitionen zurückführen auf eine gedächtnispsychologische Fragestellung; nämlich ob sich Kognitionen im Langzeitspeicher oder im Kurzzeitspeicher aufhalten. Nur im

letzten Fall sind Kognitionen bewußt oder können es jederzeit werden (HAMILTON, 1983; MANDLER, 1975; PRINZ, 1983). Modellvorstellungen, die den Ablauf dieser Vorgänge abbilden, nehmen an, daß die Information, die ein Reiz enthält, mit langfristig gespeicherter Information in Beziehung tritt. Das erlebnismäßige (bewußte) Resultat einer solchen Interaktion ist eine Konstruktion, in der das Reizereignis eine Deutung oder Interpretation erfahren hat, ohne daß dieser Konstruktionsvorgang selber bewußt gewesen wäre oder es noch nachträglich würde (POSNER & WARREN, 1972). Der im Reizereignis repräsentierte Sachverhalt erhält durch seine Verbindung mit bereits gespeicherter Information eine *subjektive Bedeutung*.

Der Gedanke, daß es sich bei der Bewußtheit um das Ergebnis eines *aktiven Konstruktionsprozesses* und nicht lediglich um einen anderen Zustand von bereits vorliegenden mentalen Inhalten und Strukturen handelt, wird insbesondere von MARCEL (1983) vertreten. Er meint, daß die Bewußtheit von mentalen Ereignissen im Sinne einer allgemeinen Tendenz des menschlichen Organismus zu interpretieren ist, soviel Daten wie eben möglich auf dem höchsten oder doch zumindest funktional nützlichsten Niveau zu deuten. Einzelinformationen werden demnach in einer Weise zu bewußten Inhalten zusammengefaßt, die der Erhaltung oder Steigerung einer optimalen Handlungsfähigkeit dienlich ist.

Unter motivationspsychologischer Perspektive handelt es sich bei diesem Vorgang um ein ganz wesentliches Ereignis, weil nämlich der Vorgang der subjektiven Bedeutungsverleihung unter Bezug auf die Handlungsziele (Motivziele) des Organismus vorgenommen wird. Kognitionen, als Ergebnis des oben beschriebenen Konstruktionsprozesses, haben nämlich neben ihren rein wissensmäßigen Aspekten häufig auch noch Bezüge zu den angestrebten oder gemiedenen Zielzuständen eines Individuums. Sie sind somit valenzierte, also *mit einem Wertaspekt versehene Kognitionen* (s. BOLLES, 1975, S.313). Die Behandlung solcher von der Valenz des Zielzustandes her beeinflusster Informationen ist das Kernstück vieler kognitiver Motivationstheorien und konkretisiert das, was MARCEL (1983) mit der

funktional nützlichsten Informationsverarbeitung im Auge hat.

An dieser Stelle wird übrigens die anfangs bemühte Analogie kognitiver Modelle zu den Informationsverarbeitungsmodellen mit einem aufgesetzten Regelmechanismus - eine Anlehnung an die Computertechnologie - unstimmig. Die Vorstellung eines informationsverarbeitenden Systems, das durch ein Regel- und Kontrollsystem gesteuert wird, ist für einen (menschlichen) Organismus, der in einer bestimmten Umgebung überleben muß, sich und seine Familie vor Unbillen des Lebens schützen muß, sich fortpflanzt und seine Kinder erzieht, offensichtlich unzulänglich (NORMAN, 1980). Nicht zuletzt auch aus evolutionsbiologischer Perspektive erscheint es weit sinnvoller, von dem Primat eines Selbst-Regulationsmechanismus auszugehen und diesem das informationsverarbeitende System zu unterstellen.

Eine wichtige Rolle bei der Kommunikation zwischen Regulationssystem und informationsverarbeitendem System kommt den Emotionen zu. Mit ihnen wird der Bezug zur Motivation hergestellt. Denn bei den Anreizen von Motivzielen handelt es sich ja um emotional bewertete Ereignisse; im engeren Sinne sind es sogar antizipierte Emotionen, die aufgesucht oder gemieden werden (s. ATKINSON, 1964). Die Emotionen, die früher häufig nur als Störfriede in einem ansonsten gut funktionierenden System der Informationsverarbeitung angesehen wurden, ihnen wird nun ein eigenständiger Wert und eine Organisationsleistung von hohem Anpassungswert zugeschrieben. Dieses besorgt den Informationsaustausch zwischen Regulations- und Informationsverarbeitungssystem (NORMAN, 1980, S. 12). Hiermit ist, aus anderer Perspektive, auch der Akt der Bedeutungsanreicherung von Informationen beschrieben, den wir oben im Sinne eines konstruktiven Vorgangs erläutert haben.

Die Einflußnahme von Emotionen auf die Informationsverarbeitung konnte in einer Reihe von Untersuchungen von BOWER et al. belegt werden (zusammenfassend: BOWER & COHEN, 1982). Sie fanden, daß Emotionen wie ein Filter bei der Informationsverarbeitung wirken. Sie erleichtern die Zulassung solcher Inhalte des Informationsstroms ins Bewußtsein, die mit der gegenwärtigen Emotionslage in Einklang

stehen und erschweren die Zulassung, wenn kein Einklang besteht. Auch beim Abruf von Informationen aus dem Gedächtnis sind Emotionen von Einfluß. Abgespeichertes Material kann am besten wieder erinnert werden, wenn man sich dabei in einer Emotionslage befindet, die der Emotionslage in jener Situation gleicht, in der das Material eingepreßt wurde.

Die oben hervorgehobene Bewußtheit der Ergebnisse konstruktiver Tätigkeit, die Ereignissen ihren subjektiven Bedeutungsgehalt verleiht, ist auch durch ihre willkürliche Steuerbarkeit und Beeinflußbarkeit gekennzeichnet (PRINZ, 1983, S.87). Diesen Sachverhalt hat sich die kognitive Motivationspsychologie in ihrer experimentellen Forschung zunutze gemacht, indem sie - in der Regel ohne vorherige theoretische Klärungsversuche - die Steuerbarkeit dieser Prozesse stillschweigend durch deren Beeinflussung durch die Versuchsinstruktion voraussetzte. Das experimentelle Paradigma ist stets das gleiche: Zu einer bestimmten Information, die einen inneren oder äußeren Sachverhalt betrifft, werden den Vpn in mehreren Experimentalgruppen unterschiedliche Interpretationen nahegebracht mit der Zielvorstellung, daß die Vpn diese vorgegebene Interpretation im Sinne eines subjektiv bedeutungsvollen Sachverhaltsübernehmen. Die Befunde zeigen in der überwältigenden Mehrzahl stets das gleiche: Der nachfolgende Motivations- und Handlungsprozeß ist eher von den subjektiven Einschätzungen, die die Vpn vornehmen, abhängig als von den objektiven Gegebenheiten. Einige aus der Vielzahl der Untersuchungen herausgegriffene Arbeiten sollen das belegen.

WEINER und SCHNEIDER (1971) gingen von einer häufig berichteten Beobachtung aus, wonach bei stark ausgeprägter Ängstlichkeit Erfolg eine leistungssteigernde, Mißerfolg hingegen eine leistungsbeeinträchtigende Wirkung hat, während es bei nur schwach ausgeprägter Ängstlichkeit umgekehrt sein soll. Die aus der HULLSchen Triebtheorie ableitbaren Vorhersagen machen diesen unterschiedlichen Effekt allerdings nicht von den erlebten Erfolgen und Mißerfolgen, sondern von der objektiven Schwierigkeit der zu bearbeitenden Aufgabe abhängig. WEINER und SCHNEIDER (1971) haben Ängstlichkeit (Mißerfolgsschreck), Er-

folgs-/Mißerfolgrückmeldung und die objektive Aufgabenschwierigkeit (schwere Aufgabe/leichte Aufgabe) in einem faktoriellen Versuchsplan komplett miteinander kombiniert. Sie fanden die vorhergesagten Interaktionen der Ängstlichkeit nur mit dem erlebten Erfolg oder Mißerfolg, nicht hingegen jene Interaktion von Ängstlichkeit und objektiver Aufgabenschwierigkeit bestätigt.

BERKOWITZ (1969) hat eine Theorie für aggressives Verhalten entwickelt, in der die Beziehung zwischen Frustration und Aggression durch eine Ärger- und Erregungskomponente moderiert wird. GEEN, RAKOSKY und PIGG (1972) haben hierzu ein Experiment durchgeführt, in dem sie ihren Vpn elektrische Stromschläge verabreichten, während sie eine sexuell anregende Erzählung lasen. Zusätzlich erhielten die Vpn ein Placebo, das angeblich eine erregungssteigernde Wirkung haben sollte. In drei verschiedenen Bedingungen wurden sie nun in den Glauben versetzt, ihr Erregungszustand sei entweder auf die Stromschläge, die Erzählung oder auf das Medikament zurückzuführen. Wie erwartet, waren insbesondere jene Vpn in hohem Maße verärgert und aggressionsbereit, die ihre Erregung auf die erlittenen Stromschläge zurückführen mußten. Befunde dieser Art sind relativ gut gesichert (RULE & NESDALE, 1976). Andere Untersuchungen zeigten, daß auch die wahrgenommenen Absichten eines Handlungspartners für das Ausmaß an Aggression ausschlaggebend sind. So hängt eine Vergeltungsaggression weniger davon ab, wie stark jemand tatsächlich geschädigt wurde, sondern eher davon, wie sehr er glauben muß, daß eine Schädigung absichtlich gegen ihn gerichtet war (DYCK & RULE, 1978). Auch hier zeigt sich, daß Interpretationen eines herbeigeführten Ereignisses Einfluß darauf nehmen, wie sich jemand fühlt und wie er handeln wird (BERKOWITZ, 1983, S.129).

Auch ein Zustand von sog. Gelernter Hilflosigkeit ist von Erlebnistatbeständen abhängig, insbesondere von den Ursachenzuschreibungen, die vorgenommen werden (ABRAMSON, SELIGMAN & TEASDALE, 1978; HECKHAUSEN, 1980). Gelernte Hilflosigkeit soll durch kognitive, emotionale und motivationale Defizite gekennzeichnet sein und in Situationen entstehen, in denen es - objektiv betrachtet -

keine Kontingenz zwischen eigenen Handlungen und den resultierenden Handlungsergebnissen gibt. Eines der ersten Experimente, das einen Einfluß vermittelnder Ursachenzuschreibung deutlich machte, haben TENNEN und ELLER (1977) durchgeführt. Sie ließen ihre Vpn an Serien schwierigkeitsgestaffelter Aufgaben arbeiten und boten ihnen einmal leichter werdende, in der anderen Bedingung schwieriger werdende Probleme an. Andauernd vergebliche Bemühungen (objektive Nicht-Kontingenz) sollten bei angeblich leichter werdenden Problemen auf Fähigkeitsmangel, bei angeblich schwieriger werdenden Problemen auf zunehmende Schwierigkeit der Aufgabe zurückgeführt werden. Bei der nachfolgenden Bearbeitung einer andersartigen Aufgabe zeigte sich, daß die Gruppe mit einer induzierten Attribuierung auf mangelnde Fähigkeit die schlechtesten Leistungen aller Versuchsgruppen erbrachte. Mit anderen Worten, die internale und stabile Attribution für einen permanenten Mißerfolg führte zu einer Leistungsver schlechterung, in der sich Einbrüche der kognitiven und motivationalen Regulation manifestieren.

Befunde dieser Art belegen eine ebenso schlichte wie weitreichende Feststellung von BOLLES (1974, S. 19), nach welcher schon bloße Vorstellungen («Kognitionen») aus sich selbst heraus eine Fülle von motiviertem, d.h. zielgerichtetem Verhalten in Gang setzen können. Dies ist der zentrale Gedanke der kognitiven Motivationstheorien.

### 3. Probleme und Konzepte der Motivationspsychologie

#### 3.1 Motiv und Motivation

Wir hatten bereits eingangs gesehen, daß sich für die Erklärung unterschiedlichen Verhaltens in verschiedenen Situationen Motive im Sinne von Wertungsvoreingenommenheiten anbieten. Die experimentelle Erforschung von Motivationsvorgängen im Humanbereich begann in den fünfziger Jahren Interesse an den interindividuellen Unterschieden der Motivation zu entwickeln und diese mit Unterschieden in den Motivdispositionen in Zusammenhang zu

bringen. Interessanterweise entfalteten sich die Forschungsprogramme im Zusammenhang mit zwei Motivkonstrukten, nämlich Ängstlichkeit und dem Leistungsmotiv auf dem Hintergrund ganz unterschiedlicher theoretischer Traditionen. Während in dem Forschungsprogramm zur Ängstlichkeit einer der wenigen bedeutsamen Versuche unternommen wurde, triebtheoretische Konzepte auf den Humanbereich anzuwenden, wurde Leistungsmotivationsforschung innerhalb des Erwartung-Wert-Ansatzes der Motivationspsychologie betrieben.

Zunächst zur *Ängstlichkeit*. Ausgangspunkt waren die Formulierungen von MILLER (1951) und MOWRER (1939), wonach Furcht als eine auf einen aversiven Reiz (z. B. Schmerz) konditionierte emotionale Reaktion aufgefaßt wird. Hinweisreize, die mit diesem Schmerzreiz verbunden sind, sollen dann diese konditionierte Furcht wieder hervorrufen können. Aus der Quelle dieser konditionierten emotionalen Reaktion entsteht - so war die Vorstellung - ein Trieb (D), der dann seinerseits - im Sinne eines Konstrukts mit energetisierenden Eigenschaften - Einfluß auf das Verhalten nimmt. Es wurde die weitere Annahme gemacht, daß sich Menschen habituell in der emotionalen Ansprechbarkeit auf solche bedrohlichen und angstausslösenden Reize, d. h. hinsichtlich ihres allgemeinen Ängstlichkeitsniveaus unterscheiden (zusammenfassend: SPENCE & SPENCE, 1966). Damit war eine Dispositionsvariable beschrieben, die mit Hilfe eines eigens für diese Zwecke entwickelten Fragebogens gemessen wurde (TAYLOR, 1953).

Dieser Angsttrieb soll nun in einer gegebenen Lernsituation mit den in dieser Situation verfügbaren Gewohnheiten (H) interagieren und das Verhalten dann determinieren. Die Hypothesen, die sich aus der HULLSchen Theorie ergeben, sind klar: Liegt in einer Situation etwa dann, wenn die erforderliche Handlung von trivialer Einfachheit ist (z.B. Reflexbetätigung; einstellige Zahlen addieren) - nur eine einzige Gewohnheit bereit, so sollte mit zunehmender Triebstärke auch die Verhaltensstärke und Verhaltenseffizienz zunehmen. Hoch Ängstliche sollten in solchen Situationen besser abschneiden als niedrig Ängstliche. Liegen aber in einer komplexen und weniger gut

überschaubaren Situation mehrere etwa gleich starke Gewohnheiten bereit, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß nicht ausschließlich die «angemessenen», sondern auch «nicht angemessene» Gewohnheiten Einfluß auf die Handlungen nehmen können, was dann bei einer großen Triebstärke zu relativ geringer Verhaltenseffizienz führen sollte. Hoch Ängstliche sollten in solchen Situationen also schlechter abschneiden als niedrig Ängstliche.

In einer Reihe von Untersuchungen konnten diese Vorhersagen, insbesondere bei einfach auszuführenden Verhaltensweisen, bestätigt werden (s. SPENCE & SPENCE, 1966). In einer dieser Untersuchungen ging es um die Konditionierung des Lidschlagreflexes. Bei den in hoch und niedrig Ängstliche eingeteilten Vpn wurde ein Luftstoß (UCS), der durch einen Lichtreiz (CS) angekündigt wurde, auf das Auge geleitet. Gemessen wurde, wie schnell die Vpn lernten, den Lidschlag (CR) zu betätigen, wenn das Lichtsignal auftrat. Erwartungsgemäß lernten dies die hoch Ängstlichen schneller als die niedrig Ängstlichen. Diese Unterschiede in den Lernleistungen wurden bei zunehmender Erfahrung, also mit wachsender Gewohnheitsstärke, ausgeprägter. Dies ist genau das Ergebnis, was bei der Annahme einer multiplikativen Interaktion von D und H erwartet wurde. Zusätzlich zeigt sich noch, daß bei einem starken Luftstoß schneller als bei einem leichten Luftstoß gelernt wird, was auf die zusätzliche Bedeutung des Anreizes hinweist. Dieser Sachverhalt bestätigt die *erweiterten* triebtheoretischen Formulierungen, wonach das Verhalten von D und H und zusätzlich einer Anreizvariablen (I) abhängt.

Die Befundlage bei komplexen Situationen - also bei Vorliegen mehrerer etwa gleich starker Gewohnheiten - ist allerdings weniger einheitlich, was z.T. an der Schwierigkeit liegen mag, die Intra-Aufgabenkonkurrenz zwischen «angemessenem» und «nicht angemessenen» Gewohnheiten zu manipulieren oder zu erfassen. Im übrigen dürfte sich hinter der Kennzeichnung einer Aufgabe als «einfach» oder «komplex» nicht nur das Problem der Bereitstellung von Gewohnheiten, sondern noch ein anderer Sachverhalt verbergen. Komplexe und schwierige Aufgaben lassen eher Mißerfolge erwarten als einfache Aufgaben, bei denen eher Erfolge

zu erwarten sind. In der bereits erwähnten Untersuchung von WEINER und SCHNEIDER (1971) hatte sich gezeigt, daß erlebte Erfolge und Mißerfolge das Motivationsgeschehen und auch die Lernleistung deutlich beeinflussten, während der objektive Schwierigkeitsgrad der Aufgabe nicht mit den Dispositionsvariablen in Interaktion trat, wie es nach den triebtheoretischen Überlegungen zu erwarten gewesen wäre.

Das Geschehen in komplexen Aufgabensituationen versuchten auch Theorien zur Prüfungsängstlichkeit zu spezifizieren. MANDLER und SARASON (1952) betrachteten Angst als eine Reaktion auf einen starken inneren Reiz, der seinerseits wiederum von situativen Hinweisreizen abhängen sollte. Nach Meinung der Autoren produziert dieser Angsttrieb eine ganze Reihe von aufgabenirrelevanten Reaktionen (Gefühle des Unwohlseins, Straferwartung usw.), die mit einer effizienten Aufgabebearbeitung unvereinbar sind und deswegen bei hoch Ängstlichen, die eine Menge von solchen irrelevanten Reaktionen produzieren, zu verminderter Leistungsfähigkeit führen. Die Vermutung, daß hohe Ängstlichkeit in komplexen Lern- und Prüfungssituationen mit verminderter Leistungseffizienz einhergeht, ist unterdessen gut belegt, jedoch zumeist in rein korrelationsstatistischen Untersuchungen, die die Natur der vermittelnden Prozesse, nämlich die Rolle, die die aufgabenirrelevanten Reaktionen spielen, nicht weiter aufklären können. Die Funktion der aufgabenirrelevanten Reaktionen wird allerdings deutlicher, wenn die Bedingungen, unter denen Leistung erbracht werden muß, systematisch variiert werden. WINE (1971, 1982) ist der Ansicht, daß Angst im wesentlichen durch einen Bezug zur Selbstwertthematik einer Person gekennzeichnet ist. Wenn in einer Prüfungssituation Selbstwertaspekte infrage gestellt werden, so sollte sich die Aufmerksamkeit des hoch Ängstlichen nach innen - etwa auf die möglichen Gefahren des Selbstwertverlusts (das sind die aufgabenirrelevanten Reaktionen) - richten, während die Aufmerksamkeit des niedrig Ängstlichen auf Strategien der Aufgabenbewältigung gerichtet ist.

Eine Untersuchung von SARASON (1972) hat diese unterschiedlichen Aufmerksamkeitszen-

trierungen deutlich gemacht. Er hat seine Vpn unter insgesamt fünf verschiedenen Bedingungen, in denen der Leistungs- und Selbstwertaspekt mehr oder minder deutlich gemacht wurde, an einer Lernaufgabe arbeiten lassen. Er fand, daß hoch Ängstliche unter einer stark leistungsbetonenden Bedingung ihre schlechtesten Lernleistungen erbrachten, wenn sie aber einfach aufgefordert wurden, sich zu der Aufgabe selbst «weiter keine Gedanken zu machen» oder nur motiviert wurden, überhaupt mitzumachen, sehr viel besser abschnitten und sogar die Lernleistung der niedrig Ängstlichen übertrafen. CARVER und SCHEIER (1984) nehmen allerdings einen von dem Angstniveau unabhängigen Effekt der Aufmerksamkeitszentrierung an. Sie konnten zeigen, daß sich unter erhöhtem Aufmerksamkeitsbezug (man schaut in einen Spiegel) die bestehenden Leistungsunterschiede zwischen hoch und niedrig Ängstlichen weiter vergrößerten.

Der hier dargestellte Abriß der Angstforschung ist zugleich charakteristisch für die Veränderung von Forschungsprogrammen in einem Teilbereich der Motivationsforschung, indem sich das Forschungsinteresse von der Verhaltenswirksamkeit von Motivdispositionen auf die Auswirkungen kognitiver Vermittlungsprozesse verlagerte.

Die Forschungsgeschichte im Bereich der *Leistungsmotivation* weist einen ähnlichen Verlauf auf. Dieser Ansatz erhielt seine ersten Impulse durch die Bemühungen, zunächst ein geeignetes Verfahren für die Messung von Motivdispositionen im Humanbereich zu entwickeln (MCCLELLAND et al., 1953). Fragebogenverfahren erschienen für diesen Zweck ungeeignet, weil ihre Verwendung als Motivmeßverfahren auf der Annahme basiert, man könne in die eigene Motivstruktur Einblick nehmen und darüber auch unvoreingenommen berichten. MCCLELLAND bezweifelte dieses und versuchte, das Leistungsmotiv indirekt zu erfassen. Er griff auf den Grundgedanken des *Thematischen Auffassungs-Tests* (MURRAY, 1942) zurück und bot seinen Versuchspersonen Bilder mit leistungsbezogenen Darstellungen an (z. B. Meister und Lehrling in einer Werkstatt), zu denen sie Geschichten berichten sollten. Die Geschichten wurden mit einem eigens hierfür entwickelten Inhaltsschlüssel auf leistungsthe-

matische Inhalte hin analysiert. Die Häufigkeit, mit der leistungsthematische Inhalte in den Geschichten auftraten, wurde als ein Kennwert für die Stärke des Motivs herangezogen. Schon bei den ersten Validierungsstudien des Meßverfahrens zeigten sich Verhaltensunterschiede zwischen Personen mit unterschiedlichen Motivausprägungen. Hoch Leistungsmotivierte neigten eher dazu, sich auf leistungsbezogene Tätigkeiten einzulassen, sie lernten schneller, zeigten höhere Leistungen und blieben unter bestimmten Bedingungen auch länger bei leistungsbezogenen Tätigkeiten (zusammenfassend: MCCLELLAND et al., 1953).

Eine bedeutungsvolle Entwicklung wurde durch die theoretischen Arbeiten ATKINSONS (1957, 1964) eingeleitet, der das Verhalten nicht mehr direkt vom Motiv, sondern von der Motivation, genauer einer Resultierenden Motivationstendenz, abhängig machte. Durch die Zerlegung des LEWINSchen Valenzkonzepts in eine Dispositions- (Motiv-) und eine Anreizvariable sowie durch deren gemeinsamer Interaktion mit einer Situationsvariablen- der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit - ergibt sich eine *Resultierende Motivationstendenz*, die das Verhalten determiniert und deren Variation in Abhängigkeit von der Motivausprägung und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit experimentell überprüft werden kann.

Grundsätzlich besehen lassen sich aus diesem Modell zwei allgemeine Hypothesen ableiten: 1. Erfolgsmotivierte Personen ( $M_e > M_m$ ) lassen sich vergleichsweise eher auf leistungsbezogene Tätigkeiten ein, bevorzugen aber Aufgaben mittlerer Schwierigkeit (weil hier das Produkt aus  $A_e$  und  $W_e$  den größtmöglichen numerischen Wert erreicht).

2. Mißerfolgsmotivierte Personen ( $M_m > M_e$ ) suchen leistungsbezogene Tätigkeiten eher zu meiden, insbesondere aber dann, wenn die Aufgaben von mittlerer Schwierigkeit sind (weil hier das Produkt aus  $A_m$  und  $W_m$  den größtmöglichen (negativen) Wert erreicht).

ATKINSON und LITWIN (1960) haben das erste theoriegeleitete Experiment zu dem Problem der Aufgabenwahlen durchgeführt. In einem Ringwurfspiel konnten ihre Vpn in zehn Durchgängen die Wurfabstände frei wählen. Erfolgsmotivierte bevorzugten mittlere Wurf-

abstände, was man als eine Bevorzugung von Aufgaben mit mittelhoher Schwierigkeit interpretieren kann.

Vergleichbare Befunde zeigten sich in Anspruchsniveauuntersuchungen, in denen sich die Vpn ebenfalls mit Anforderungen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade konfrontiert sahen. Erfolgsmotivierte neigten zu Aufgabenanforderungen von mittlerer subjektiver Erfolgswahrscheinlichkeit, während Mißerfolgsmotivierte sich stattdessen eher unter- oder überforderten. Befunde dieser Art können als relativ gut gesichert gelten (HECKHAUSEN, 1963; SCHMALT, 1976).

Auch das Leistungs- und Ausdauerverhalten zeigt charakteristische Unterschiede. Aufgaben mit einer mittelhohen subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit wurden von Erfolgsmotivierten besonders effizient und ausdauernd bearbeitet, während Mißerfolgsmotivierte relativ besser und ausdauernder arbeiteten, wenn die subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten sehr niedrig oder sehr hoch waren - also bei sehr leichten oder sehr schwierigen Aufgaben (FEATHER, 1961; KARABENICK & YOUSSEF, 1968).

Von weitreichender Bedeutung für das dem Modell zugrunde liegende Erwartung-Wert-Konzept sind solche Untersuchungen, die die einzelnen Modellparameter untereinander in Beziehung setzen. Eine grundlegende Überlegung bestand ja darin, das LEWINSche Wert- (Valenz)konzept in dem Risikowahl-Modell ATKINSONS durch das Produkt aus Motiv und Anreiz darzustellen (ATKINSON & FEATHER, 1966, S.360). Demnach sind Valenzen die durch die Motivdispositionen gewichteten Anreize, d.h. die affektiven Konsequenzen von Erfolg und Mißerfolg. Da der Erfolgsanreiz linear invers von der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit abhängt ( $A_e = 1 - W_e$ ) und die Valenz das Produkt aus  $M_e \times A_e$  ist, müßten leistungsbezogene Aufgaben für Erfolgsmotivierte eine höhere Valenz haben als für Mißerfolgsmotivierte. Diese Tendenz müßte mit zunehmender Aufgabenschwierigkeit immer deutlicher werden. Eine erste Überprüfung dieser Annahme hat LITWIN (1966) vorgenommen. Er fand, daß die Valenz für Erfolg mit zunehmender Schwierigkeit der Aufgabe für die Erfolgsmotivierten steiler anstieg als für die Mißerfolgsmotivierten.

COOPER (1983) hat eine noch stringendere Überprüfung dieser Annahme durchgeführt, indem er sowohl die Erfolgs- als auch die Mißerfolgswalenzen erfaßt hat und diese für jeweils drei Gruppen von Vpn (Erfolgsmotivierte, eine mittlere Gruppe und Mißerfolgsmotivierte) getrennt dargestellt hat. Wie in der vorangegangenen Untersuchung so stieg auch hier die Erfolgswalenz mit der Schwierigkeit der Aufgabe an, und zwar für die Erfolgsmotivierten steiler als für die mittlere und die mißerfolgsmotivierte Gruppe. Bei den Mißerfolgswalenzen ergaben sich jedoch uneinheitliche Befunde.

Mit der Erfassung oder der Manipulation von subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten und den Anreizen - den antizipierten Affekten - waren neben den Motiven wichtige Bestimmungsstücke des aktuellen Motivationsgeschehens berücksichtigt. Man gab ihnen den Status von subjektiv erlebbaren Determinanten des Motivationsprozesses. Später ist es dann üblich geworden, solche Größen als kognitive Einflußfaktoren zu beschreiben und Theorien, die in ihnen die wesentlichen Einflußfaktoren sehen, als «kognitive» Motivationstheorien zu bezeichnen.

### 3.2 Kognition, Emotion und Motivation

In solchen kognitiven Motivationstheorien, die seither stetig an Bedeutung gewonnen haben, wird Vermittlungsprozessen in der Gestalt von Erwartungen, antizipierten Affekten und einer Reihe weiterer Einstellgrößen (zusammenfassend: BAARS, 1986; SORRENTINO & HIGGINS, 1986) Beachtung geschenkt. «Kognition» wurde zunächst nur im Sinne von «Information» verstanden, die allerdings unter Bedingungen, die wir oben näher erläutert haben, zu bewußten Erlebnistatbeständen werden kann. Wir hatten dies als einen Vorgang der subjektiven Bedeutungsverleihung bezeichnet.

Der Akt der subjektiven Bedeutungsverleihung wird durch Emotionen vermittelt. Eine Reihe von Autoren sehen gerade in dieser Fähigkeit der Emotionen, eine Menge von Einzelinformationen bewertend zusammenzufassen und deren Bedeutung schnell und effizient an den Organismus zurückzumelden, ihre wesentliche Aufgabe (z.B. LEVENTHAL, 1982;

PLUTCHIK, 1980). Die summarische Zusammenfassung einer komplexen Vielfalt von Einzelinformationen in der Rückmeldung an den Organismus bedeutet nicht nur, daß in einem Gefühlserlebnis die Bedeutungsbewertung erkannt wird, sondern auch die organismische Bereitstellung auf angemessene Reaktionen und nicht zuletzt auch das Auftreten bestimmter Ausdrucksbewegungen, die die Bedeutungsbewertung auch für den Handlungspartner erkennbar machen.

Was das Verhältnis von Kognition und Emotion betrifft, so handelt es sich um globale Begrifflichkeiten, deren klare Abgrenzung voneinander ebenso wie die Festlegung ihrer gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnisse durch häufig nicht ausgesprochene Bedeutungsimplicationen erschwert wird. Wie eine aufschlußreiche Kontroverse zwischen ZAJONC (1980, 1984) und LAZARUS (1984) beweist, wird selbst unter Experten das Begriffsverständnis von stillschweigenden phänomenologischen Zusatzbedeutungen des Alltagswissens geleitet (s. EPSTEIN, 1983), nach welchem «Kognition» als Informationsverarbeitung und «Emotion» als Bewertung des Verarbeitungsergebnisses aufgefaßt (LAZARUS) oder «Kognition» mit dem Erkennen von gegenstandsartigen Sachverhalten und bewußten schlußfolgernden Gedankengängen, «Emotion» dagegen mit dem unmittelbaren Erleben diffuser Gefühlszustände, wie Freude, Ekel oder Furcht, zusammengebracht wird (ZAJONC). Es erscheint fruchtbar und dem gegenwärtigen Erkenntnisstand eher angemessen, von einem asymmetrischen Kognitions-Emotions-Verständnis auszugehen und mit «Kognition» *Prozesse und Ergebnisse der Informationsverarbeitung* zu bezeichnen, während «Emotion» sich einerseits auf den *Bewertungsvorgang* selbst und andererseits auf *bestimmte Formen und die bewerteten Ergebnisse der Informationsverarbeitung* bezieht. Wenn ein Prozeßhaftes Geschehen gemeint ist, so handelt es sich in aller Regel um ein nicht bewußtes Geschehen, während die Verarbeitungsergebnisse in der Regel bewußt sind oder es jederzeit werden können. In unserem bewußten Erleben werden wir häufig der einzelnen Systembestandteile Kognition und Emotion gar nicht mehr gewahr. Dies sollte jedoch nicht dazu verführen, beides nicht mehr trennen zu wollen.

Es gibt eine Reihe von strukturellen und funktionalen Merkmalen, die eine Unterscheidung zwischen Kognition und Emotion rechtfertigen und nützlich erscheinen lassen. So beziehen sich Kognitionen eher auf Sachverhalte eines endlos erweiterbaren deklarativen Weltwissens, im Vorstellen und Denken kann man die Inhalte willkürlich auf- und abtreten lassen sowie bearbeitbar machen. Emotionen beziehen sich auf momentan bestehende Person-Umwelt-Bezüge, vor allem in Form unmittelbarer Bewertungen, die in eher ganzheitlicher Weise Bereitschaften zu entsprechendem Erleben und Handeln wecken; sie sind willkürlich auch weniger leicht zu steuern als Kognitionen. Im übrigen zeichnen sich Emotionen durch ihre enge Beziehung zu Wertungsvoreingenommenheiten (Motiven) und den allgemeinen Handlungszielen eines Individuums aus. Emotionen sind auch in starkem Maße an körperliche Prozesse gebunden, darunter auch an solche peripherer Art, wie bestimmte physiologische Veränderungen und den Ausdrucksercheinungen in Gestik, Mimik und Stimme (vgl. Kap.7, Emotionen).

Wie bereits gesagt, beziehen sich Emotionen auf eine bewertende Stellungnahme zu gegebenen Person-Umwelt-Bezügen. Ist eine Handlung bereits eingeleitet, geben Emotionen eine wertende Stellungnahme in bezug auf den Zielerreichungsgrad der Handlung. Sie stellen die summarische Reaktion auf eine erlebte Diskrepanz zwischen dem, was ist, und dem, was sein soll, dar. Herausgehoben sind diese emotionalen Bewertungsprozesse insbesondere nach Abschluß der Handlung in der Phase postaktionaler Motivationsprozesse, wenn das jeweils erreichte Handlungsergebnis mit dem anvisierten Handlungsziel verglichen und Diskrepanzen bewertet werden. Diese emotionalen Bewertungsprozesse dürften im wesentlichen bestimmen, ob die Intention als «erledigt», die entsprechende Handlungstendenz als erloschen betrachtet werden kann oder ob man sich bei geeigneter Gelegenheit erneut um Realisierung bemühen muß und damit einen neuen Motivationszyklus einleitet.

Unter motivationspsychologischer Perspektive sind die postaktionalen Emotionen allerdings noch in anderer Weise bedeutsam. Sie können zeitlich vorweggenommen, antizipiert

werden. Antizipierte Emotionen können den Anreiz für motiviertes Verhalten darstellen. Auf diesen Grundgedanken bauen sowohl die späteren Varianten der Triebtheorie als auch Erwartung-Wert-Modelle auf. Am konsequentesten ist dieser Gedanke in dem Risikowahl-Modell ATKINSONS vertreten.

Antizipierte Affekte, also die Anreize, nehmen Einfluß auf das Handeln nicht nur in der realitätsorientierten Motivationsphase, sondern auch in der realisierungsorientierten Phase, wenn es darum geht, eine Handlung auf Zielkurs zu halten, insbesondere dann, wenn bei der Handlungsausführung starke konkurrierende Handlungstendenzen entstehen, die mit der ursprünglichen Tendenz unvereinbar sind und das Verhalten vom Zielkurs abzubringen trachten, wie es für bestimmte Verlockungs- und Versuchungssituationen so typisch ist. KÜHL (1983) hat dieses Prinzip der Handlungskontrolle als Motivationskontrolle durch Anreizaufschaukelung beschrieben, ein Prozeß, der aus der Volitionsphase in die Motivationsphase hineingreift und den Anreizparameter so adjustiert, daß die gesamte Handlungstendenz, die die augenblicklich intendierte Handlung stützt, gestärkt wird. So fanden MISCHEL und PATTERSON (1976), daß Kinder insbesondere dann einer Verlockung widerstanden und bei einer intendierten Handlung blieben, wenn sie ausführliche und möglichst konkrete Handlungspläne besaßen und wenn darüber hinaus die emotionalen Folgen bei Absichtsrealisierung oder -Unterlassung in besonderer Weise hervorgehoben und bewußt gemacht wurden. Diese Konstruktion, die Anreize für Verhalten in antizipierten Affekten zu sehen, hatte noch eine andere weitreichende Konsequenz, deren Grundgedanke, etwas vereinfacht, der folgende ist. Wenn Anreize ohne die Zuhilfenahme anderer motivationspsychologischer Konstrukte, wie etwa dem Trieb, Verhalten «motivieren» können und wenn diese Anreize als antizipierte Emotionen aufzufassen sind, so besteht eigentlich gar keine Notwendigkeit mehr, zwischen Emotion und Motivation zu unterscheiden. Die Grenzen zwischen Emotion und Motivation sind aufgehoben (LEEPER, 1965).

Es gibt deshalb auch einige Autoren, die in konsequenter Weise die Perspektive gewechselt

haben und Emotionen als das umfassendere Systemgeschehen beschrieben haben, in dem motivationale Erlebniskomponenten enthalten sind, die ihrerseits Einfluß nehmen auf kognitive, perzeptive und motorische Prozesse (z.B. LEVENTHAL, 1982; PLUTCHIK, 1980; SCHERER, 1984). Ein Erkenntnisgewinn scheint mit dem Versuch der Begriffsverdrängung von Motivation durch Emotion jedoch nicht erzielbar zu sein. Alle die Probleme der Herausbildung von Motivations- und Handlungstendenzen, der Zielausrichtung und der Kontrolle des Handelns umfassen genuine Sachverhalte, deren emotionspsychologische Neuinterpretation aussteht und fraglich ist. Angemessener scheint die Trennung zwischen einem Vorgang, der Verhalten initiiert und auf Ziele ausrichtet - der Motivation - und einem anderen Vorgang, dem die Bewertung relevanter Ereignisse in den einzelnen Handlungsphasen, vor allem in der postaktionalen Phase, obliegt - der Emotion. In die gleiche Richtung weisen auch neurophysiologische Befunde. So schlägt PRIBRAM (1971, 1976) vor, in emotionaler Erregung einen «Stop»-Mechanismus für Verhalten zu sehen und Motivation als eine Elaboration des «Go»-Mechanismus zu betrachten; Motivation also für die Initiation und Emotion für die Beendigung einer Handlung verantwortlich zu machen.

Insgesamt besteht also hinreichende Veranlassung, mit den Begriffen Kognition, Emotion und Motivation verschiedene Sachverhalte zu verbinden. Mit Kognition werden Prozesse und Ergebnisse der Informationsverarbeitung beschrieben. Emotionen bewerten diese Sachverhalte unter dem Aspekt ihrer unmittelbaren und summarischen Bedeutung. Motivation fügt diesem schließlich noch die Ziel- und Handlungskomponente hinzu.

### 3.3 Selbstbezogene Kognitionen

Wir hatten gesehen, daß Kognition zunächst nur im Sinne von Information aufgefaßt wird, die dann eine Verarbeitung, eine «Transformation» erfährt (BOLLES, 1975, S.313-314; ZAJONC, 1980, S. 154). Solchetransformierten, bewerteten Kognitionen spielen in vielen motivierten Handlungsvollzügen eine wichtige Rolle. Sie bilden das Kernstück vieler gegen-

wärtiger Motivationstheorien, die aus diesem Grunde als «kognitive» Motivationstheorien bezeichnet werden. Inhaltlich beziehen sich diese Kognitionen vor allem auf die folgenden Sachverhalte: auf die Beurteilung der gegenwärtigen Situation, den momentanen Zustand der Person, die Erwartung künftiger Ereignisse und die Bewertung ihrer Folgen, die Wahl einer bestimmten Handlungstendenz und Intention, die Kontrolle der Handlungsausführung sowie schließlich die Ursachenzuschreibung für erreichte Handlungsergebnisse und daran sich angliedernde Prozesse der Selbstbewertung. Die empirische Erforschung dieser kognitiven Prozesse im Motivierungsgeschehen hat sich insbesondere dreier Bereiche zugewendet: dem momentanen Zustand einer Person in einer gegebenen Situation, den Erwartungen sowie den Ursachenzuschreibungen mit den nachfolgenden Bewertungsvorgängen. Damit wollen wir uns in den restlichen Abschnitten dieses Kapitels näher beschäftigen.

Daß Reflektionen über den eigenen momentanen Zustand, zumal in einer kritischen Situation, einen effizienten Umgang mit der Situation eher behindern, wurde in der Prüfungsangsttheorie schon früh angenommen (MANDLER & SARASON, 1952) und in der Theorie der Aufmerksamkeitszentrierung (WINE, 1971) weiter spezifiziert. Ganz in diesem Sinne fand SARASON (1972), daß die Lernleistung hoch Ängstlicher insbesondere dann beeinträchtigt war, wenn die Aufgabensituation eine kognitive Beschäftigung mit der eigenen Lage nahelegt.

HECKHAUSEN (1982) hat diesen Gedanken aufgegriffen und weiter differenziert, indem er selbstwertbezogene Kognitionen, die während einer Prüfung auftreten, nach verschiedenen Inhaltsbereichen gruppierte, um im einzelnen ihre Auswirkung auf das Leistungsverhalten zu analysieren. Gleichzeitig wurde der Motivationszustand der Prüfungskandidaten erfaßt. Prüfungskandidaten mit einem mißerfolgsängstlichen Motivationszustand berichteten über ein häufigeres Auftreten selbstwertbezogener Kognitionen, fühlten sich von ihnen auch in stärkerem Ausmaß beeinträchtigt als die Prüfungskandidaten mit einem erfolgsoversichtlichen Motivationszustand. Im einzelnen

wurden insbesondere Kognitionsinhalte, die sich auf die Ursachenanalyse von Erfolg und Mißerfolg, auf die Anreize der Folgen des Prüfungsergebnisses und auf Handlungs-Ergebnis-Erwartungen beziehen, als störend erlebt. Der mißerfolgsbezogene Motivationszustand selbst war mit schlechteren Prüfungsergebnissen verbunden. Und zwar insbesondere dann, wenn der Motivationszustand während der Prüfung durch das Gefühl mangelnder eigener Fähigkeit, von einer negativen Selbstbewertung und von Aufgeregtheit gekennzeichnet war. Prüfungskandidaten mit einem erfolgsbezogenen Motivationszustand berichteten hingegen häufiger ein Erlebnis der Selbstvergessenheit und das Auftreten von Kognitionen, die der Aufgabenbewältigung dienlich sind.

DIENER und DWECK (1978) hatten bereits vorher Befunde vorgelegt, die in die gleiche Richtung weisen. Sie hatten ihre Vpn in «Bewältigungsorientierte» und «Hilflose» eingeteilt. Während einer Serie von Mißerfolgen sollten die Vpn ihre spontan auftretenden Gedanken mitteilen. Bewältigungsorientierte Vpn dachten mehr an Möglichkeiten zur Aufgabenbewältigung (z.B. Selbstinstruktionen), während die als hilflos bezeichneten Vpn über das Auftreten negativer selbstbezogener Kognitionen (z.B. Mangel oder Verlust von Fähigkeiten) berichteten.

KUHL (1981, 1983) hat die unterschiedliche Zentrierung der kognitiven Aktivitäten - die entweder auf die eigene Person, insbesondere ihren Selbstwert, oder auf die Handlung und die Handlungskontrolle gerichtet ist - mit unterschiedlichen Kontrollzuständen für eine Handlung in Verbindung gebracht. Er vermutet, daß eine intensive Beschäftigung mit der eigenen Lage zu funktionalen Leistungseinbrüchen führt, die auf einer Einbuße an Verarbeitungskapazität für handlungsrelevante Kognitionen beruht. In einer Untersuchung konnte KUHL (1981) ein solches funktionales Leistungsdefizit als Folge massiver selbstwertbezogener Kognitionen bestätigen. Er untersuchte die Auswirkungen (objektiv) nicht-kontingenter Mißerfolgs Erfahrungen auf nachfolgende Leistungen. Der häufig berichtete Befund einer Leistungsbeeinträchtigung (gelernte Hilflosigkeit) ließ sich in eine Leistungsverbesserung umkehren, wenn die Vpn davon

abgehalten wurden, sich mit ihrer eigenen Lage und den damit verbundenen selbstwertthematischen Fragen zu beschäftigen, weil sie stattdessen ihre Lösungsstrategien für die Aufgaben explizieren mußten. Allerdings ließ sich dieser Effekt nur für eine Hälfte der Vpn aufzeigen, nämlich für jene, die habituell dazu neigen, sich mit ihrer eigenen Lage zu befassen (Lageorientierung).

Diese Konzepte und Befunde verweisen auf einen Vorgang des postintentionalen, realisierungsorientierten Volitions geschehens, in dem die Aufmerksamkeit von jenen kognitiven Inhalten, die zur Bewältigung einer Situation notwendig sind - das dürften in der Regel strategische Überlegungen zur Aufgabenbewältigung sein - abgezogen wird zugunsten einer Beachtung selbstwertbezogener Aspekte der Handlung oder der erreichten Handlungsergebnisse und -folgen. Dadurch wird die Effizienz des Handlungsvollzugs stark beeinträchtigt.

### 3.4 Erwartungen

Kognitive Sachverhalte im Motivationsgeschehen, so wie die hier beschriebenen, sind auch dadurch gekennzeichnet, daß in ihnen das eigene Tun mit den unmittelbaren und weiterreichenden Konsequenzen verknüpft wird. Solche Verknüpfungen (Kontingenzen) sind kognitionspsychologisch als Erwartungen aufzufassen. In der Regel bezieht sich eine Erwartung auf den wahrgenommenen Zusammenhang zwischen der eigenen Handlung und den sich daran anschließenden Ereignissen, die für den Handelnden einen positiven oder negativen Wert darstellen. Diese Erwartung, eine *Handlungs-Ergebnis-Erwartung*, ist für motivationale Vorgänge von herausgehobener Bedeutung. Sie beschreibt eine Art «Wenn-Dann»-Relation, nämlich das Eintreffen eines bestimmten Ereignisses unter der Bedingung, daß eine Handlung stattfindet (MISCHEL, 1973). Es ist jene Erwartung, die wir in den elaborierten Erwartung-Wert-Modellen der Motivation wiederfinden. BOLLES (1972) hatte unter einer lerntheoretisch orientierten Perspektive den gleichen Sachverhalt hervorgehoben. Danach sollen durch instrumentelles Lernen nicht, wie von der klassischen Triebtheorie angenommen, bestimmte S-R-Verbindungen

(Gewohnheiten) gestiftet und erhärtet, sondern Erwartungen vom Typ der Handlungs-Ergebnis-Erwartung herausgebildet werden. Handlungs-Ergebnis-Erwartungen sind vor allem im Zusammenhang mit leistungsorientiertem Verhalten analysiert worden. SCHNEIDER und POSSE (1978a, b) haben in einer Reihe von Untersuchungen gezeigt, daß sich aus den Wahrscheinlichkeitsangaben der Vpn ein Maß der subjektiven Unsicherheit direkt ableiten läßt, mit dem sich die Aufgabenwahl angesichts unterschiedlicher Schwierigkeiten voraussagen läßt. In einem ausgefächerten Forschungsprogramm hat FEATHER (zusammenfassend: FEATHER, 1982b) im Rahmen der Erwartung-Wert-Theorie die Frage untersucht, inwieweit Erfolgswahrscheinlichkeiten - allein oder im Zusammenhang mit Motiv- und Anreizvariablen - das Verhalten determinieren. In der Tat finden sich eine ganze Reihe von Beziehungen, vor allem zu Leistungsvariablen, die jedoch insgesamt von komplexer Natur sind und von einer ganzen Reihe von Person- und Situationsvariablen moderiert werden.

Lernerfahrungen, die nach dem Muster des «klassischen Konditionierens» erworben worden sind, sollen ihren Niederschlag in der Stiftung von *Situations-Ergebnis-Erwartungen* finden (BOLLES, 1972; MISCHEL, 1973). Organismen lernen, daß bestimmte situative Gegebenheiten das Eintreffen anderer Ereignisse ankündigen, ohne daß für das Eintreffen dieses Ereignisses eigenes Handeln notwendig wäre. Ein dritter Erwartungstyp schließlich war der am laborexperimentellen Paradigma orientierten Theorienbildung entgangen: Es sind Erwartungen, die Handlungsergebnisse mit weiterreichenden Handlungsfolgen in Verbindung bringen. Auf diesen Erwartungstyp - die *Instrumentalität* eines Handlungsergebnisses für weiterreichende Folgen - hatten Arbeiten, die sich mit Problemen der Motivation am Arbeitsplatz und mit Arbeitszufriedenheit beschäftigen, aufmerksam gemacht (MITCHELL, 1974; VROOM, 1964).

Instrumentalitäten von Handlungsergebnissen für weiterreichende Handlungsfolgen sind bislang selten berücksichtigt worden. KLEINBECK und SCHMIDT (1979) haben die freie Wahl von Aufgaben bei Lehrlingen in der Ausbil-

dung erfaßt. Sie fanden, daß bei der Gruppe der Erfolgsmotivierten die Wahl von Aufgaben durch die wahrgenommene Instrumentalität der Aufgabenergebnisse für den Ausbildungserfolg insgesamt moderiert wurde: Hängt vom Ergebnis sehr viel für die weitere Laufbahn ab, so bevorzugten auch sie - wie die Gruppe der Mißerfolgsmotivierten - Anspruchsniveaus, die mit Sicherheit zu erreichen sind.

Den Instrumentalitätsgedanken hat im Bereich der Aggressionsforschung insbesondere FESH-BACH (1970) aufgegriffen und zur Unterscheidung verschiedener Arten aggressiven Verhaltens herangezogen. Er unterscheidet feindselige und instrumentelle Aggression. Beide Typen von Aggression beziehen sich auf Handlungen, die durch die Absicht, jemanden zu schädigen, getragen werden. Bei der feindseligen Aggression ist die Schädigung selbst das eigentliche intendierte Handlungsziel, bei der instrumentellen Aggression ist die Schädigung instrumentell zur Erlangung anderer, nicht unbedingt aggressionsthematischer Folgen (Geld, Status usw.). THOMPSON und KOLSTOE (1974) fanden besonders ausgeprägte Aggressionen, wenn sie sich als instrumentell für die Erreichung eines nicht aggressionsthematischen Handlungsziels erwiesen und wenn gleichzeitig eine ausgeprägtere Frustration vorausging.

Auf einen weiteren Erwartungstyp, die sog. *Effizienz-Erwartung*, hat BANDURA (1977) aufmerksam gemacht und sie zum Kernstück einer Theorie der «Selbst-Wirksamkeit» (*self-efficacy*) gemacht. Eine Effizienzerwartung bezieht sich auf die Überzeugung, wie weit man überhaupt willens und in der Lage ist, eine Handlung auszuführen, mit der allein das anvisierte Ereignis erreicht werden kann. Die Effizienzerwartung ist konzipiert als eine Variable, die die Aufnahme (Initiation) und die Dauer von Verhalten beeinflusst. Motivationspsychologisch besehen handelt es sich bei der von BANDURA beschriebenen Erwartung um eine komplexe Variable, die sich sowohl auf die Erwartung bezieht, daß man eine Intention bildet, als auch darauf, daß man sie realisieren kann. Sie betrifft also sowohl Sachverhalte der realitäts- als auch der realisierungsorientierten Motivationsphase. In einer Untersuchung von BANDURA und CERVONE (1983) konnte gezeigt wer-

den, daß bei Nicht-Erreichen eines Handlungsziels die Anstrengungssteigerung umso größer war, je höher die Selbst-Effizienz eingeschätzt wurde. Dies gilt dann, wenn die Vpn zugleich Rückmeldungen über den jeweils erreichten Leistungsstand erhielten. Die erwartete Selbst-Effizienz steuert also das realisierungsorientierte Motivationsgeschehen.

HECKHAUSEN (1977, 1981) schließlich hat ein allgemeines Handlungsmodell entworfen, das viele dieser Unterscheidungen aufgreift und in einem umfassenden Modell integriert. Das Modell geht von insgesamt vier verschiedenen Stadien im Handlungsvollzug aus: der Situation, der Handlung, dem erzielten Ergebnis und schließlich den Ergebnisfolgen. Die Zusammenführung der einzelnen Handlungsphasen zu übergeordneten Handlungseinheiten leisten die verschiedenen Erwartungstypen, nämlich im wesentlichen die Handlungs-Ergebnis-, Situations-Ergebnis- und schließlich Ergebnis-Folge-Erwartungen. Sie stellen gleichsam die Verbindung zwischen den einzelnen Stadien her.

Konstrukttheoretisch sind die Erwartungen stets auf die Eintretenswahrscheinlichkeit eines Ereignisses auf vorauslaufende Bedingungen bezogen, sie stellen die erlebnismäßigen Repräsentationen objektiver Wahrscheinlichkeiten dar. Inwieweit jedoch Übereinstimmung zwischen den objektiven Wahrscheinlichkeiten und ihrer subjektiven Repräsentation besteht, ist ein großes Problem für die Forschung. ALLOY und TABACHNIK (1984) sind in umfangreichen Analysen der experimentellen Literatur der Frage nachgegangen, wie präzise und valide denn subjektive Wahrscheinlichkeiten überhaupt sein können. Sie stellen zusammenfassend fest, daß die Kovariationswahrnehmung nur teilweise von den objektiven Wahrscheinlichkeiten abhängig ist und diese nur ungenau abbildet. Kovariationsschätzungen werden gesehen als ein Prozeß, in dem sich bereits bestehende Erwartungen und die momentan verfügbare Information gegenseitig beeinflussen. Die Genauigkeit der Kontingenzwahrnehmung hängt dann ab von der relativen Stärke der beiden Erwartungskomponenten und ihrem Übereinstimmungsgrad.

### 3.5 Ursachenzuschreibungen und Bewertungen

Kognitive Prozesse beschäftigen sich häufig mit «Warum»- und «Wozu»-Fragen. Es geht um die Zuschreibung von *Gründen* für das Intendieren und um die Zuschreibung von *Ursachen* für die Ergebnisse eigenen und fremden Verhaltens. Wir suchen unsere soziale Umwelt nicht nur einfach zu registrieren, sondern sie auch verstehbar und vorhersehbar zu machen. Diese Tendenz, Ordnung in das Beobachtbare zu bringen sowie Sinn und Kausalstrukturen zwischen Ereignissen herzustellen, ist so durchgängig, daß dahinter ein ganz zentrales zugrundeliegendes Motiv des Menschen, und vielleicht auch der höher organisierten Tiere, vermutet wird (HEIDER, 1958, S.81; KELLEY, 1967, S.193).

Man kann diese «Wozu»- und «Warum»-Fragen als ein naives epistemisches Verhalten verstehen, in dem der Organismus bemüht ist, Kenntnisse über sich selbst und die Umwelt in einer Weise zu gewinnen, die ihm ein effizientes Handeln ermöglichen. Die Lösung eines solchen epistemischen Problems besteht in der Gewinnung und Aufbereitung von Informationen in der Weise, daß sie für die Erreichung eines wertbesetzten Handlungsziels möglichst dienlich sind («teleologische Funktionalität»; KRUGLANSKI, 1980).

Die Attributionstheorie hat solche Ursachenzuschreibungen analysiert und klassifiziert. Die wichtigsten Unterscheidungen hat HEIDER (1958) vorgenommen, nämlich die Trennung in solche Ursachen, die in der Person selbst (internal) oder in der Situation liegen (external). Die naive Psychologie macht hier eine grundlegende Unterscheidung, die auch von wissenschaftlichen Verhaltenstheorien übernommen worden ist, nämlich die Differenzierung von Person- und Situationsfaktoren bei der Verhaltensklärung. Die zweite Unterscheidung betrifft die Einteilung in solche Ursachenelemente, die zeitlich stabil bleiben und solche, die zeitlich variabel sind. Von der Zuschreibung auf stabile oder variable Faktoren hängen im wesentlichen die Möglichkeiten für die vorhergesagte zukünftigen Verhaltens ab. Die auf HEIDER (1958) zurückgehende Form der Attributionstheorie hat sich ausschließlich mit jener

Art von Zuschreibungen befaßt, die sich auf die wahrgenommenen Ursachen von Handlungsergebnissen beziehen. Ursachenerklärungen ergeben sich, wenn die Frage nach dem «Warum» gestellt wird. Andere Typen von Attributionstheorien beziehen sich allerdings nicht auf die Ursachen eigenen und fremden Verhaltens, sondern auf Begründungen dafür. Solche Begründungen können nur für motiviertes, intentional gesteuertes Verhalten abgegeben werden. JONES und DAVIS (1965) beziehen sich in ihrer Theorie auf solche Motiv- und Intensionsattributionen. Diese Zuschreibungsprozesse nehmen ihren Ausgangspunkt von den beobachtbaren Handlungen und Handlungseffekten. Der Schluß von einem herbeigeführten Handlungseffekt auf eine zugrunde liegende Intention (ein «Motiv») ist dann besonders zwingend, wenn mit einer Handlung nur ein einziger Effekt verbunden ist, der zugleich durch keine andere Handlung herbeizuführen war und wenn darüber hinaus dieser Effekt von dem abweicht, was ansonsten unter gleichen Umständen üblich und erwünscht ist. Solche Intensionsattributionen spielen, wie wir noch sehen werden, insbesondere bei der Regelung von sozialen Interaktionen eine Rolle.

WEINER (zusammenfassend: 1972, 1986) hat diese Ideen aufgegriffen und für die Motivationspsychologie fruchtbar gemacht. Dieses geschah zunächst im Rahmen leistungsorientierten Verhaltens (WEINER et al., 1971; 1972). Ausgangspunkt waren Modellvorstellungen vom Erwartung-Wert-Typ, wie sie von ATKINSON (1957, 1964) formuliert worden waren. Diese Modellvorstellungen wurden nun ergänzt durch die Annahme, daß Erwartungen, Erwartungsänderungen und Affekte (Anreize) selbst wieder von Attributionen abhängen. Die Stabilitätsdimension soll für die Entstehung und Veränderung von Erwartungen verantwortlich sein, die Lokationsdimension (internal-external) für die Affekte. Schließlich soll dann das Verhalten von den durch die Attribution vermittelten Erwartungen und Affekten abhängig sein. Für diese letzte Annahme, daß die Ursachenzuschreibungen nachfolgendes Verhalten via Erwartung und Affekt (Anreiz) beeinflussen, fehlt allerdings bisher eine überzeugende Befundbasis (s. HECKHAUSEN et

al., 1985), wengleich einige Bestandteile des postulierten Gesamtzusammenhangs relativ gut bestätigt sind (s. u.). Das liegt offenbar daran, daß Attribuierungen während eines Handlungsvollzugs nicht allgegenwärtig sind, sondern nur in bestimmten Phasen einer Handlung und dann auch nur bei bestimmten Typen von Handlungen eine Steuerungsfunktion besitzen. Wir kommen darauf zurück.

Prozesse der Ursachen- und Intensionszuschreibung haben Eingang in eine Reihe von Motivationstheorien gefunden. So wurde beispielsweise in der Aggressionsforschung zunehmend die Frage beachtet, mit welcher Intention jemand, der einen anderen schädigt, seine Handlung unternimmt (TEDESCHI, SMITH & BROWN, 1974) oder, welche Intention ihm aus der Sicht des Geschädigten zugeschrieben wird. Feindselige Aggressionen werden insbesondere durch Ärger-induzierende Bedingungen wie eine Beleidigung, eine Attacke oder Frustration ausgelöst (BERKOWITZ, 1969, 1983; KORNADT, 1981). Die Intensität der Vergeltungsaggression hängt weniger von der erfahrenen Beeinträchtigung ab, sondern eher von dem Ausmaß, in dem die Beeinträchtigung als beabsichtigt und ungerechtfertigt (personabhängig) oder unbeabsichtigt (situationsabhängig) erlebt wird (DYCK & RULE, 1978). Ein differenzierteres Bild der kognitiven Vermittlungsprozesse entwerfen FERGUSON & RULE (1983). Sie gehen von der Vorstellung aus, daß Vergeltungsaggression und Ärgeraffekte davon abhängen, inwieweit ein Aggressor für einen zugefügten Schaden für «kausal-verantwortlich» (causal responsible) gehalten wird in Relation zu dem, was in der Situation erwartet wurde oder eigentlich hätte geschehen sollen (is-ought discrepancy; FERGUSON & RULE, 1983, S.43). Der Zuschreibung von «kausaler» Verantwortlichkeit läuft ein kognitiver Prozeß voraus, in dem geprüft und gewichtet wird, wieweit der Aggressor absichtlich, gerechtfertigt und in Voraussicht der eingetretenen Folgen gehandelt hat.

Auch in die Analyse des Hilfehandelns sind zunehmend Ursachenzuschreibungen einbezogen worden. Vor allem bei der Entscheidung, ob jemandem, der sich in einer Notlage befindet, geholfen werden soll oder nicht, setzen solche Überlegungen ein. Wie bereits bei der

Aggression, so spielen neben den Ursachen, die für die eigene Lage verantwortlich gemacht werden, auch die vermuteten Intentionen des Handlungspartners eine herausgehobene Rolle (ICKES & KIDD, 1976). Eine Reihe von empirischen Untersuchungen wiesen zunächst auf die Rolle der Lokationsdimension (internal-external) hin. ICKES, KIDD und BERKOWITZ (1976) fanden eine erhöhte Hilfsbereitschaft, wenn man die erreichbaren Handlungsergebnisse mit der eigenen Fähigkeit (internal) in Verbindung bringen konnte und die Notlage des anderen externe Ursachen hatte. Entscheidender noch als die Frage nach der Lokationsdimension ist die Frage nach der Kontrollierbarkeit, d.h. in welchem Ausmaß der Hilfsbedürftige seine Notlage selbst verschuldet hat. Hilfeleistung wurde dann angeboten, wenn die Notlage auf Faktoren zurückging, die der Hilfsbedürftige nicht kontrollieren konnte (z.B. ein körperliches Gebrechen, mangelnde Fähigkeit); sie unterblieb hingegen, wenn die Notlage auf kontrollierbare Faktoren zurückging, wie z. B. bei Trunkenheit oder mangelnder Anstrengung (BARNES, ICKES & KIDD, 1979).

MEYER und MULHERIN (1980) und WEINER (1980) arbeiteten mit Szenarien, in denen die beiden Ursachendimensionen Internal- External und Zeitstabilität komplett mit der Kontrollierbarkeit kombiniert wurden. Nach diesen Befunden hat die wahrgenommene Kontrollierbarkeit der Ursachen einer Notlage den stärksten Einfluß auf die Hilfsbereitschaft. Hilfeleistungen unterblieben besonders dann, wenn die wahrgenommenen Ursachen für die Notlage internal und kontrollierbar waren.

Im Bereich leistungsorientierten Verhaltens wurden unterschiedliche Muster der Attribuierung auch mit den beiden Motivgruppen in Zusammenhang gebracht. Es wurde die Hypothese aufgestellt, daß Erfolgsmotivierte sich insbesondere für ihre Erfolge verantwortlich fühlen und diese auf eigene Begabung und hohe Anstrengung zurückführen. Mißerfolgsmotivierte sollten sich insbesondere für ihre Mißerfolge verantwortlich fühlen und diese auf nicht vorhandene Begabung zurückführen. Von der wichtigen Rolle, die den Attribuierungen in diesem Modell zugewiesen wurde, ist das Leistungsmotiv nachträglich umdefiniert worden, nämlich als «die Fähigkeit (capacity), Er-

folge als durch internale Faktoren, speziell Anstrengung, verursacht wahrzunehmen» (WEINER et al., 1971, S. 18). Wenn auch diese Fähigkeit nicht zu bezweifeln ist, so bleibt die Frage nach dem, was denn zum Gebrauch dieser Fähigkeit motivieren soll, offen; daß leistungsbezogene Aktivitäten nur deshalb aufgenommen oder unterlassen werden, um Attributionsvorgänge einer bestimmten Art ablaufen lassen zu können, ist wenig einleuchtend (s. HECKHAUSEN et al., 1985).

Annahmen über die Zusammenhänge von Attribuierungen, Erwartungen und Affekten bilden den Kern der attributionstheoretischen Neufassung einer Erwartung-Wert-Theorie (s.o.). In den WEINERSchen Formulierungen werden Erwartungsänderungen von der Stabilität der Attribuierung abhängig gemacht. Das ist zunächst auch plausibel, denn wenn die kausalen Determinanten eines Ereignisses stabil bleiben, muß eine anfängliche Erfolgserwartung nach einem Mißerfolg gesenkt, nach einem Erfolg eher angehoben werden. Wenn die kausalen Determinanten hingegen variabel sind, kann man die anfänglichen Zielerwartungen in etwa beibehalten. Trotz ihrer Plausibilität fehlt diesen Annahmen bislang eine empirische Stützung (s. HECKHAUSEN et al., 1985), allenfalls hat sich bisher ein Zusammenhang mit der Höhe der Zielerwartung nachweisen lassen.

Die Zusammenhänge zwischen Attribuierungen und Affekten in leistungsbezogenen Situationen sind ebenfalls komplexer Natur. So zeigte sich in einer Untersuchung von SCHMALT (1979), in der die Vpn Serien von erwartungskonformen und erwartungswidrigen Erfolgen und Mißerfolgen erlebten, daß die im engeren Sinne leistungsthematischen Affekte Stolz und Scham (ATKINSON, 1964) erlebt wurden, wenn erwartungskonforme Erfolge auf hohe Anstrengung und erwartungswidrige Mißerfolge auf mangelnde Begabung zurückgeführt wurden. Daraus läßt sich folgern, daß - den Vorhersagen entsprechend - die leistungsbezogenen Affekte mit internalen Ursachenelementen zusammenhängen, aber auch Merkmale des Ereignisses selbst, auf das sich die Attribuierungen beziehen (hier: Erfolg/Mißerfolg; erwartungskonform/erwartungswidrig), die Zusammenhänge zwischen Attribution und Affekt moderieren.

Eine langlebige, wenn auch inzwischen als nur bedingt gültig erkannte Theorie, das Verhältnis von Ursachenzuschreibung und Emotion betreffend, haben SCHACHTER und SINGER (1962) formuliert. Sie haben an den Emotionen eine kognitive Komponente und eine unspezifische physiologische Erregungskomponente unterschieden und die Ansicht vertreten, daß ein unspezifischer Erregungszustand, um als eine spezifische Emotion erlebt zu werden, ursachenanalytisch aufgeheilt sein muß. Anders gesagt: Erst wenn die Ursachen für eine Erregung bekannt sind, können sich spezifische Emotionen bilden (vgl. Kap.7, Emotionen). Eine Bewertung dieser Theorie anhand der verfügbaren Literatur hat REISENZEIN (1983) vorgenommen. Danach ist die Beziehung zwischen der Erregungskomponente und der Emotion sehr viel schwächer, als von der Theorie behauptet wird. Allerdings kann eine Rückmeldung über den Zustand der Erregung emotionale Erfahrungen intensivieren, auch kann die Beziehung zwischen Erregung und Emotion durch attributionale Prozesse modifiziert werden.

WEINER (1972; WEINER et al., 1971) hat die Modellvorstellung einer von den kognitiven Bewertungsvorgängen zu den emotionalen Erfahrungen verlaufenden Beeinflussung auf den Fall leistungsmotivierten Verhaltens übertragen und die Entstehung von leistungsthematischen Affekten von einer internalen Zuschreibung von Erfolg und Mißerfolg abhängig gemacht. Internale Ursachenzuschreibungen sollen die affektiven Konsequenzen eigenen Handelns maximieren (s. o.). WEINER, RUSSEL und LERMAN (1978, 1979) haben diese Modellvorstellungen in Richtung auf ein Drei-Stadien-Modell erweitert, in dem Emotionen zwar auch von kognitiven Einstellgrößen, aber nicht ausschließlich von Ursachenzuschreibungen abhängig gemacht werden. Zunächst werden Handlungsergebnisse als Erfolge oder Mißerfolge bewertet, was nicht attributional vermittelte Affekte entstehen lassen soll (z. B. Freude und Enttäuschung). Danach sollen Ursachenanalysen für die aufgetretenen Handlungsergebnisse einsetzen, die wiederum spezielle, für die einzelnen Ursachenelemente typische Affekte nach sich ziehen. In einem dritten Stadium schließlich werden Attribuierungen un-

ter dem dimensionalen Aspekt (internal - external) betrachtet und daraufhin analysiert, inwieweit aus ihnen Selbstbewertungskonsequenzen abzuleiten sind. In diesem letzten Stadium entstehen schließlich Selbstbewertungsaffekte. Sie sollen für die Aufrechterhaltung und Stabilisierung des gesamten Motivsystems sorgen (s.u.).

Die Frage nach der Bewertung einer Handlung nach gelungener oder mißlungener Absichtserrealisierung, die ja in der durch Ursachenzuschreibungen vermittelten Emotion bestehen soll, muß differenziert beantwortet werden. Nach der hier entwickelten Sichtweise greifen Emotionen schon relativ «früh» in den Prozeß der Informationsverarbeitung ein und beeinflussen damit auch die nachfolgenden *bewußten* «kognitiven» Prozesse wie die Ursachenzuschreibungen. Dies wird durch Befunde bestätigt, die zeigen, daß durch die Schaffung eines Selbstbezugs - ein Vorgang, der die Bewußterwerden mentaler Prozesse initiiert - Ursachenzuschreibungen besonders emotional («hedonistisch») verzerrt werden und weniger im Dienste der Wirklichkeitsabbildung als vielmehr im Dienste der Schaffung oder Aufrechterhaltung eines möglichst vorteilhaften Selbstwerts stehen (MILLER, NORMAN & WRIGHT, 1978; MONSON, 1983). Andererseits sind auch die Abhängigkeiten bewußter emotionaler Erlebnisse von Ursachenzuschreibungen gut belegt (WEINER et al., 1978, 1979). Es liegt deshalb nahe, zwischen der Emotion und ihrer bewußten Elaboration, d.h. dem Erlebnis einer Emotion, zu trennen (EPSTEIN, 1983; WALLBOTT & SCHERER, 1985) und eine Abhängigkeit der Emotionen von Ursachenzuschreibungen nur für die *Emotionserlebnisse* einzuräumen. Ursachenzuschreibungen sind in der Vergangenheit häufig in der Rolle des allgegenwärtigen Begleiters und Leiters des Motivationsgeschehens gesehen worden. Sie wurden zum Kernstück der erweiterten Erwartung-Wert-Theorie und haben sich auch als Vermittler einer Reihe weiterer Prozesse als so wichtig erwiesen, daß, auf sie aufbauend, bereits die Entstehung einer völlig neuen Art von Motivationstheorie in Sichtweite zu geraten schien (WEINER, 1982, S. 163, 1986). Aus der Perspektive des hier skizzierten Modells muß einiges davon relativiert werden. So haben Ursachen-

zuschreibungen vor allem ihren Platz in der postaktionalen Motivationsphase, wenn es darum geht, ein Handlungsergebnis zu bewerten und über das weitere Schicksal der die Handlung tragenden Handlungstendenz (Intention) zu entscheiden. Sie stehen primär im Dienste der Absichtsrealisierung und greifen vornehmlich dann ein, wenn es zu unerwarteten Unterbrechungen kommt oder gar ein Scheitern der Handlung droht. Eine solche, die Bedeutung von Ursachenzuschreibungen einschränkende Betrachtung, wird gestützt durch Befunde, nach denen Ursachenzuschreibungen *spontan* im Erleben nur dann auftreten, wenn es zu unerwarteten Unterbrechungen im Handlungsverlauf kommt (PYSZCZYNSKI & GREENBERG, 1981; WONG & WEINER, 1981; WEINER, 1985).

Wenngleich auch Ursachenzuschreibungen nicht permanent während eines Handlungsablaufs auftreten, so hat doch die Tatsache, daß sie an einigen herausgehobenen Stellen das Motivations- und Volitions-geschehen ganz wesentlich beeinflussen, zu weitreichenden theoretischen Konsequenzen geführt. Diese theoretische Konzeption wurde zunächst für den Fall leistungsorientierten Verhaltens entwickelt und führte zu einer Auffassung, in der ein Motiv als ein Selbstbewertungssystem angesehen wurde (HECKHAUSEN, 1978, 1980). Diese Überlegungen basierten auf zwei Voraussetzungen. Erstens, daß Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierte unterschiedliche Voreingenommenheiten beim Gebrauch von Attribuierungen von Erfolg und Mißerfolg aufweisen. Erfolgsmotivierte sollen relativ zu den Mißerfolgsmotivierten Erfolge mehr mit guter eigener Begabung und Mißerfolge weniger mit mangelnder Begabung als vielmehr mit mangelnder Anstrengung sowie mit externalen Ursachen in Zusammenhang bringen, während die Mißerfolgsmotivierten vor allem ihre Mißerfolge mit mangelnder Begabung und ihre Erfolge mit externalen Ursachen erklären (s.o.). Diese Attribuierungsasymmetrien haben dann zweitens unterschiedliche Affektkonsequenzen insofern, als sie für die Erfolgsmotivierten auch angesichts gleicher Handlungsergebnisse zu einer vergleichsweise günstigeren Selbstbewertungsbilanz, d.h. zu einer vergleichsweise positiven Affektbilanz führen (s.o.). Dies führt dann

dazu, daß beide Motivgruppen beständig ihr durch ein voreingenommenes Selbstbewertungsverhalten gekennzeichnetes Motivsystem bestätigen und damit langfristig aufrechterhalten und stabilisieren. Diese Konzeption, die bereits in Teilen empirisch erhärtet ist (HECKHAUSEN, 1978), liefert zugleich auch eine befriedigende Erklärung für die oft langandauernde z.T. auch lebenslange Stabilität des Motivsystems und dessen Änderungsresistenz. Sie ist zugleich auch eine anschauliche Präzisierung des oben beschriebenen Sachverhalts motivgebundener Eigenarten des Informationsverarbeitungsprozesses.

### Literaturverzeichnis

- ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M.E. P. & TEASDALE, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ACH, N. (1905). *Über die Willenstätigkeit und das Denken*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- ACH, N. (1910). *Über den Willensakt und das Temperament*. Leipzig: Quelle und Meyer.
- ACH, N. (1935). Analyse des Willens. In E. Abderhalden (Hrsg.), *Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden* (Bd.6). Berlin: Urban & Schwarzenberg.
- ALLOY, L.B. & TABACHNIK, N. (1984). Assessment of covariation by humans and animals: The joint influence of prior expectations and current situational information. *Psychological Review*, 91, 112-149.
- AMELANG, M. & BARTUSSEK, D. (1981). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- ATKINSON, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- ATKINSON, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- ATKINSON, J. W. & BIRCH, D. (1970). *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- ATKINSON, J.W. & BIRCH, D. (1978). *An introduction to motivation* (Rev. ed.). New York: Van Nostrand.
- ATKINSON, J.W. & FEATHER, N.T. (1966). Review and appraisal. In J. W. Atkinson & N.T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation* (pp. 327-370). New York: Wiley.
- ATKINSON, J. W. & LITWIN, G.H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 52-63.
- ATKINSON, J.W. & RAYNOR, J.O. (Eds.). (1974).

- Motivation and achievement*. Washington, D.C.: Winston.
- BAARS, B. J. (1983). Conscious contents provide the nervous system with coherent, global information. In R. J. Davidson, G.E. Schwartz & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation. Advances in research and theory* (Vol.3, pp.41-79). New York: Plenum Press.
- BAARS, B.J. (1986). *The cognitive revolution in psychology*. New York: The Guilford Press.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BANDURA, A. & CERVONE, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- BARNES, R.S., ICKES, W. & KIDD, R.F. (1979). Effects of the perceived intentionality and stability of another's dependency on helping behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 367-372.
- BEM, D.J. (1972). Constructing cross-situational consistencies in behavior: Some thoughts on Alker's critique of Mischel. *Journal of Personality*, 40, 17-26.
- BEM, D.J. (1983). Further déjà vu in the search for cross-situational consistency: A response to Mischel and Peake. *Psychological Review*, 90, 390-393.
- BEM, D.J. & ALLEN, A. (1974). On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior. *Psychological Review*, 81, 506-520.
- BERKOWITZ, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. A re-examination of the frustration-aggression hypothesis. In L. Berkowitz (Ed.), *Roots of aggression* (pp. 1-28). New York: Aldine-Atherton.
- BERKOWITZ, L. (1983). The experience of anger as a parallel process in the display of impulsive, «angry» aggression. In R.G. Geen & E.I. Donnerstein (Eds.), *Aggression. Theoretical and empirical reviews. Theoretical and methodological issues*. (Vol.1, pp.103-133). New York: Academic Press.
- BERLYNE, D.E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- BIRENBAUM, G. (1930). Das Vergessen einer Vorname. *Psychologische Forschung*, 13, 218-284.
- BOLLES, R.C. (1972). Reinforcement, expectancy, and learning. *Psychological Review*, 79, 394-409.
- BOLLES, R.C. (1974). Cognition and motivation: Some historical trends. In B. Weiner (Ed.), *Cognitive views of human motivation* (pp. 1-20). New York: Academic Press.
- BOLLES, R.C. (1975). *Theory of motivation* (2.Auf.). New York: Harper & Row.
- BOWER, G.H. & COHEN, P.R. (1982). Emotional influences in memory and thinking: Data and theory. In M.S. Clark & S.T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition. The Seventeenth Annual Carnegie Symposium on Cognition* (pp.291-331). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BROWN, J.S. (1961). *The motivation of behavior*. New York: McGraw-Hill.
- CARVER, C. S. & SCHEIER, M.F. (1984). Self-focused attention in test anxiety: A general theory applied to a specific phenomenon. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*, (Vol. 3, pp.3-20). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- COOPER, W.H. (1983). An achievement motivation nomological network. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 841-861.
- CRESPI, L.P. (1942). Quantitative Variation of incentive and performance in the white rat. *American Journal of Psychology*, 55, 467-517.
- DASHIELL, J.F. (1928). *Fundamentals of objective psychology*. Boston: Houghton-Mifflin.
- DIENER, C.I. & DWECK, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- DYCK, R. J. & RULE, B.G. (1978). Effect on retaliation of causal attributions concerning attack. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 521-529.
- EPSTEIN, S. (1983). The unconscious, the preconscious, and the self-concept. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol.2, pp.219-247). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- FEATHER, N.T. (1961). The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement related motives. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 552-561.
- FEATHER, N.T. (1982a). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- FEATHER, N.T. (1982b). Actions in relation to expected consequences: An overview of a research program. In N.T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*, (pp. 53-95). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- FERGUSON, T.J. & RULE, B.G. (1983). An attributional perspective on anger and aggression. In R.G. Geen & E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression. Theoretical and empirical reviews. Theoretical and methodological issues* (Vol.1, pp.41-74). New York: Academic Press.
- FESHBACH, S. (1970). Aggression. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 2, pp. 159-259). New York: Wiley.
- FESTINGER, L. (1942). A theoretical interpretation of shifts in level of aspiration. *Psychological Review*, 49, 235-250.

- GEEN, R.G., RAKOSKY, J. J. & PIGG, R. (1972). Awareness of arousal and its relation to aggression. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 115-121.
- GRAEFE, O. (1961). Über Notwendigkeit und Möglichkeit der psychologischen Wahrnehmungslehre. *Psychologische Forschung*, 26, 262-298.
- HAMILTON, V. (1983). *The cognitive structures and processes of human motivation and personality*. New York: Wiley.
- HARTSHORNE, H. & MAY, M.A. (1928). *Studies in the nature of Character*. Vol. I Studies in deceit. New York: Macmillan.
- HARTSHORNE, H. & MAY, M.A. (1929). *Studies in the nature of Character*. Vol. II Studies in service and selfcontrol. New York: Macmillan.
- HECKHAUSEN, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim: Hain.
- HECKHAUSEN, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1, 283-329.
- HECKHAUSEN, H. (1978). Selbstbewertung nach erwartungswidrigem Leistungsverlauf: Einfluß von Motiv, Kausalattribution und Zielsetzung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, 191-216.
- HECKHAUSEN, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- HECKHAUSEN, H. (1981). Ein kognitives Motivationsmodell und die Verankerung von Motivkonstrukten. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär III* (pp. 283-352). München: Fink.
- HECKHAUSEN, H. (1982). Task-irrelevant cognitions during an exam: Incidence and effects. In H. W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety* (pp.247-274). Washington: Hemisphere.
- HECKHAUSEN, H. (1987). Intentionselektiertes Handeln und seine Fehler. In H. Heckhausen, P.M. Gollwitzer & F.E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 143-175). Berlin: Springer.
- HECKHAUSEN, H. & GÖTZL, H. (in Vorb.). *Vorwort zu «Vorsatz, Wille und Bedürfnis» Band 5 der Werkausgabe Kurt Lewin. Dynamische Theorie der Persönlichkeit*. Bern: Huber und Stuttgart: Klett-Cotta.
- HECKHAUSEN, H. & GOLLWITZER, P.M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational vs. volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101-120.
- HECKHAUSEN, H. & KUHL, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal-directed behavior: Psychological theory and research on action* (S. 134-160). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- HECKHAUSEN, H. & RHEINBERG, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 7-47.
- HECKHAUSEN, H., SCHMALT, H.-D. & SCHNEIDER, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. New York: Academic Press.
- HECKHAUSEN, H. & STRANG, H. (1987). *Basketball player's efficiency under maximal performance demands: Exertion control, an individual-difference variable?* München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.
- HECKHAUSEN, H., STRANG, H., SCHIRMER, K.R. & JANSSEN, J.-P. (1987). Die Wirkung einer vorangehenden Leistungserfahrung auf die Energie mobilisierung und deren Effizienz im Hochleistungsrudern. In W. Fritsch, H. Lenk & V. NOLTE (Hrsg.), *Rudern im Spiegel der Wissenschaft*. Hannover: Deutscher Ruderverband.
- HECKHAUSEN, H. & WEINER, B. (1972). The emergence of a cognitive psychology of motivation. In P.C. Dodwell (Ed.), *New horizons in psychology* (Vol. 2, pp. 126-147). London: Penguin.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- HERRMANN, TH. (1969). *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- HILGARD, E.R. (1963). Motivation in learning theory. In S. Koch (Ed.), *Psychology. A study of a science*. (Vol. 5, pp. 253-283). New York: McGraw-Hill.
- HILLGRUBER, A. (1912). *Fortlaufende Arbeit und Willensbetätigung*. Diss., Phil. Fak. d. königlichen Albertus-Universität zu Königsberg i.Pr.
- HULL, C.L. (1931). Goal attraction and directing ideas conceived as habit phenomena. *Psychological Review*, 38, 487-506.
- HULL, C.L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- HULL, C.L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven: Yale University Press.
- ICKES, W. J. & KIDD, R.F. (1976). An attributional analysis of helping behavior. In J.H. Harvey, W.J. Ickes & R.F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*, (Vol. 1, pp. 311-334). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ICKES, W. J., KIDD, R.F. & BERKOWITZ, L. (1976). Attributional determinants of monetary helping. *Journal of Personality*, 44, 163-178.
- JONES, E.E. & DAVIS, K.E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 2, pp. 219-266). New York: Academic Press.
- KARABENICK, S.A. & YOUSSEF, Z.I. (1968). Performance as a function of achievement motive level and perceived difficulty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 414-419.
- KELLEY, H.H. (1967). Attribution theory in social

- psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, (pp.192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- KLEINBECK, U. & SCHMIDT, K.-H. (1979). Aufgabenwahl im Ernstfall einer betrieblichen Ausbildung: Instrumentalitätstheoretische Ergänzung zum Risikowahlmodell. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 11, 1-11.
- KORNADT, H.-J. (1981). Die Entwicklung der Frustrations- und der Aggressionsforschung. In H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Aggression und Frustration als psychologisches Problem* (S. 3-59). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KRUGLANSKI, A. W. (1980). Lay epistemo-logic-process and contents: Another look at attribution theory. *Psychological Review*, 87, 70-87.
- KUHL, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 155-170.
- KUHL, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- KUHL, J. & ATKINSON, J.W. (1986). *Motivation, thought and action. Personal and situational determinants*. New York: Praeger.
- KUHL, J. & BLANKENSHIP, V. (1979a). The dynamic theory of achievement motivation: From episodic to dynamic thinking. *Psychological Review*, 86, 141-151.
- KUHL, J. & BLANKENSHIP, V. (1979b). Behavioral change in a constant environment: Shift to more difficult tasks with constant probability of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 551-563.
- LAZARUS, R.S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- LEEPER, R. W. (1965). Some needed developments in the motivational theory of emotions. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, (pp.25-122). Lincoln: University of Nebraska Press.
- LEVENTHAL, H. (1982). The integration of emotion and cognition: A view from the perceptual-motor theory of emotion. In M.S. Clark & S.T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition. The Seventeenth Annual Carnegie Symposium on Cognition*, (pp. 121-156). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- LEWIN, K. (1926). Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie. II. Vorsatz, Wille und Bedürfnis. *Psychologische Forschung*, 7, 330-385.
- LEWIN, K. (1935). *Dynamic theory of personality. Selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- LEWIN, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- LEWIN, K., DEMBO, T., FESTINGER, L. & SEARS, P. (1944). Level of aspiration. In J.Mc.V. Hunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders*, (pp. 333-378). New York: Ronald.
- LINDWORSKY, J. (1919). *Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung*. Leipzig: Barth.
- LINDWORSKY, J. (1922). *Experimentelle Psychologie. Band V der Philosophischen Handbibliothek* (2. Aufl.). München: Kösel & Pustet.
- LINDWORSKY, J. (1923). *Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung* (3. erw. Aufl.). Leipzig: Barth.
- LISSNER, K. (1933). Die Entspannung von Bedürfnissen durch Ersatzhandlungen. *Psychologische Forschung*, 18, 218-250.
- LITWIN, G.H. (1966). Achievement motivation, expectancy of success, and risk-taking behavior. In J.W. Atkinson & N.T. Feather (Eds.), *A theory of achievement behavior*, (pp. 103-115). New York: Wiley.
- LOCKE, E.A. (1968). Towards a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 218-250.
- LOCKE, E. A., SHAW, K. N., SAARI, L.M. & LATHAM, G.P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- MACCORQUODALE, K. & MEEHL, P.E. (1953). Preliminary suggestions as to a formalization of expectancy theory. *Psychological Review*, 60, 55-63.
- MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S. (1977). Interactional psychology: Present status and future prospects. In D. Magnusson & N.S. Endler (Eds.), *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology*, (pp.3-31). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- MAHLER, W. (1933). Ersatzhandlungen verschiedenen Realitätsgrades. *Psychologische Forschung*, 18, 27-89.
- MANDLER, G. (1975). Memory storage and retrieval: Some limits on the reach of attention and consciousness. In P.M.A. Rabbit & S. Dornic (Eds.), *Attention and performance* (V, pp. 499-516). London: Academic Press.
- MANDLER, G. (1984). The construction and limitation of consciousness. In V.Sarris & A.Parducci (Eds.), *Perspectives in psychological experimentation: Toward the year 2000*, (pp.109-126). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- MANDLER, G. & SARASON, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.
- MARCEL, A. J. (1983). Conscious and unconscious perception: An approach to the relations between phenomenal experience and perceptual processes. *Cognitive Psychology*, 15, 238-300.
- MCCLELLAND, D.C., ATKINSON, J. W., CLARK, R.A. & LOWELL, E.L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- MEUMANN, E. (1908). *Intelligenz und Wille*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- MEYER, J. P. & MULHERIN, A. (1980). From attribution to helping: An analysis of the mediating effects of affect and expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 201-210.

- MICHOTTE, A. & PRÜM, N. (1910). Etude experimentale sur le choix volontaire et ses antecedents immediats. *Archives de Psychologie*, 10, 119-299.
- MILLER, N.E. (1951). Learnable drives and rewards. In S.S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology*, (pp. 435-472). New York: Wiley.
- MILLER, D.T., NORMAN, S.A. & WRIGHT, E. (1978). Distortion in person perception as a consequence of the need for effective control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 598-607.
- MISCHEL, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- MISCHEL, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- MISCHEL, W. (1984). Convergences and challenges in the search for consistency. *American Psychologist*, 39, 351-364.
- MISCHEL, W. & PATTERSON, C. J. (1976). Substantive and structural elements of effective plans for self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 942-950.
- MITCHELL, T.R. (1974). Expectancy models of job satisfaction, occupational preference and effort: A theoretical, methodological and empirical appraisal. *Psychological Bulletin*, 81, 1053-1077.
- MONSON, T.C. (1983). Implications of the traits v. situations controversy for differences in the attributions of actors and observers. In J. Jaspars, F.D. Fincham & M. Hewstone (Eds.), *Attribution theory and research: Conceptual developmental and social dimensions*, (pp.293-313). New York: Academic Press.
- MOWRER, O.H. (1939). A Stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46, 553-565.
- MOWRER, O.H. (1956). Two-factor learning theory reconsidered, with special reference to secondary reinforcement and the concept of habit. *Psychological Review*, 63, 114-128.
- MURRAY, H.A. (1942). *Thematic apperception test*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- NORMAN, D.A. (1980). Twelve issues for cognitive science. *Cognitive Science*, 4, 1-32.
- NUTTIN, J. (1984). *Motivation, planning and action: A relational theory of behavior dynamics*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- OLDS, B. & MILNER, P. (1954). Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of rat brain. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 47, 419-427.
- ORVIS, B. R., CUNNINGHAM, J.D. & KELLEY, H.H. (1975). A closer examination of causal inference: The roles of consensus, distinctiveness, and consistency information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 605-616.
- OVSIANKINA, M. (1928). Die Wiederaufnahme unterbrochener Handlungen. *Psychologische Forschung*, 11, 302-379.
- PLUTCHIK, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- POSNER, M.I. & WARREN, R.E. (1972). Traces, concepts and conscious constructions. In A. W. Melton & E. Martin (Eds.), *Coding processes in human memory*, (pp.25-43). Washington, D.C.: Winston.
- PRIBRAM, K. H. (1971). *Languages of the brain: Experimental paradoxes and principles in neuropsychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- PRIBRAM, K.H. (1976). Self-consciousness and intentionality. In G. E. Schwartz & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation. Advances in research*. (Vol. 1, pp. 51-100). New York: Wiley.
- PRINZ, W. (1983). *Wahrnehmung und Tätigkeitssteuerung*. Berlin: Springer.
- PYSZCZYNSKI, T.A. & GREENBERG, J. (1981). Role of disconfirmed expectancies in the instigation of attributional processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 31-38.
- REISENZEIN, R. (1983). The Schachter theory of emotion: Two decades later. *Psychological Bulletin*, 94, 239-264.
- RESCORLA, R.A. & SOLOMON, R.L. (1967). Two-process learning theory: Relationships between Pavlovian conditioning and instrumental learning. *Psychological Review*, 74, 151-182.
- RULE, B.G. & NESDALE, A.R. (1976). Emotional arousal and aggressive behavior. *Psychological Bulletin*, 83, 851-863.
- SARASON, I.G. (1972). Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety. Current trends in theory and research*, (Vol. 2, pp. 381-403). New York: Academic Press.
- SCHACHTER, S. & SINGER, J.E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- SCHERER, K.R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K.R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion*, (pp. 293-317). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SCHMALT, H.-D. (1976). *Die Messung des Leistungsmotivs*. Göttingen: Hogrefe.
- SCHMALT, H.-D. (1979). Leistungsthematische Kognitionen II: Kausalattributionen, Erfolgserwartungen und Affekte. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 26, 509-531.
- SCHNEIDER, K. & POSSE, N. (1978a). Subjektive Unsicherheit, Kausalattributionen und Aufgabenwahl I. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 25, 302-320.
- SCHNEIDER, K. & POSSE, N. (1978b). Subjektive Unsicherheit, Kausalattributionen und Aufgabenwahl II. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 1978, 25, 474-499.

- SCHNEIDER, K. & SCHMALT, H.-D. (1981). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- SELZ, O. (1911). Die experimentelle Untersuchung des Willensaktes. *Zeitschrift für Psychologie*, 57, 241-270.
- SHALLICE, T. (1978). The dominant action system: An information-processing approach to consciousness. In K.S. Pope & L. Singer (Eds.), *The stream of consciousness: Scientific investigations into the flow of human experience*, (pp. 117-157). New York: Plenum.
- SORRENTINO, R.M. & HIGGINS, E.T. (1986). *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. New York: Guilford Press.
- SPENCE, K. W. (1951). Theoretical interpretations of learning. In S.S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology* (pp. 690-729). New York: Wiley.
- SPENCE, K.W. (1956). *Behavior theory and conditioning*. New Haven: Yale University Press.
- SPENCE, J.A. & SPENCE, K. W. (1966). The motivational components of manifest anxiety: Drive and drive Stimuli. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*, (pp. 291-326). New York: Academic Press.
- TAYLOR, J.A. (1953). A personality scale of manifest anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, 285-290.
- TEDESCHI, J.T., SMITH, R.B. & BROWN, R.C. (1974). A reinterpretation of research on aggression. *Psychological Bulletin*, 81, 540-562.
- TENNEN, H. & ELLER, S.J. (1977). Attributional components of learned helplessness and facilitation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 265-271.
- THOMPSON, R.J., jr., & KOLSTOE, R.H. (1974). Physical aggression as a function of strength of frustration and instrumentality of aggression. *Journal of Research in Personality*, 7, 314-323.
- TOLMAN, E.C. (1926). A behavioristic theory of ideas. *Psychological Review*, 33, 352-369.
- TOLMAN, E.C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- TOLMAN, E.C. (1959). Principles of purposive behavior. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*, (Vol. 2, pp. 92-157). New York: McGraw-Hill.
- VROOM, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- WALLBOTT, H.G. & SCHERER, K.R. (1985). Differentielle Situations- und Reaktionscharakteristika in Emotionserinnerungen: Ein neuer Forschungsansatz. *Psychologische Rundschau*, 36, 83-101.
- WEINER, B. (1972). *Theories of motivation*. Chicago: Markham.
- WEINER, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- WEINER, B. (1982). The emotional consequences of causal attributions. In M.S. Clark & S.T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition. The Seventeenth Annual Carnegie Symposium on Cognition*, (pp. 185-209). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- WEINER, B. (1985). «Spontaneous» causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97, 74-84.
- WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- WEINER, B., FRIEZE, I., KUKLA, A., REED, L., REST, S. & ROSENBAUM, R.M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.
- WEINER, B., HECKHAUSEN, H., MEYER, W.-U. & COOK, R.E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.
- WEINER, B., RUSSELL, D. & LERMAN, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. In J. H. Harvey, W. J. Ickes & R.F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*, (Vol. 2, pp. 59-90). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- WEINER, B., RUSSELL, D. & LERMAN, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.
- WEINER, B. & SCHNEIDER, K. (1971). Drive versus cognitive theory: A reply to Boor and Harmon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 258-262.
- WINE, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.
- WINE, J. D. (1982). Evaluation anxiety: A cognitive-attentional construct. In H.W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*, (pp. 207-219). Washington: Hemisphere.
- WONG, P.T.P. & WEINER, B. (1981). When people ask «why» questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 650-663.
- WOODWORTH, R.S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- WUNDT, W. (1905). *Grundriß der Psychologie* (Siebente verbesserte Auflage). Leipzig: Engelmann.
- WUNDT, W. (1918). *Einführung in die Psychologie* (Vierter Abdruck). Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung.
- ZAJONC, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- ZAJONC, R.B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39, 117-123.