



Universität Potsdam

Elisabeth Flitner

Motivation und Leistungsdruck : kritische Anmerkungen zu drei Büchern aus dem Bereich der Leistungsmotivforschung

first published in:
Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979) 1, S. 95-107, ISSN 0044-3247

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 197
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4598/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-45988>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 197

Motivation und Leistungsdruck

*Kritische Anmerkungen zu drei Büchern aus dem Bereich der Leistungsmotivforschung**

Man kann gegenwärtig förmlich zusehen, wie einerseits eingeleitete Schulreformen unter dem Druck zunehmender Selektionszwänge ersticken und wie sich andererseits die Alltagsprobleme der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft von Schülern verstärken. Zu Recht nimmt daher die Diskussion der Probleme von „Leistung“ und „Leistungsmotivation“ in der Schulpädagogik immer mehr Raum ein. Die Pädagogen müssen sich auch in verstärktem Maß nach Konzepten umsehen, die von den Nachbardisziplinen zur Erklärung von Motivationsentwicklung und Motivationsmängeln vorgeschlagen werden. Das psychologische Konstrukt der „Leistungsmotivation“ ist in diesem Zusammenhang noch nicht gründlich aufgearbeitet und auf seine pädagogische Brauchbarkeit geprüft worden. Dabei werden an entscheidenden Stellen die Probleme der schulischen Leistungsbereitschaft ganz aus der Sicht dieses Konzepts behandelt, z. B. in „Begabung und Lernen“ (ROTH 1969) und im „Funkkolleg Pädagogische Psychologie“ (WEINERT et al. 1974). Als Gutachter beim DEUTSCHEN BILDUNGSRAT verschaffte H. HECKHAUSEN, der bekannteste deutsche Vertreter der Leistungsmotiv-Forschung, dem Konzept auch direkte politische Bedeutung. Ich möchte im folgenden drei – nun schon ältere – Veröffentlichungen zum Thema „Leistungsmotivation“ besprechen, um eine systematischere Diskussion dieses Konzepts unter pädagogischen Fragestellungen anzuregen, weil es ebensowenig wie einige andere Angebote der Psychologie ungeprüft übernommen werden sollte.

I

In seinem Buch über „*Leistung und Chancengleichheit*“ analysiert HECKHAUSEN die Beziehungen zwischen Leistung, Leistungsmotivation, Leistungsprinzip und Chancengleichheit mit dem Ziel, diese Begriffe „zu klären, zu entmischen, zu ordnen“ und damit zum „Abwerfen überflüssigen Ballasts“ in der Leistungsdiskussion und zur Klärung der Bedingungen von Chancengleichheit im Bildungssystem beizutragen. In seinen begriffs-

* H. HECKHAUSEN: *Leistung und Chancengleichheit*. (Motivationsforschung, Bd. 2.) Göttingen: Hogrefe 1974. 168 S., DM 28,-. (Einige Abschnitte dieses Buchs liegen als Gutachten des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS vor: HECKHAUSEN, H.: Leistungsprinzip und Chancengleichheit. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. [Hrsg.]: *Bildungsforschung, Probleme – Perspektiven – Prioritäten*. Teil 1. [Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50.] Stuttgart 1975, S. 99–152. Die Seitenangaben in diesem Text beziehen sich auf die zuerst genannte Schrift.) C. TRUDEWIND: *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung*. (Motivationsforschung, Bd. 4.) Göttingen: Hogrefe 1975. 228 S., DM 32,-. J. W. ATKINSON: *Einführung in die Motivationsforschung*. (Aus dem Amerikanischen von CH. BUCHROITHNER und L. MONTADA.) Stuttgart: Klett 1975. 531 S., DM 57,-.

kritischen Untersuchungen und bildungspolitischen Schlußfolgerungen beruft er sich auf Forschungsergebnisse der Motivationspsychologie und auf seine und des Lesers „tiefwurzelnde Common-Sense-Überzeugungen“ (S. 9, 11, 59, 63, 69) zu den behandelten sozialen Problemen.

Aus den Ergebnissen der Leistungsmotiv-Forschung gewinnt HECKHAUSEN eine „psychologische Begriffsbestimmung“ der Leistung; seine Definition folgt dem, was Versuchspersonen in Leistungsexperimenten (vorwiegend US-amerikanische Soldaten und Collegestudenten) als „Leistung“ erleben. Danach sieht eine *Leistung* etwa so aus (vgl. S. 14–17): Eine Aufgabe ist gestellt, von der man nicht von vornherein weiß, ob man sie bewältigen wird; sie darf nicht lächerlich einfach und nicht unlösbar schwierig, sondern muß „mittelschwerig“ sein. Man mobilisiert „Anstrengung“ und „Fähigkeit“, um sie zu lösen. Man erzielt ein abgeschlossenes, meßbares, mit anderen Ergebnissen vergleichbares Resultat. Man fühlt sich für dieses Resultat selbst verantwortlich. Man zieht dementsprechend Rückschlüsse auf die eigene Fähigkeit und Anstrengung. Diese Bedingungen müssen gegeben sein, wenn „Leistungsmotivation“ geweckt und Leistungsverhalten im psychologischen Sinne hervorgerufen werden soll.

„*Leistungsmotivation*“ ist definiert als „Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab (Tüchtigkeitsmaßstab) für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann“ (S. 97). HECKHAUSEN unterscheidet vier Arten von Gütemaßstäben oder Bezugsnormen, an denen Leistungen gemessen werden können (vgl. S. 48 ff.): Unter *individuellen* Normen wird eine Leistung von jemandem mit dessen eigenen früheren Leistungen verglichen. Unter *sozialen* Bezugsnormen wird eine Leistung mit der Leistungsverteilung in einer Bezugsgruppe (z.B. Schulklasse) verglichen. *Sachliche* Bezugsnormen ergeben sich aus der Natur der Aufgabe selbst (z. B. ein repariertes Moped läuft oder läuft nicht). Schließlich gibt es *fremdgesetzte* Bezugsnormen: „fixierte Gütegrade“ werden von zuständigen Instanzen definiert (z. B. um versetzt zu werden, muß man einen bestimmten Notendurchschnitt erreichen). HECKHAUSEN spricht dann von einer voll entwickelten Leistungsmotivation, wenn eine Person alle diese Gütemaßstäbe aufgebaut bzw. gelernt hat, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und eventuelle Spannungen zwischen ihnen auszugleichen (S. 53 ff.).

Das „*Leistungsprinzip*“, verstanden als Zuweisung von Vergütungen und Chancen nach erbrachter Leistung, muß nach HECKHAUSEN in eine anstrengungszentrierte und eine fähigkeitszentrierte Form unterschieden werden. In der ersten Form entspricht das Leistungsprinzip dem „Common Sense von sozialer Billigkeit: wer sich mehr und ausdauernder als andere angestrengt hat, bekommt mehr Vergütungen zugeteilt“ (S. 59); in der zweiten Form folgt es den Erfordernissen der „sinnvollen“, „zweckdienlichen“ „gesellschaftlichen Funktionalität“ (vgl. S. 61 ff., S. 78 ff.): Wer mehr Fähigkeiten demonstriert, erhält mehr „Realisierungschancen“ – so Sorge die Gesellschaft dafür, daß „knappe Ressourcen“, nämlich gute Begabungen, nicht an unwichtige Positionen „verschwendet“, sondern, der „leistungssteigernden Rationalität“ entsprechend, „gewinnbringend zugewiesen“ würden (S. 61). Hier werde also nicht größere Anstrengung, sondern größere Fähigkeit honoriert und in höhere Ausbildungsgänge und Stellungen geleitet: Anwendung des Leistungsprinzips bedeute Auslese nach dem „Funktionalitätsprinzip“ (ebd.).

Die Forderung nach „*Chancengleichheit*“ macht HECKHAUSEN zufolge eine gewisse Einschränkung der Anwendung des Leistungsprinzips notwendig (vgl. S. 107 ff.), da sie sich nicht nur auf „Gleichheit der äußeren Wettbewerbsbedingungen“ zu einem gegebenen Zeitpunkt richten könne, sondern unterschiedlichen Entwicklungschancen Rechnung tragen und versuchen müsse, diese auszugleichen. Es müßten politische Entscheidungen darüber getroffen werden, welches „Sockelniveau“ an „Lebenschancen“ jedem Menschen ungeachtet seiner Leistungsfähigkeit zustehe; das Bildungssystem habe die Aufgabe, die (außerschulisch bedingte) Ungleichheit der Entwicklungsmöglichkeiten teilweise zu korrigieren. Die Schule sei gleichzeitig zwei widersprüchlichen „Funktionen“ verpflichtet, dem „Chancenausgleich und der auslesenden Differenzierung“ (S. 127). Die Forderung nach Chancengleichheit müsse daher in verschiedenen Phasen einer Schullaufbahn verschiedene Implikationen haben: Bis zur Erreichung des gesellschaftlich zu definierenden Sockelniveaus müsse ein „umgekehrtes Leistungsprinzip“ gelten, nach dem die Langsameren, weniger Begabten mehr Förderung erhielten als die Schnellen. Im Unterrichtsmodell des *Mastery Learning* werde dieses umgekehrte Leistungsprinzip verwirklicht. Leistungsunterschiede würden nur zu diagnostischen Zwecken gemessen. Danach solle das direkte Leistungsprinzip angewandt werden (vgl. S. 133 ff.): Wer mehr leistet, bekommt mehr weiterführende Chancen zugewiesen. Leistungsunterschiede würden zu Selektionszwecken gemessen. Diese Anwendung des Leistungsprinzips nennt HECKHAUSEN „Chancengleichheit im Sinne individueller Optimalförderung“ (S. 134) – jede Begabung werde mit den ihr entsprechenden Anforderungen und Realisierungschancen konfrontiert. Dieses direkte Leistungsprinzip entspreche dem Prinzip der „Passung“ zwischen individuellen Fähigkeiten und schulischem Angebot.

Abschließend (S. 126 ff.) analysiert HECKHAUSEN zehn „Dilemmata“ vor denen ein der Chancengleichheit verpflichtetes Bildungssystem seiner Ansicht nach steht:

(1) Es müsse fördern und auslesen; (2) Chancengleichheit erfordere nicht gleiche, sondern ungleiche Angebote; (3) optimale Förderung für alle vergrößere die resultierende Ungleichheit; (4) individuell angemessene Förderung mache sowohl Integration als auch Differenzierung notwendig – Integration fördere den Chancenausgleich, Differenzierung die „Chancengleichheit im Sinne individueller Optimalität“; (5) Leistungen müßten einerseits nach individuellen und sachlichen, andererseits nach sozialen und fremdgesetzten Bezugsnormen gemessen werden; (6) die Gesellschaft stehe vor einem „Entscheidungs-dilemma“ bei der Festsetzung der Höhe des „Sockelniveaus“; (7) die Vorstellung eines „relativ anspruchsvollen“ Sockelniveaus sei fragwürdig, weil zuviel Konvergenz „auch in Uniformität umschlagen“ könne (S. 137) – vor allem, wenn es um nicht-akademische Tugenden wie Kritikfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein usw. gehe, widerspreche die Vorstellung eines „Sockelniveau-Menschen“ den „Bedürfnissen der Gesellschaft nach wertorientierter engagierter Pluralität und Divergenz“ (ebd.); (8) dem Chancenausgleich seien durch die „Ungleichheiten in der schichtspezifischen Verteilung von Bildungsfähigkeiten“ (S. 139) genetische Grenzen gesetzt; (9) „Chancen“ würden „zu ausschließlich in der Perspektive vertikaler Aufstiegsklitterei“ gesehen (S. 144) – „von dem Wert weiterführender, speziell akademischer Bildungschancen nicht überzeugt zu sein“, müsse jedoch „in einer offenen Gesellschaft jeder Gruppe und jedem Individuum freistehen. Dagegen durch Ausüben irgendwelchen Drucks anzugehen, würde das Grundrecht nach freier Entfaltung der Persönlichkeit verletzen“ (S. 145). – „Individuelle Neigung und Wahl“ müsse man als „Grenzmarken in der Herstellung von Chancengleichheit anerkennen“ (ebd.); (10) weiterführende Chancen bedeuteten in der Regel keine Ausweitung, sondern eine Verengung von Chancen – eine Ärztin verzichtet mit ihrer Berufsentscheidung auf die Möglichkeit, als Schneiderin zu arbeiten.

Schließlich nennt HECKHAUSEN einige bildungspolitische Maßnahmen, die „ein Mehr an Chancenausgleich“ verheißen (S. 154): „1. Multiversität der Lebensraum-Ankoppelung

in der vorschulischen Förderung, 2. soziale Integration und Differenzierung in einem Gesamtschulsystem, 3. kriteriumsorientierte Leistungsbeurteilung zur Chancenzuweisung nach dem umgekehrten Leistungsprinzip, 4. anspruchsvolles *und* erreichbares Sockelniveau an Bildung für alle, 5. horizontale Chancenausweitung (gegenüber vertikalem Chancenverlust), 6. wiederkehrende Bildung (recurrent education), 7. Revision des Berechtigungswesens und Revision der Laufbahnordnungen.“

Diese und darüber hinausgehende Ziele sind in der pädagogischen Diskussion längst akzeptiert. Auch die Ergebnisse der motivationspsychologischen Forschung, von denen HECKHAUSEN berichtet, sind nicht neu; er hat sie schon früher z. B. im „Handbuch der Psychologie“ (1972) und im „Funkkolleg ‚Pädagogische Psychologie‘“ (1974) dargestellt. „Leistung und Chancengleichheit“ ist also nicht für die wissenschaftliche, sondern ausschließlich für die bildungspolitische Diskussion geschrieben. Es zeigt, „wie ein Zeitgenosse einige soziale Probleme als Motivationspsychologe sieht und für die öffentliche Diskussion zu klären versucht (wobei er allerdings streckenweise auf soziologischen Feldern dilettiert)“ (S. 9). Aber auch die Analyse aktueller bildungspolitischer Probleme bringt keine überraschenden Gesichtspunkte zur Sprache; gängige Argumente für und wider eine Konzentration der Bildungspolitik auf den „Chancenausgleich“ werden erneut dargestellt. HECKHAUSEN untersucht darin nicht praktische Schwierigkeiten eines ausgleichenden und differenzierenden Unterrichts, zu deren Lösung er als Motivationspsychologe Hinweise geben könnte, sondern konzentriert seine Ausführungen darauf, die allgemeine Möglichkeit von Chancengleichheit zu prüfen und zu bezweifeln. Er legt seiner Argumentation einige gesellschaftliche, motivationale und genetische „Gesetzmäßigkeiten“ zugrunde, aus denen er Grenzen ableitet, die der Schule beim Versuch des Chancenausgleichs gesetzt sind; er warnt vor einer „Überschätzung ihrer Sozialisationswirkungen“ (S. 126). Die Worte, mit denen er sich zur Chancengleichheit bekennt, machen gleichzeitig seine Abneigung gegen dieses politische Ziel deutlich: „Abgesehen von gesellschaftspolitischen Egalisierungsmaßnahmen ist und bleibt es Aufgabe der Schule, die außerschulisch bedingten Divergenzen der Schülerströme auf mehr Konvergenz zu bringen“ (ebd.). „Chancengleichheit“ rückt über „Egalisierung“ und „Konvergenz“ in die Nähe von Gleichmacherei. Offensichtlich stellt HECKHAUSEN eine solche Verbindung her, denn sein Buch ist von Warnungen vor der uninformen Gesellschaft durchzogen. Er fürchtet „wahrhaft beklemmende“ (S. 83) Erscheinungen von „Konformismus“ (S. 46), „Uniformität“ (S. 137) und „soziokultureller Homogenität“ (S. 146), die sich einstellen müßten, wenn die Leistungsauslese zugunsten des Chancenausgleichs ganz zurückgestellt würde. „Chancenausgleich“ steht aus seiner Sicht in prinzipiellem Gegensatz zu „Chancengleichheit im Sinne individueller Optimalförderung nach dem Leistungsprinzip“ (S. 138), denn „Chancenausgleich“ versucht nach HECKHAUSEN, alle gleich zu machen (S. 133). HECKHAUSEN ist gegen diese Gleichheit und betont häufig, man müsse „Buntheit“, „Heterogenität“, „Divergenz“, „Vielfältigkeit“, „Pluralität“, „Eigenständigkeiten“ und „Unvergleichlichkeiten“ respektieren und erhalten.

Das sollte man allerdings versuchen; die Mittel, die er zur Herstellung sozialer „Buntheit“ für geeignet hält, sind aber gerade dafür untauglich. Die Begründung, die HECKHAUSEN dafür gibt, ist wissenschaftlich nicht stichhaltig. Das soll an seiner Erörterung der Beziehung von Leistungsauslese und Leistungsmotivation dargelegt werden.

HECKHAUSEN sagt, Leistungsauslese in der Schule sei unter motivationspsychologischen Gesichtspunkten notwendig. Schulische Anforderungen müßten den unterschiedlichen Fähigkeiten entsprechen, wenn man Entmotivierung vermeiden, den Begabteren „Langeweile“ und den weniger Begabten „Selbstwertbelastung“ ersparen wolle (S. 132). HECKHAUSEN plädiert für „Differenzierung“. Er sagt aber nicht genau, was er damit meint: wann Differenzierung einsetzen, wie sie organisatorisch aussehen soll. In den Waldorfschulen gibt es z. B. in den ersten zwölf Schuljahren keine äußere, sondern nur innere Differenzierung innerhalb eines Klassenverbands. Aber dieses Modell hat er sicher nicht im Sinn, denn er spricht gleichzeitig von „Selektion“ und „sozialer Differenzierung“ als „Gruppierungsprinzipien“ und betont, daß „optimale Förderung für jeden“ eine „weitgehende Bejahung der schulischen Auslesefunktion“ erfordere (ebd.). HECKHAUSEN trifft keine Unterscheidung zwischen „Differenzierung“ und „Selektion“, sondern er verwendet diese Begriffe, als bedeuteten sie dasselbe, z. B. wenn er die Leistungsauslese als „individuelle Optimalförderung nach dem Leistungsprinzip“ bezeichnet (S. 138). Die implizite Schlußfolgerung, die seiner motivationspsychologischen Argumentation zum „Leistungsprinzip“ zugrunde liegt, lautet: (1) Differenzierung fördert Leistungsmotivation; (2) schulische Auslese nach dem „Leistungsprinzip“ ist dasselbe wie Differenzierung; (3) Auslese fördert Leistungsmotivation.

HECKHAUSENS Darstellung erweckt den Eindruck, die Ergebnisse der Leistungsmotivforschung könnten eine eindeutige Rechtfertigung dafür liefern, die Leistungsauslese an den Schulen beizubehalten. Man darf wieder nach Selektion rufen, das fördert die Leistungsbereitschaft – die Motivationspsychologie hat's bewiesen! Das ist halb richtig und halb falsch. Wenn man verstehen will, was „Auslese nach dem Leistungsprinzip“ für die Motivation von Schülern bedeutet, muß man einige Unterscheidungen treffen, die bei HECKHAUSEN nicht vorkommen. Halb richtig: freilich kann verschärfte Selektion die Leistungsbereitschaft erhöhen; der NC wirkt Wunder, wenn es darum geht, zielbewußte Mittelschichtkinder zum Hausaufgaben-Machen und Einser-Schreiben zu motivieren. Halb falsch: nicht Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft *per se* werden hier gefördert, sondern bestimmte Formen von Gedächtnisleistungen, Wettbewerbsbereitschaft und Streßwiderstand. Unterricht, der von Selektionserfordernissen bestimmt ist – und HECKHAUSEN macht keine Vorschläge, wie selegiert werden könnte, ohne daß dies den Unterricht beherrscht –, fördert nicht alle Fähigkeiten eines Schülers und nicht alle Schüler einer Klasse. Denn „Differenzierung“ ist, sofern sie stattfindet, nur eine seiner motivationspsychologisch bedeutsamen Implikationen. Andere Implikationen, auf die oft genug hingewiesen worden ist, sind die Zurichtung der Unterrichtsinhalte auf Abprüfbarkeit, die Definition von Erfolgreichen und Versagern, der Zwang für die Schüler, Versagen als selbstverschuldet zu akzeptieren, Konkurrenz, die eine produktive Zusammenarbeit unmöglich macht.

(1) Daß HECKHAUSEN es nicht wichtig findet, auf diesen Unterschied zwischen „Auslese“ und „Differenzierung“ einzugehen, hängt mit seinem Verständnis von Leistungsmotivation zusammen. (2) Dieser Begriff von Leistungsmotivation vernachlässigt eine Reihe von Differenzierungen, die von der Leistungsmotivforschung nahegelegt werden.

Zu (1): HECKHAUSEN vertritt die Ansicht, daß Leistungsmotivation eine sehr allgemeine Disposition ist. Aus seiner Sicht kann leistungsmotiviertes Verhalten sich abwechselnd an

individuellen, sachlichen, sozialen und fremdgesetzten Gütemaßstäbe orientieren (S. 53 ff.). Welcher dieser Gütemaßstäbe angewandt wird, soll für die Motivation keinen grundsätzlichen Unterschied machen. Entscheidend soll nur sein, daß die Leistungsanforderungen „mittelschwierig“ sind, damit der Schüler einen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen und seinen Fähigkeiten herstellen kann. Zwischen der Art der jeweils dominanten Gütemaßstäbe und der Aufgabenschwierigkeit besteht aber in der Schule ein systematischer Zusammenhang, den HECKHAUSEN nicht beachtet. Wenn die Leistungsfähigkeit zu Auslese Zwecken geprüft wird, können die Anforderungen gerade nicht für alle „mittelschwierig“ sein. Tests werden so angelegt, daß einige eine Eins, mehrere eine mittlere Note und einige eine Fünf oder Sechs schreiben. Aus der Sicht des auslesenden Lehrers war die Aufgabenschwierigkeit dann richtig, wenn Zensuren „normalverteilt“ sind. Und typischerweise werden die Leistungen der Schüler untereinander nach vorgegebenen Normen verglichen, „soziale“ und „fremdgesetzte“ Gütemaßstäbe vermischt angewandt. Nicht der Schüler selbst wendet sie an, sondern der Lehrer; nicht die eigene Tüchtigkeit im Allgemeinen wird dabei erkundet, sondern die Chance, versetzt zu werden. Wo ausgelesen wird, wird die Entwicklung selbstbestimmter Gütemaßstäbe und ihre autonome Anwendung behindert. Ist das für die Leistungsmotivation gleichgültig? Der motivationale Protest von Schülern gegen die angebotenen Leistungsbedingungen – Leistungsangst, Leistungsverweigerung, Apathie und *dropping-out* – zeigt jedem, der überhaupt bereit ist, ihn zur Kenntnis zu nehmen, daß es einen Unterschied macht, ob ein Kind seine Tüchtigkeit frei erproben kann oder unter wettbewerbsbestimmten Bedingungen Anforderungen erfüllen soll, die mit gesellschaftlichen Belohnungen und Strafen verbunden sind.

Der Unterschied zwischen verschiedenen Arbeitsformen wird durch die Unterscheidung verschiedener Arten von angewandten Gütemaßstäben nicht erfaßt. Leistungsmotivation hängt entscheidend davon ab, ob Konkurrenz unter den Schülern oder die Möglichkeit zur Kooperation die Lernbedingungen bestimmen. Die motivationale Bedeutung der verschiedenen Gütemaßstäbe wird erst dadurch definiert. „Soziale Bezugsnormen“, Vergleiche mit den Mitschülern, können in einer kooperativen Arbeitsatmosphäre der Entwicklung von Selbsterkenntnis, von Verständnis sozialer Beziehungen usw. dienen, während sie, unter Konkurrenzdruck angewandt, nur die Information geben, ob man nach den schulischen Normen erfolgreich ist oder nicht, und damit Angst vor Versagen produzieren.

HECKHAUSENS Begriff von Leistungsmotivation vermischt zwei Komponenten, die man unterscheiden muß, wenn man den Zusammenhang von Leistungsauslese und schulischen Motivationsproblemen verstehen will, nämlich Tüchtigkeitsstreben, das Bedürfnis, die eigenen Fähigkeiten zu erproben und zu steigern, einerseits und soziale Durchsetzungsbereitschaft, Anpassungsfähigkeit an fremdgesetzte, konkurrenzbestimmte Arbeitsbedingungen andererseits. HECKHAUSEN verallgemeinert hier ein Verständnis von Leistungsmotivation, das sich auf Untersuchungen an amerikanischen Studenten stützt. Bei diesen Personen bildet Tüchtigkeitsstreben und soziale Durchsetzungsfähigkeit sicherlich eine Einheit, sonst hätten sie es in einem selektiven Bildungssystem nicht bis zum Studium gebracht. Ihre Motivation ist aber wahrscheinlich nicht typisch für die unausgelesene Gesamtheit der Schüler, denen es (noch) nicht gleich gilt, ob „Differenzierung“ mit „Auslese“ verbunden ist oder nicht.

Zu (2): Die Untersuchungen zum Zusammenhang von Leistungsmotivation und Schulleistung, die denselben Begriff von Leistungsmotivation verwenden wie HECKHAUSEN, unterstützen unsere These, daß in diesem Konzept mehrere Motivationen vermischt werden, die faktisch nicht immer eine Einheit bilden. In zahlreichen Untersuchungen sind positive Korrelationen zwischen der Höhe der Leistungsmotivation und der Schulleistung gefunden worden; ebensoviele Untersuchungen fanden keinen Zusammenhang (vgl. den Überblick bei HARTEN-FLITNER 1978). Wahrscheinlich differenziert der zugrunde gelegte Begriff von Leistungsmotivation nicht hinreichend. In jedem empirischen Beziehungsgeflecht gibt es Faktoren, die die Wirkungsrichtung anderer Faktoren umkehren können. Wenn diese nicht in die Untersuchung einbezogen werden, kommt man zu „Scheinergebnissen“ bzw. ständigen Widersprüchen; jedes Resultat wird durch ein anderes, entgegengesetztes aufgehoben. In diesem Sinne sind die Ergebnisse zum Zusammenhang von Leistungsmotivation und Schulleistung vermutlich Scheinergebnisse: Sie sind abhängig von der Wirkung nicht unterschiedener Faktoren, die unter dem Begriff „Leistungsmotivation“ zusammengefaßt werden, obwohl sie nicht immer zusammen auftreten. So ist anzunehmen, daß es eine Form von Leistungsmotivation gibt, die sich auf die Erprobung der eigenen „Wettbewerbstüchtigkeit“ richtet und unter anderem schulisches Leistungsstreben begünstigt. Zahlreiche Leistungsmotiv-Forscher haben aber darauf hingewiesen, daß es verschiedene Formen von Leistungsmotivation gibt und daß die Leistungsbereitschaft von den Inhalten einer Aufgabe (vgl. VEROFF 1973), von den erwarteten sozialen und materiellen Folgen einer Leistung (vgl. CRANDALL et al. 1960) und vom sozialen Klima, in dem sie erbracht werden soll (z. B. HORNER 1972), abhängt. „Mittlere Aufgabenschwierigkeit“, formale „Passung“ zwischen Leistungsforderungen und individuellen Fähigkeiten ist also nicht nur unmöglich, wenn die Leistungsauslese dominiert, sondern ist auch, wo sie realisiert werden kann, noch keineswegs hinreichende Anregung der verschiedenen Leistungsmotivationen. Ein Unterricht, der die Leistungsauslese betont, fördert die auf Durchsetzungstüchtigkeit gerichtete Leistungsmotivation und vernachlässigt die selbständige Entwicklung anderer Bezugsnormen. Das führt zur Entmotivierung derjenigen Schüler, die nicht in der Lage sind, den Verlust an inhaltlichen Motivationen durch die Orientierung an guten Noten auszugleichen.

HECKHAUSENS Konzept der Leistungsmotivation scheint mir keine ausreichende Erklärung dieser Probleme zu ermöglichen; deshalb werden sie in seiner Argumentation zum Leistungsprinzip nicht erwähnt. Seine Darstellungsweise, die erklärtermaßen durchgängig motivationspsychologisches Wissen mit *Common Sense*-Argumenten vermengt, macht es dem Leser schwer, herauszufinden, welche Aussagen der Autor selbst als wissenschaftlich gesichert betrachtet. Die These von der „individuellen Optimalförderung nach dem Leistungsprinzip“ hält jedenfalls in dieser Allgemeinheit einer näheren Überprüfung nicht stand. HECKHAUSEN verbindet seine motivationspsychologischen Äußerungen zu schulpädagogischen Fragen mit zu simplen pädagogischen Vorstellungen: dem Tüchtigen eine Chance! Auch wenn diese Pädagogik demjenigen zugedacht und angemessen sein sollte, der im HECKHAUSENSCHEN Sinne schon „leistungsmotiviert“ ist, greift sie zu kurz: Wie sollen die anderen motiviert werden?

Die motivationspsychologische Begründung des „Leistungsprinzips“ steht bei HECKHAUSEN im Kontext einer funktionalistischen Auffassung von Gesellschaft. Er übernimmt die Annahme, gute Begabungen seien knapp und müßten deshalb vom Bildungssystem für

die gesellschaftlich wichtigen Positionen herausgesucht werden. Die Gegenthese dazu ist, nicht Begabungen, sondern gesellschaftlich höher bewertete Positionen seien knapp, und die vorhandenen, vielfältigen Begabungen würden vom Bildungssystem auf die verfügbaren Positionen hin zurechtgestutzt (vgl. schon STIMMEL 1908; BOWLES 1972). In bezug auf die Leistungsmotivation muß man ähnlich argumentieren. Jedes Kind strebt nach „Tüchtigkeit“, kompetentem Umgang mit Anforderungen, Personen, Dingen oder, wie PLAGET (1969) es ausdrückt, nach ständiger Erweiterung seiner kognitiven Schemata, seiner Erkenntnismöglichkeiten. Jedes Kind ist zunächst im Sinne der – sehr allgemein gehaltenen – Definition von Leistungsmotivation „leistungsmotiviert“. Angesichts der großen Motivationsprobleme, die viele Kinder entwickeln, sobald sie in die Schule gesteckt werden, sollte man fragen, auf welche Weise die Schule Motivationen „knapp“ macht (auch bei Lehrern!). Erst wenn solche Untersuchungen vorliegen und die Schule daraus Konsequenzen gezogen hat, wird man fordern können, daß „individuelle Neigung und Wahl“ als „Grenzmarken in der Herstellung von Chancengleichheit“ zu gelten hätten. Vorher muß man annehmen, daß die individuelle Neigung, sich z. B. kurz oder gar nicht ausbilden zu lassen, weniger mit der beschworenen „freien Entfaltung der Persönlichkeit“ als mit äußerem Druck, Entmotivierung und Resignation zu tun hat.

Der funktionalistisch-verkürzende Ansatz HECKHAUSENS reicht auch nicht aus, die Legitimationsprobleme des Sozialstaats, die sich aus der Ungleichheit der Teilhabe an Chancen und Vergütungen ergeben, zu begreifen. HECKHAUSEN stellt einfach fest, daß im modernen Leistungs- und Sozialstaat Chancen teils leistungsabhängig und teils leistungsunabhängig vergeben würden und daß er durch die Kombination dieser Zuweisungsprinzipien legitimiert sei (vgl. Kap. 8). Es wäre jedoch wichtig, gründlicher zu fragen, welche Rolle das Bildungssystem hier spielt: In ihm wird Ungleichheit durch Leistungsprüfung öffentlich festgestellt und öffentlich legitimiert (vgl. TITZE 1975). Wie tragfähig ist diese Legitimationsbasis? Wie weit wird Ungleichheit durch Leistungsprüfungen nicht festgestellt, sondern hergestellt? Welche Leistungen werden geprüft? Und welcher Spielraum für seine Bildungsaufgaben bleibt dem Bildungssystem, das derart in Selektionsfunktionen eingespannt ist?

Um auf die „Buntheit“ zurückzukommen, die HECKHAUSEN fördern möchte: Wenn ihm an der Verbesserung der Leistungserziehung für alle gelegen wäre, müßte er konkreter auf die einzelnen Schwierigkeiten bei der Anwendung des „Leistungsprinzips“ in der Schule eingehen. Die zehn „Dilemmata der Chancengleichheit“ lassen sich m. E. auf eines zurückführen: auf das Dilemma, das tatsächlich daraus entsteht, daß Menschen ungleich begabt und durchsetzungsfähig sind, daß trotzdem allen eine bestmögliche Ausbildung zusteht, daß die Verwirklichung dieses Rechts auf Gleichheit, aber durch mangelnde politische Initiative und leere Staatskassen, durch den sozialen Kampf um knappe Chancen, Positionen und Vergütungen ständig gefährdet ist. Im Hinblick auf diesen Kampf plädiert HECKHAUSEN an entscheidenden Stellen seiner Argumentation für das Recht des Stärkeren – die „Evidenz der Funktionalität“ verlange, daß diejenigen mehr Chancen erhielten, die besser in der Lage seien, sie wahrzunehmen (S. 60f.) – und gegen die politische „Utopie“ einer „nach schichtspezifischen Lebensraumdivergenzen homogenisierten Einheitsgesellschaft“ (S. 139), die er im Ziel eines möglichst vollständigen Chancenausgleichs enthalten sieht. Einige seiner Argumente unterstützen direkt diejenigen, die geneigt sind, im Zuge der „Reformmüdigkeit“ die Bemühungen um Chancenaus-

gleich zurückzustellen, z.B. der Vorschlag, „daß man Probleme der Chancengleichheit... nicht nur intragenerationell, sondern auch intergenerationell sehen sollte“, mit der Begründung: „...die Gesetze der Genetik sind hier ‚chancenausgleichender‘ als vielerlei gesellschaftliche Determinanten“ (S. 141 f.).

HECKHAUSENS Buch ist als Stellungnahme zur Bildungspolitik geschrieben worden. H. SÄNGER (1976) gibt einen Hinweis darauf, von welcher Seite seine Untersuchung begrüßt werden kann: „Schon seit Jahren spricht man in der Union nicht mehr von ‚Chancengleichheit‘, sondern von ‚Chancengerechtigkeit‘. Der Unterschied ist, daß man von seiten der CSU jedem die gleichen Chancen einräumt, aber der Ansicht ist, daß dennoch nicht jeder die gleichen Chancen wahrnehmen kann, letztlich also keineswegs jeder die gleichen Chancen hat, weil die Menschen höchst unterschiedlich, keinesfalls aber gleich sind. Das Lernergebnis jedenfalls wird immer ungleich bleiben. Die Fülle wissenschaftlichen Materials, das diejenigen zusammengetragen haben, die keine Angst vor der Ungerechtigkeit haben, ist in den letzten Monaten und Jahren ständig gewachsen.“ Mit dem vorliegenden Buch hat HECKHAUSEN seinen Beitrag zu diesem wunderbaren Wachstum geleistet.

II

Untersuchungen zur *Entwicklung der Leistungsmotivation* im Elternhaus haben sich bisher vorwiegend auf das Erziehungsverhalten der Eltern konzentriert; das „ökologische“ Milieu der Kinder wurde meist pauschal durch die Zuordnung ihrer Familien zur Unter- oder Mittelschicht gekennzeichnet. Die Dissertation von TRUDEWIND setzt sich zum Ziel, die für die Entstehung von Leistungsmotivation relevanten häuslichen Lebensbedingungen detaillierter zu erfassen und den Wechselwirkungen von elterlichen Erziehungsmaßnahmen mit einigen „ökologischen“ Bedingungen der nahen Umwelt auf die Spur zu kommen.

Auf die Etablierung von Leistungsnormen und deren nachhaltige Verinnerlichung nehmen nach TRUDEWIND neben (a) den elterlichen Leistungsanforderungen und (b) dem leistungsthematischen Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt auch (c) herausragende Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen des Kindes entscheidenden Einfluß. Als „leistungsthematisch anregend“ definiert er eine Umwelt, die „Möglichkeiten zur Leistungserschöpfung“ und Bewährung der eigenen „Tüchtigkeit“ bietet (vgl. S. 49): Ausflüge, Besichtigungen und Reisen mit und ohne Eltern, ein intensiv betriebenes Hobby, Vorhandensein von reichlich Raum und Material zum Spielen und Arbeiten, Hilfe bei den Schulaufgaben, Vielfalt sozialer Kontakte u. a. Zu den Anregungsbedingungen rechnet er außerdem eine, gemessen am Durchschnitt seiner Stichprobe, „mittelfrühe“ Selbständigkeitserziehung (er macht keine konkreten Altersangaben). Als „Erfolgsverfahren“ werden z. B. gute Schulnoten, der Sieg bei einem Hobby-Wettbewerb, aber auch – als Voraussetzung von Erfolgen aller Art – eine hohe Intelligenz verbucht; als „Leistungsdruck“ z. B. die elterlichen Anforderungen an die Schulnoten, Ausmaß der Kontrolle von Hausaufgaben, Strafen für schlechte Noten.

Die mit dem Thematischen Apperzeptions-Test (TAT) gemessene Leistungsmotivation unterteilt TRUDEWIND in die Komponenten „Hoffnung auf Erfolg“ (HE) und „Furcht vor

Mißerfolg“ (FM), die sich zur „Gesamtmotivation“ (GM) addieren. Seine Hypothesen besagen, sehr vereinfacht, daß eine anregende Umwelt und gehäufte Erfolgserfahrungen mit einer ausgeprägten, erfolgsoptimistischen Leistungsmotivation im Zusammenhang stehen, daß diese Beziehung jedoch durch die Stärke des elterlichen Leistungsdrucks modifiziert wird (S. 63 ff.). Auf der Grundlage einer selbst erstellten „Taxonomie der häuslichen Anregebungsbedingungen“ entwickelte TRUDEWIND einen Fragebogen zur Erfassung der Faktoren (a), (b) und (c) und befragte 76 Mütter von Jungen des 4. Schuljahrs aus verschiedenen Bochumer Grundschulen. Bei den Jungen stellte er die Höhe der Leistungsmotivation, Intelligenz und Schulnoten fest. – Die Ergebnisse kommen dem Autor „verwickelt“ vor, denn die Gültigkeit seiner Taxonomie in bezug auf die Genese der Leistungsmotivation wird nur partiell bestätigt.

Unter den Bedingungen allgemein hoher leistungsthematischer Anregung korreliert elterlicher Leistungsdruck positiv mit kindlicher Mißerfolgsangst (S. 145), während bei niedriger Anregung der Leistungsdruck keine Beziehung zu FM zeigt (ebd.), FM dafür allgemein hoch ist; wer mehr Erfolge erlebt hat, tendiert zu höheren HE-Werten (S. 143); wer wenig Hilfe bei den Hausaufgaben erhält, neigt zu höherer FM (S. 125). Im Widerspruch zu seinen Erwartungen steht: Anregung durch Tierhaltung, Basteln, Hobbies, Erledigung häuslicher Pflichten, Bücher, Zeitschriften usw. zeigt keine Beziehung zur Höhe und Ausprägung der Leistungsmotivation (S. 123); die Höhe des allgemeinen Anregungsniveaus korreliert positiv mit der sozialen Schicht (S. 187) und mit der Intelligenz (S. 193), nicht aber mit der Leistungsmotivation. Die Schichtzugehörigkeit steht – im Gegensatz zu allen klassischen Befunden – nicht mit der Höhe oder Ausprägung der Leistungsmotivation im Zusammenhang; zwischen Schülern, die bessere oder schlechtere Zensuren haben, als TRUDEWIND ihrem IQ zufolge erwartet (*Under- und Overachiever*), lassen sich auch keine Unterschiede der Leistungsmotivation sichern (S. 197 f.); Schulleistung und Leistungsmotivation hängen nicht zusammen (S. 152). Ein klares und pädagogisch relevantes Nebenergebnis (das wiederum mit der gemessenen Leistungsmotivation nichts zu tun hat): *Overachiever* haben signifikant günstigere äußere Bedingungen bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben als ihre Klassenkameraden (S. 200).

Bei der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse (Kap. 5 bis 8) wird ein Problem dieser im Ansatz interessanten Arbeit deutlich: Es fehlt ihr eine klare begriffliche Bestimmung des unterlegten Konzepts von „Leistungsmotivation“ – man erfährt nicht, was mit „Leistungsmotivation“ genau gemeint ist und mit welchen Leistungen sie theoretisch zusammenhängen soll; offensichtlich wird darunter allgemeines „Tüchtigkeitsstreben“ im Sinne etwa von *effactance motivation* ebenso wie die Bereitschaft, sozialen Leistungsanforderungen zu genügen, verstanden. Und es fehlt weitgehend der Bezug zu theoretisch wichtigen Kontroversen der Leistungsmotivation. In der Diskussion der Ergebnisse rekurriert der Autor öfter auf *ad hoc*-Erklärungen (S. 138, 156 f., 183). Dabei könnten seine Befunde Anlaß zur Diskussion zentraler Fragen der Leistungsmotivforschung geben; zwei Beispiele:

(1) Über das Phänomen der Mißerfolgsfurcht besteht zwischen deutschen und amerikanischen Forschern Uneinigkeit: ATKINSON nimmt an, daß FM grundsätzlich die Leistungsbereitschaft hemmt (s. u.), während HECKHAUSEN annimmt, daß Mißerfolgsfurcht auch zu vermehrter Leistungsbemühung motivieren kann. TRUDEWINDS Ergebnisse können als Unterstützung der HECKHAUSENSCHEN Position interpretiert werden.

Sie enthalten einige Hinweise darauf, wie Mißerfolgsfurcht möglicherweise durch elterliche Einschränkungen und Forderungen hervorgerufen werden und dann durch bestimmte Kontroll- und Belohnungspraktiken in ein schulnotenbezogenes Leistungsstreben umgemünzt werden kann. In der

untersuchten Stichprobe wurde den Jungen mit der höchsten FM in verschiedenen Bereichen erst spät Selbständigkeit gewährt (S. 122), sie wurden am häufigsten in ihrer Freizeit von den Eltern zu „bildenden Ausflügen“ mitgeführt (S. 120); sie bekamen zwar ein eigenes Fahrrad, durften es aber nur unter Einschränkungen benutzen (S. 121), usw.; ihre Eltern stellen gleichzeitig hohe Ansprüche an ihre gegenwärtigen und zukünftigen Schulleistungen (S. 129) und vergeben hohe emotionale Belohnungen für gute Noten (S. 130). Wenn man annimmt, daß die Entwicklung einer ausgeprägten Furcht vor Mißerfolg durch eben diese Kombination von hoher leistungsthematischer Anregung, Einschränkung der kindlichen Selbständigkeit und hohem Leistungsdruck gefördert wird, kann man besser als bisher in den Kategorien der Leistungsmotivation beschreiben, wie die Angst vor dem Versagen unter Umständen aktives Leistungsstreben motiviert.

(2) Die Frage der Beziehungen zwischen Entwicklung der Selbständigkeit und Entwicklung von Leistungsmotivation ist von besonderer Bedeutung, wenn man sich noch einmal fragt, ob es nicht verschiedene Leistungsmotivationen gibt. Unserer Vermutung nach meint der HECKHAUSENSCHE Begriff von Leistungsmotivation, der dem hier verwandten Meßinstrument zugrunde liegt, eine Kombination von „Tüchtigkeitsstreben“ im allgemeinen mit der Bereitschaft, sich fremdgesetzten Leistungsnormen unter Bedingungen des Wettbewerbs anzupassen. Wenn das zutrifft, braucht eine hohe Leistungsmotivation nicht mit hoher Selbständigkeit zusammenhängen.

Die Leistungsmotivforscher betonen häufig, daß eine „mittelfrühe, kindzentrierte Selbständigkeits-erziehung“ der Leistungsmotivation am zuträglichsten sei, daß dagegen eine frühe Erziehung zur Beherrschung von „Routinefertigkeiten“ das Kind überfordere und seine Leistungsmotivation beschneide. Diese These hält sich wohl deshalb so unangefochten, weil sie sich so gut zur Erklärung der vergleichsweise geringen Leistungsmotivation von Unterschichtkindern zu eignen scheint. Diese werden angeblich früh überfordert und dann weniger kindzentriert gefördert als Mittelschichtkinder. Deren allgemein kindgemäßere – lies: bessere, freiere, selbständigere – Erziehung soll dann auch eine höhere Leistungsmotivation nach dem TAT hervorbringen.

In TRUDEWINDS Stichprobe weisen der Zeitpunkt der Erziehung zu „Routinefertigkeiten“, die TAT-gemessene Leistungsmotivation und die Schichtzugehörigkeit untereinander jedoch keinerlei Beziehungen auf. Man sollte das zum Anlaß nehmen, die postulierte Beziehung zwischen Entwicklung von Selbständigkeit und Leistungsmotivation genauer zu untersuchen. Wahrscheinlich kommt es weniger auf Zeitpunkte als auf die allgemeine Haltung der Umwelt zu kindlicher Eigenständigkeit an. Vielleicht hängt die frühe Förderung des Kindes beim Selber-Essen, Selber-Anziehen usw. (Routinefertigkeiten) nicht deswegen mit einem niedrigeren TAT-Wert zusammen, weil sie das Kind überfordert. Wenn es zutrifft, daß die TAT-gemessene Leistungsmotivation mit der Orientierung an fremdgesetzten Leistungsnormen zusammenhängt, bietet sich eine andere Erklärung an: Indem Eltern frühe und weitreichende Selbständigkeit betonen, ermöglichen sie den Aufbau ausgeprägter eigenständiger Leistungsnormen. Sie verzichten darauf, das kindliche Selbständigkeitsbedürfnis zunächst einmal einzuschränken, um seine Entwicklung dann – zu einem „mittelfrühen“ Zeitpunkt, wenn das Kind für fremdgesetzte Leistungsnormen erst empfänglich wird – sogleich mit der Erziehung zur Erfüllung elterlicher Leistungsansprüche zu koppeln. Die früh selbständigen Kinder entwickeln dann u. U. weniger von der Leistungsmotivation, die im TAT gemessen wird. Das sind wirklich Spekulationen. TRUDEWINDS Ergebnisse weisen aber darauf hin, daß der Zusammenhang von „Selbständigkeit“ und den verschiedenen Leistungsmotivationen begrifflich und empirisch noch geklärt werden muß.

III

ATKINSONS „Einführung in die Motivationsforschung“ gilt als klassisches Buch; die amerikanische Ausgabe ist schon 1964 erschienen. ATKINSON bietet keinen vollständigen Überblick über den Forschungsstand; sein Buch führt aber auf übersichtliche und gut verständliche Weise in die wesentlichen Fragen der Motivationspsychologie ein. ATKINSON beschreibt die historische Entwicklung der wichtigsten Denkmodelle und legt besonderen Wert auf die Darstellung der Wechselbeziehung von empirischer Beobachtung und Theoriekonstruktion. Er betont dabei die Abhängigkeit theoretischer Modelle von anthropologischen Vorannahmen. Sein Überblick beginnt mit W. JAMES, S. FREUD und K. LEWIN und geht dann zur behavioristischen Lernpsychologie über, wo auf den Hintergrund der Forschungen E. L. THORNDIKES, I. PAVLOVS, W. McDOUGALLS und R. WOODWORTHS vor allem die Modelle von E. C. TOLMAN und C. L. HULL detailliert beschrieben werden. Die beiden Schlußkapitel sind seinen eigenen Forschungen gewidmet.

ATKINSON selbst ist „Entscheidungstheoretiker“; er arbeitet mit einem von LEWIN inspirierten Modell „ökonomischen“ Verhaltens, demzufolge menschliche Handlungen durch die multiplikative Wirkung von Erfahrungserwartung und Wert des angestrebten Handlungsergebnisses motiviert werden. In diesem Rahmen hat er eine Theorie leistungsmotivierten Verhaltens entwickelt und mit seinen Schülern in zahlreichen Experimenten veranschaulicht. Unter „Leistungsmotivation“ versteht er eine überdauernde, persönlichkeitspezifische Disposition, nach „Erfolg“ zu streben (S. 367 ff.); leistungsmotiviertes Verhalten ist zunächst eine Resultante dieses Persönlichkeitsmerkmals und der genannten situativen Komponenten, d. h. der von der Versuchsperson wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeit und des Anreizwertes einer Handlung. Außer der aufsuchenden Tendenz wecken Leistungssituationen aber immer auch eine meidende Tendenz (überdauernde Leistungsangst \times Mißerfolgswahrscheinlichkeit \times negativer Mißerfolgsanreiz) und enthalten zudem Komponenten äußeren Leistungszwangs. In der Realität vorfindliches Leistungsverhalten resultiert also aus der relativen Stärke von Leistungstendenz, Meidungstendenz und sozialem Druck (S. 400 ff.).

Nach ATKINSONS entscheidungstheoretischen Berechnungen und empirischen Beobachtungen kommt die persönlichkeitspezifische Verhaltenskomponente „Leistungsmotivation“ in solchen Situationen am stärksten zum Zuge, in denen der Handlungsausgang am unsichersten ist, also bei einer Erfolgswahrscheinlichkeit von 50% (oder, wie HECKHAUSEN sagt, bei „mittlerer Aufgabenschwierigkeit“). Diese Annahme hat ihn zu einer Feldstudie in der Schule veranlaßt (S. 412 ff.), die ergab, daß hoch leistungsmotivierte/wenig leistungssängstliche Schüler am meisten „Interesse“ bekunden und die besten Leistungen erbringen, wenn sie in leistungshomogenen Klassen arbeiten, in denen ihre Rangposition im Vergleich zu den Mitschülern nicht von vornherein festgelegt, sondern prinzipiell unsicher ist, d. h. in denen die Wahrscheinlichkeit, daß sie besser sind als der Durchschnitt, etwa 50% beträgt. Auch die Wahl von Unterrichtsfächern oder Berufen kann mit der Leistungsmotivation des Wählenden in Verbindung gebracht werden (S. 407 ff.): Es scheint, daß hoch leistungsmotivierte/wenig leistungssängstliche Personen regelmäßig ein „mittleres Risiko“ vorziehen, d. h., gemessen an ihren Möglichkeiten, „realistische“, nicht zu einfache, aber noch erfolgversprechende Aufgaben wählen.

Diesen Ergebnissen entsprechen Erfahrungen aus dem Schulalltag: Die strategische, nicht an Inhalten, sondern an voraussichtlichen Zensuren und NC-Anforderungen (sprich: „Erfolgswahrscheinlichkeiten“) orientierte Fächerwahl wird heute immer häufiger. Hier wird sichtbar, wie schwierig es sein dürfte, im konkreten Fall überdauernde Leistungsmotivation von situativem Zwang zu unterscheiden. Nimmt *die* Leistungsmotivation an unseren Schulen mit dem Selektionsdruck zu – oder nur ein Verhalten, das einer spezifischen Form von Leistungsmotivation entspricht? Die vorliegenden Meßinstrumente für Leistungsmotivation sind unscharf und wiederholungsunzuverlässig, so daß sie bei der Beantwortung dieser Frage kaum helfen können. Man wird sich neue Wege ausdenken müssen, um das zu untersuchen. Gleichzeitig ist ATKINSONS Modell, weil es sich auf eine Risikotheorie der Leistungsmotivation beschränkt, bisher für die Schule nicht wirklich hilfreich geworden. Eine „mittlere Aufgabenschwierigkeit“ allein lockt keinen Schüler hinter seinen Comics-Heften hervor, wenn er nicht zugleich ein inhaltliches Interesse am Thema und an der gestellten Aufgabe hat. Das Konzept der Risiko- und Konkurrenz-Motivation muß durch ein Konzept der „Aufgaben-Motivation“ ergänzt werden. Dabei wird zu fragen sein, ob unbewußte Leistungsbedürfnisse überhaupt eine bedeutende Rolle im schulischen Lernen spielen – wenn ja, unter welchen Bedingungen? – und ob sie das immer tun sollten.

Literatur

- BOWLES, S.: Widersprüche im amerikanischen Hochschulsystem. In: GORZ, A. (Hrsg.): Schule und Fabrik. (Internationale Marxistische Diskussion. Heft 30.) Berlin 1972, S. 77–122.
- CRANDALL, V. J./KATOVSKY, W./PRESTON, A.: A conceptual formulation for some research on children's achievement development. In: Child Development 31 (1960), S. 787–797.
- HARTEN-FLITNER, E.: Leistungsmotivation und soziales Verhalten. Eine pädagogische Kritik der Leistungsmotivforschung. Weinheim 1978.
- HORNER, M.: Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. In: Journal of Social Issues 28 (1972), S. 157–175.
- PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart 1969.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4.) Stuttgart 1969.
- SÄNGER, H.: Das Märchen von der Gleichheit Aller. In: Bayernkurier vom 7.2.1976.
- SIMMEL, G.: Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig 1908.
- TRITZ, H.: Erziehung, Selektion und Berechtigung. In: Die Deutsche Schule 17 (1975), S. 378–392.
- VEROFF, J.: Wie allgemein ist das Leistungsmotiv? In: EDELSTEIN, W./HOPF, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973, S. 94–148.
- WEINERT, F. E. (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Frankfurt 1974.