

Leistungsmotivation - aus der Sicht der bürgerlichen Psychologie

Hoffmann, Achim

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hoffmann, A. (1984). *Leistungsmotivation - aus der Sicht der bürgerlichen Psychologie*. Leipzig: Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-388659>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

2.4. Leistungsmotivation - aus der Sicht der bürgerlichen Psychologie (Kap. 2 des Leitkapitels)

These 7: Die Leistungsmotivationsforschung ist in der bürgerlichen Psychologie in letzter Zeit stark in den Vordergrund getreten. Sie ist von deren ideologischen Prämissen und von einer theoretischen Einseitigkeit geprägt.

Das Leistungsmotiv wird primär als autonomer Antrieb betrachtet, der kaum mit der übrigen Persönlichkeitsstruktur, mit den Lebens- und Wertorientierungen einer konkreten Person verknüpft ist.

Die Forschungen konzentrieren sich dementsprechend auf Analysen einzelner Leistungshandlungen, nicht aber auf die Entwicklung und Wirkungsweisen der habituellen Motivstrukturen (Wertstrukturen) einer Persönlichkeit.

Die konkrete, sozialdeterminierte Persönlichkeit wird in der bürgerlichen Leistungsmotivationsforschung wenig beachtet.

Fragen der Leistungsmotivation, besonders ihre Stellung im Motivgefüge der Persönlichkeit, ihre Herausbildung im individuellen Leben, ihre Wirkweise auf das Leistungsverhalten, gehören seit über 20 Jahren zu den vieldiskutierten Themen der Psychologie.

Die psychologische Erforschung der Leistungsmotivation wurde - nach einigen interessanten Arbeiten des Kreises um K. LEWIN - vor allem seit Mitte der 50er Jahre in den USA forciert betrieben.

Die dort von D. McCLELLAND und J. ATKINSON entwickelte Konzeption wurde bald in anderen Ländern aufgegriffen und teilweise weiterentwickelt: in der BRD hauptsächlich von HECKHAUSEN und seinen Schülern.

Seitdem sind viele detaillierte Untersuchungen durchgeführt worden, oft mit großer Akribie arrangiert und ausgewertet. In zahlreichen Büchern - die einschlägigen Zeitschriftenartikel dürften

wohl schon in die Tausende gehen - wird das Problem der Leistungsmotivation behandelt. Es gibt wenig Gebiete der Psychologie, die in letzter Zeit vergleichsweise so intensiv erforscht worden sind, wie das der Leistungsmotivation. In der Motivpsychologie dominiert die Leistungsmotivation mit großem Abstand. "Die Motivation des Leistungshandelns ist bis heute am besten erforscht" (HECKHAUSEN 1977, S. 297).

Diese Forschungen und Erkenntnisse enthalten viele Anregungen und verdienen, aufmerksam verfolgt zu werden. Doch dürfen sie nicht unbesehen rezipiert werden. Ihre Grenzen, ihre einseitigen Interpretationen und ideologischen Herkunftsbedingungen, die theoretische Konzeption der Leistungsmotivation überhaupt, müssen kritisch gesehen werden. Das Konzept der Leistungsmotivation ist, trotz der vielen Forschungen dazu, in der bürgerlichen Psychologie durchaus nicht klar und wissenschaftlich gut begründet, wie es manchem auf dem ersten Blick scheint. Seit Anfang der 70er Jahre treten auch vermehrt Kritiker mit massiven Einwänden hervor und stellen dieses theoretische Modell zunehmend in Frage.

Hinter dem Leistungsmotivations-Konzept der bürgerlichen Psychologie stehen von Anfang an bestimmte gesellschaftliche Interessen und Ansprüche. Man möchte ein möglichst einfaches Modell zur Erklärung der Leistungsunterschiede von Menschen finden (zugespielt: Warum wird trotz gleichen Intelligenzquotienten und gleicher Schulbildung der eine Manager und der andere Bummelant?). Und man möchte theoretische Grundlagen zur gesellschaftlichen Leistungsstimulierung zum Zwecke einer weiteren Profitmaximierung erhalten. So wurde das Konzept der Leistungsmotivation entwickelt. Man kann wohl sagen, es wurde gemäß eines sozialen Interesses der kapitalistischen Gesellschaft konstruiert, zum "Schlüsselmotiv der modernen Industriegesellschaft" (HECKHAUSEN) hochstilisiert.

McCLELLAND und ATKINSON kamen mit ihrer Konzeption diesen Interessen weit entgegen. Sie erklärten Aufstieg und Abstieg der "Industriegesellschaften" hauptsächlich aus der Verbreitung eines Leistungsstrebens, eben der Leistungsmotivation unter der Bevölkerung dieser oder jener Länder. Ausgehend von den auf Leistungen bezogenen Normen und Werten einer Gesellschaft, dem "Leistungs-ethos", die sich infolge ökonomischer, politischer, sozialer oder religiöser Bewegungen verändern, kam es ihnen darauf an, die Übertragung der sozialen Werte, der "Leistungs-ideologie" auf die Individuen zu erklären. Sie meinten, dieser Transfer erfolge vor allem im ersten Lebensjahrzehnt der Kinder, und die entscheidenden Instanzen seien die Eltern, ihr Vorbild und Erziehungsstil. Die kritische Phase in der Herausbildung der Leistungsmotivation läge also im frühen Lebensalter. Wie stark oder schwach sie beim Jugendlichen und Erwachsenen ausgeprägt ist, das werde schon sehr früh entschieden. Der Einfluß späterer Entwicklungsprozesse wurde als gering angesehen.

Die so verinnerlichte Leistungs-ideologie der Gesellschaft bzw. Schicht, Gruppe werde im Individuum als Leistungsmotivation fixiert, das als ein spezielles Grundmotiv sein späteres Leistungsverhalten determiniere.

Diesen Zusammenhang von sozialen Werten und individuellen Dispositionen stellten sich McCLELLAND und ATKINSON sehr vereinfacht vor. Theoretisch waren sie von damals in den USA vorherrschenden Behaviorismus stark beeinflusst. Die Leistungsmotivation werde, so ihre Auffassung, durch das Lernen von entsprechenden Bekräftigungen, insbesondere durch elterliche Sanktionen, ausgebildet.

Insgesamt interessierte sie das, was Leistungsmotivation in ihrem psychologischen Wesen ist, nur wenig. Leistungsmotivation ist für sie lediglich ein Zwischenglied (eine "intervenierende Variable").

die zwischen Reizsituation und Verhalten, hier zwischen Gesellschaft und Persönlichkeit geschaltet ist. Leistungsmotivation wird daher von ihnen ganz operational als "Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab" definiert. Also: Wenn jemand eine gute Leistung bringt bzw. bringen will, dann besitzt er eine gute Leistungsmotivation. Zeigt er schlechte Leistungen oder nur einen geringen Leistungswillen, dann besitzt er eine schwache Leistungsmotivation. Damit wird ein nahezu autonomer Antrieb unterstellt, der wie Hunger oder Sexualität wirkt, im Unterschied zu ihnen aber in den ersten Lebensjahren anezogen/angewöhnt wird.

Eine autonome Triebkraft "Leistungsmotivation" zu behaupten, entspricht der kapitalistischen Ideologie, paßte in das Bild vom Menschen. "Ausgehend von der Behauptung, ökonomische Prosperität sei durch individuelles Ethos einzelner - idealisiert im Typus "Unternehmer" - verursacht, wird eine psychische Instanz konstruiert, die genau diese Grundhaltung repräsentieren soll", bemerkt SCHORB kritisch (1976, S. 183).

Damit war der ökonomisch Erfolgreiche psychologisch erklärt: Er verfügt über eine stark entwickelte Leistungsmotivation, die ihn von kleinauf fixiert, zur Leistung antreibt. Jedenfalls wird die Leistungsmotivation als entscheidende Variable für das Zustandekommen von Schul- und Arbeitsleistungen angesehen. Kapitalistische Unternehmer wurden oft als beispielhafte Zielfiguren hervorgehoben.

Das war die hier grob dargestellte ursprüngliche Konzeption von McCLELLAND und ATKINSON.

Später wurde daran manches verändert.

Große Verdienste daran hat seit Anfang der 60er Jahre H. BECKHAUSEN. Er versuchte, das Konstrukt Leistungsmotivation inhaltlich zu konkretisieren und entwickelte nach und nach eine Psycho-

logie der Leistungshandlung, in die die Leistungsmotivation eingeordnet wurde.

Die Leistungsmotivation geht nach HECKHAUSEN auf zwei Grundtendenzen, auf "zwei voneinander unabhängige Anreizgewichte" (1977, S. 291) zurück: die Hoffnung auf Erfolg und die Furcht vor Mißerfolg. Erfolg werde gesucht, Mißerfolg werde zu meiden versucht. Diese beiden Grundtendenzen beeinflussen sowohl die aktuelle Leistungshandlung, sie werden aber auch als interindividuell verschieden ausgeprägte habituelle Dispositionen wirksam.

Erfolgsmotivierte neigen, nach HECKHAUSEN, mehr dazu, aktuellen Erfolg den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben, suchen mehr erfolgsbezogene Aufgaben und arbeiten intensiver an deren Lösung. Mißerfolge werden eher auf mangelnde Anstrengung zurückgeführt, und es werden neue Versuche gemacht, Aufgaben zu bewältigen.

Mißerfolgsmotivierte bringen dagegen Erfolge eher mit "objektiven" Gründen, mit dem geringen Schwierigkeitsgrad der Aufgabe oder mit dem Zufall in Verbindung, Mißerfolge jedoch mehr mit der eigenen Unfähigkeit. Sie engagieren sich nicht so für Leistungsziele und arbeiten auch weniger intensiver an ihrer Lösung. Sie stecken eher auf, kämpfen weniger um endgültige Aufgabenlösung.

Bedeutungsvoll sind HECKHAUSENs Erkenntnisse, die er aus seiner Handlungsanalyse für die Motiventwicklung ableitet.

Die entscheidenden Entwicklungs- und Veränderungsreize für die Leistungsmotivation sieht er in der Bewertung der Handlungsergebnisse durch die handelnde Person.

Das erzielte Handlungsergebnis werde danach bewertet, wie weit der angezielte Gütegrad und mit welcher Anstrengung er erreicht wurde. Dadurch werde eine positive oder negative Bewertung ausgelöst, die zur Bekräftigung oder Verminderung der Motivation führte.

Eine entwickelte Leistungsmotivation stelle somit ein durch die

Resultate von Leistungshandlungen erworbenes "System von Selbstbeträchtigungen" dar.

Seit Mitte der 50er Jahre wurde, von den USA ausgehend, die Leistungsmotiv-Forschung zunehmend mit den Auffassungen der kognitiven Psychologie verknüpft. Entscheidende Schritte in diese Richtung leitete der amerikanische Psychologe WEINER ein. HECKHAUSEN folgte ihm in wichtigen Punkten.

Kognitiv orientierte Psychologen wissen meist mit dem Motivbegriff wenig anzufangen, er bleibt abstrakt und unbestimmt. Das zeigt sich auch bei WEINER und seiner Schule.

Für WEINER sind Motive "zeitlich relativ überdauernde Dispositionen von Personen", z. B. das Machtmotiv, das Kontaktmotiv, Aggression, das Leistungsmotiv (1975, S. 14). Die Entwicklung der Leistungsmotivation als "kurzfristige Handlungstendenz" wird, wie bei HECKHAUSEN, mit Erfolg oder Mißerfolg des aktuellen Leistungsverhaltens in Zusammenhang gebracht.

Aber der psychische Prozeß bleibt formal, wird inhaltlich nicht weiter interpretiert. WEINER kommt über gewisse belletristische Aussagen nicht hinaus, wenn er Erfolgs- und Mißerfolgsmotivationen beschreibt: "Als mit Erfolg und Mißerfolg einhergehende Selbstbelohnungen und Selbstbestrafungen werden hier Gefühle des Stolzes und der Beschämung aufgefaßt" (1977, S. 15). Gefühle des Stolzes und der Beschämung - mehr wird zum Motivationsinhalt nicht gesagt! Inhaltlich bleibt diese Zentralkategorie also weiterhin wie bei den behavioristischen Annahmen der Leistungsmotivationsforschung fast leer und unbestimmt.

Das Leistungshandeln wird allerdings von WEINER um einen interessanten und wichtigen Erklärungsfaktor bereichert: die Ursachendeutung eines Handlungsergebnisses durch die Person (sog. Kausalattribution).

Worin sieht die Person die Ursache für dieses oder jenes Leistungsergebnis? Welchen Anteil schreibt sie sich selbst bzw. anderen externen Faktoren zu?

Im Anschluß an HEIDER hat WEINER diese Problematik in die Leistungsmotivationsforschung eingeführt, wo sie viele Untersuchungen und Diskussionen auslöste.

Die Kausalattribution wurde bald zum Paradeponer zahlreicher kognitiv orientierter Psychologen. WEINER unterscheidet internale Kausalattributionen ("wenn die Ursache für ein Ergebnis der beteiligten Person zugeschrieben wird" S. 87), und externale ("wenn die Ursache für ein Ergebnis in die Umgebung lokalisiert wird"). Da er noch nach stabilen und labilen Faktoren trennt, entwirft er folgende Vierfeldertafel:

<u>Kausalattribution</u>	<u>internal</u>	<u>external</u>
stabil	Begabung	Aufgabenschwierigkeit
labil	Anstrengung	Zufall

Wird das Leistungsergebnis den personalen Faktoren Begabung oder Anstrengung zugeschrieben, dann haben sowohl Erfolg wie Mißerfolg eine höhere Motivationswirkung als wenn Aufgabenschwierigkeit oder Zufall verantwortlich gemacht werden.

"Wenn also jemand Erfolg auf seine hohe Begabung zurückführt, dann wird er stolz und zufrieden mit sich selbst sein und erwarten, daß er diese Aufgabe wieder schaffen wird. Wenn jemand Mißerfolg mit mangelnder eigener Begabung begründet, dann wird er ein Gefühl der Beschämung und der Unzufriedenheit mit sich selbst haben und erwarten, daß er diese Aufgabe auch beim nächsten Male nicht schaffen kann" (S. 99).

Kausalattributionen, nach WEINER "eine besondere Art von Kognitionen", werden somit zu einem zentralen Einflußfaktor auf das Leistungsverhalten erhoben. "Die Kausalattribution ist eine entscheidende Verhaltensdeterminante" (S. 87).

Unbestreitbar handelt es sich bei der Kausalattribution um einen für die Leistungsmotivation relevanten Einflußfaktor, der von der Forschung berücksichtigt werden muß. Doch wird auch gegenwärtig seine Funktion noch oft gewaltig überschätzt.

Trotz der theoretischen Vagheit des Konstrukts und trotz kärglicher, teilweise widersprüchlicher empirischer Ergebnisse wird in zahlreichen Publikationen die Kausalattribution geradezu als Kardinalfaktor der Leistungsmotivation hingestellt. Offensichtlich ist diese Überschätzung eine vorübergehende, konjunkturelle Erscheinung, wie das mit modischen Trends und Paradigmen oft der Fall ist.

Der Hauptmangel dieser Konzeption besteht in der Isolierung der Attributionsprozesse von den inhaltlichen Aspekten der Motivation wie von den strategischen Werten und Orientierungen der Persönlichkeit überhaupt.

Kritik

Die klassische bürgerliche Leistungsmotivationsforschung, wie sie von McCLELLAND und ATKINSON konzipiert, von WEINER, HECKHAUSEN und vielen anderen weitergeführt, präzisiert wurde, muß in ihren theoretischen Grundannahmen kategorisch zurückgewiesen werden.^{x)}

x) Die Anerkennung zahlreicher vorbildlich exakter Forschungsarbeiten und differenzierter theoretischer Analysen wird damit nicht aufgehoben. Auch wenn unsere Kritik teilweise für HECKHAUSEN eingeschränkt zutrifft, hat er doch seine theoretische Herkunft nicht überwunden.

Wir können hier nur in Thesenform auf folgende Punkte hinweisen:

• Die Persönlichkeit wird nicht als Produkt ihrer tätigkeitsvermittelten Wechselwirkung mit ihrer konkret-gesellschaftlichen Umwelt gesehen (und schon gar nicht als Subjekt des historischen Prozesses bewertet).

Ihre Verhaltensorientierungen und Verhaltensantriebe sind letztlich gesellschaftlich determiniert. Dieser konkret-gesellschaftliche Bezug gerät viel zu wenig in das Blickfeld der Leistungsmotivationsforscher.

• Das klassische Konzept der Leistungsmotivation geht von einem sehr abstrakten Person-Modell aus. Die Person wird mehr als ein Organismus aufgefaßt, der über wenige allgemeine Mechanismen verfügt, die seine Verhaltensentwicklung bestimmen.

Ihre konkret inhaltliche Struktur, die Vielfalt ihrer habituellen Wertbeziehungen und Verhaltensweisen, somit das, was eine Persönlichkeit charakterisiert, bleibt weitgehend außer Betracht, wird bestenfalls nur verbal anerkannt. Die inhaltsreiche Persönlichkeit wird auf das vorwiegend mit formalen Mechanismen ausgestattete Individuum reduziert.

VOLPERT fordert zu Recht, die theoretische Isolierung der handelnden Person zu überwinden, sie aus ihren konkret-historischen Bedingungen heraus sowie in ihrer konkreten Persönlichkeitsstruktur zu untersuchen, wozu er selbst beispielhafte Beiträge leistet (1983, vgl. 1974, 1980).

• Die Leistungsmotivation wird als ein solcher allgemeiner Mechanismus, als eine inhaltsleere, von den anderen Lebensbeziehungen und Dispositionen der Persönlichkeit abgekapselte "Zwischenvariable" konstruiert.

Leistungsmotivation wird im wesentlichen auf eine unspezifische, eigenständige Persondisposition rückgeführt, auf das

allgemeine Streben nach Gütemaßstäben. Dem Individuum wird ein allgemeines Motiv nach hoher Leistung unterstellt. Leistungsmotivation wird als autonome Triebkraft verstanden, also primär aus sich selbst heraus erklärt.

- Die bürgerliche Leistungsmotivationsforschung konzentriert sich heute überwiegend auf die einzelne Leistungshandlung, auf den speziellen Verhaltensakt.

Darin liegt eine gewisse, für ihre Vertreter aber durchaus typische Einseitigkeit.

Die Ergebnisse aus Untersuchungen des aktuellen Verhaltens im Labor, in Schulstuben oder an Arbeitsplätzen, so notwendig und wichtig sie auch sind, können jedoch nicht einfach auf die Entwicklung des habituellen Leistungsverhaltens von Persönlichkeiten übertragen werden.

Mit der (vielleicht noch theoretisch verengten) Analyse der Leistungsmotivation bei aktuellen Leistungshandlungen kann nicht die Entwicklung habitueller Leistungsbereitschaft (dauerhafter Leistungsmotive) erklärt werden. Dazu sind unter anderem auch andere Forschungsstrategien erforderlich, die die Entwicklung und inhaltliche Struktur der Persönlichkeit, ihre objektiven Entwicklungs-/Lebensbedingungen, ihre Lebensgeschichte, ihre Lebens- und Wertorientierungen systematisch erfaßt (z.B. Intervallstudien über längere Zeiträume, biographische Studien, Zwillingsuntersuchungen u. a.).

- In der bürgerlichen Leistungsmotivationsforschung interessiert der Gegenstand der Leistung, sein gesellschaftlicher Gebrauchswert, so gut wie gar nicht. Leistungen werden vorwiegend unter dem Gesichtspunkt ihres Schwierigkeits- und Risikogrades für das Individuum verstanden. Es geht letztlich nur um das Fitmachen der Person in der privatkapitalistischen Arena.

- Das individuumszentrierte Herangehen der Leistungsmotivationsforscher findet seinen Ausdruck auch in der Tatsache, daß von einem Individuum "ohne Kollektiv" ausgegangen wird. Der Einfluß von Lern- und Arbeitskollektiven, sozialen Institutionen, anderen Gruppen oder Wettbewerbssituationen wird zwar erwähnt, aber nicht systematisch untersucht. Der andere Mensch wird als anonym "alter" dem "ego" gegenübergestellt, der in geheimer Rivalität zu ihm steht.

Kritik am klassischen Konzept der Leistungsmotivationsforschung wird in den letzten Jahren zunehmend auch in den westlichen Ländern geübt. Stellvertretend dafür sei die klare Einschätzung von OFFE/OPFE zitiert:

"Wir verstehen die Stilisierung des Leistungsmotivs in der Leistungsmotivationsforschung zu einer Personvariablen als einen Verzicht auf die Beschäftigung mit dem, was den Anreiz innerlich ausmacht, indem der "Person an sich" ein Motiv nach besserer Leistung zugeschrieben wird. Die Leistungsmotivtheorie verzichtet darauf, das Leistungsmotiv in einen irgendwie gearteten Zusammenhang zu den grundlegenden Bedürfnissen des Menschen nach Sicherung und Erweiterung seiner Lebensbedingungen zu setzen und setzt in diesem Sinne ein ausschließlich intrinsisches Motiv voraus" (1980, S. 189).

Die Autoren betonen ebenfalls die ideologische Abhängigkeit dieses Konstrukts, mit dem die Karriere und private Mentalität kapitalistischer Unternehmer gerechtfertigt werden soll.

- Das bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftssystem wird von den Vertretern der Leistungsmotivationsforschung fraglos als "moderne Industriegesellschaft" ohne Alternative, ohne seine historischen Beschränkungen und Gebrechen gesehen. Die von ihm produzierten Motive, Bedürfnisse, Persönlichkeitsstrukturen

werden nicht in ihrer Gesellschaftsabhängigkeit erkannt, sondern als allgemein menschliche in einer nahezu heilen Welt verabsolutiert.

Diese ideologische Befangenheit, die sich auch in schwerwiegenden theoretischen Mängeln niedergeschlagen hat, zeigt die ganze Fragwürdigkeit der Leistungsmotivations-Konzeption der bürgerlichen Psychologie auf.

2.5. Leistungsmotivation aus unserer Sicht

These 8: Leistungsmotivation wird als integrierter Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet. Sie ist kein autonomer Antrieb, sondern eine Resultante der gesamten Wertstruktur der Persönlichkeit, ihrer Lebens- und Wertorientierungen, Interessen, Strebungen, ihrer strategischen und faktischen Ziele.

Leistungsmotivation äußert sich in Aktivitäten, die die Person in die Auseinandersetzung mit Leistungsanforderungen/Aufgaben einbringt. Sie drückt sich besonders aus im Niveau der akzeptierten Leistungsziele sowie in der Intensität (Engagement, Anstrengung) der Aufgabenlösung, der Aktivitäten zur Zielrealisierung. Konsequenter wird zwischen Leistungsmotivation als aktueller Bewertungszustand bei einzelnen Leistungsbehandlungen und Leistungseinstellung ("habituelle Leistungsmotivation", Leistungsbereitschaft) als überdauernde, auf Leistungen bezogene Wertstruktur der Persönlichkeit unterschieden. Leistungseinstellung ist ein Persönlichkeitsmerkmal, das sehr unterschiedlich strukturiert, verhaltenswirksam und stabil sein kann.

Die Herausbildung einer hohen und stabilen Leistungseinstellung bei allen Menschen, die sich in der Lösung anspruchsvoller Aufgaben im täglichen Leben ständig bewährt, ist von strategischer Bedeutung für die sozialistische Gesellschaft.

Unser Standpunkt kann hier nur als ein erster Entwurf zur Diskussion gestellt werden. Die sich daraus ergebenden Fragen und Probleme können nur im Meinungsstreit, vor allem aber durch weitere theoretische und empirische Forschungen ihrer Klärung näher gebracht werden.

Der Ausgangspunkt, wie wir in These 7 ausführlicher beschrieben haben, ist: Leistungsverhalten wird von psychischen Dispositionen

determiniert, die aus kognitiven und ästimativen Teilstrukturen bestehen.

Kognitionen und Ästimationen existieren nicht als "Monaden" abgekapselt voneinander, sondern stehen in Wechselwirkung, bedingen sich gegenseitig, verschmelzen miteinander in der konkreten psychischen Tätigkeit.

Für Theorie und Praxis des Leistungsverhaltens haben jedoch die spezifische Wirkungsweise, die verschiedensten Ausprägungsgrade und die sozialen Beeinflussungsmöglichkeiten dieser beiden Teilstrukturen große Bedeutung. Unter dem Aspekt der Leistungsmotivation beschäftigen wir uns in diesem Abschnitt jedoch nur mit Fragen der Ästimativen Teilstruktur, des Einflusses von Bewertungsprozessen und -strukturen auf das Leistungsverhalten. Dabei erweist es sich als unumgänglich, die Funktion der Wertungsprozesse/ Wertstrukturen auf aktuelles und habituelles Leistungsverhalten gesondert zu analysieren. In der Literatur wird diese Trennung begrifflich/terminologisch oft nicht konsequent genug vorgenommen. Im Vordergrund steht meist die Darstellung des aktuellen Leistungsverhaltens, das dann auf habituelles Verhalten extrapoliert wird. Das begünstigt Unklarheiten.

1. Aktuelles Leistungsverhalten (Leistungshandlung)

Aktuelles Leistungsverhalten, den einzelnen Verhaltensakt bezeichnen wir als Leistungshandlung.

Einer Leistungshandlung liegen stets Wertungsprozesse zugrunde. Ihre Funktion und Wirkung kommt bei der Zielbildung, Zielakzeptation, bei der Aktivierung ("Energetisierung") der Handlungsdurchführung sowie bei der Rückmeldung des Handlungsergebnisses klar zum Ausdruck. In der Regel werden bei Leistungshandlungen gleichzeitig mehrere Wertungsprozesse aktiviert, die zueinander in konvergenter oder auch divergenter (sich widersprechender) Beziehung

stehen können. Ihre Konstellation hängt vom Entwicklungsstand der Persönlichkeit, besonders aber von der Art der Leistungsanforderung sowie von den Faktoren der konkreten Situation ab.

Zwischen den Bewertungsprozessen bestehen fließende, sehr variable Beziehungen. Die Bewertung eines Gegenstandes, einer Leistung kann sich rasch ändern, je nach dem Verhältnis der konvergenten, sich ergänzenden und der divergenten, sich widersprechenden Bewertungen. Die dominanten, d. h. mit der größeren Intensität wirkenden Wertungen setzen sich in der Handlung stärker durch.

Dieser Komplex von Wertungsprozessen, der einzelnen Leistungshandlungen zugrundeliegt, nennen wir Leistungsmotivation (auch aktuelle Leistungsbereitschaft) der Persönlichkeit.

Leistungsmotivation/aktuelle Leistungsbereitschaft umfaßt die Gesamtheit der Bewertungsprozesse, die auf eine bestimmte Leistungshandlung (ihre Zielakzeptierung, Durchführung und Ergebniseinschätzung) gerichtet sind.

In der aktuellen Leistungsmotivation können mit unterschiedlicher Intensität wirksam werden:

- habituelle Wertstrukturen wie Lebensziele, strategische Wertorientierungen, Einstellungen, andere "Dauermotive"
- kurzfristige Zielstellungen, operative Pläne, spezielle Erwartungen
- der persönliche Leistungsanspruch. Damit soll die für eine Persönlichkeit typische Art des Herangehens an und die Bewältigung von Leistungsanforderungen/Aufgaben gekennzeichnet werden. Gemeint ist die Höhe des Anspruchsniveaus, d. h. der Bestimmung von Leistungszielen und Schwierigkeitsgraden, des persönlichen Einsatzes (Engagements/Anstrengungsbereitschaft) für die Realisierung von Aufgaben.

Der persönliche Leistungsanspruch geht auf die Erfahrungen bei früheren Leistungshandlungen zurück.

Der Leistungsanspruch entspricht in etwa dem klassischen Konzept der Leistungsmotivation. Dort wurde dieser Faktor jedoch, wie eben betont, in unzulässiger Weise verabsolutiert.

Im Rahmen unserer Konzeption erfährt er seine Einordnung in die Gesamtmotivation des Leistungsverhaltens. Daß es sich um eine sehr wesentliche Komponente der Leistungsmotivation handelt, die dringend weiterer Erforschung bedarf, wird damit keineswegs bestritten, sondern nur verstärkt hervorgehoben.

Wie bereits festgestellt, kann sich die Leistungsmotivation kurzfristig ändern, sich schnell in anderer Verfassung zeigen.

Die gleiche Leistungshandlung kann von derselben Person zu verschiedenen Zeiten aus unterschiedlichen Motivationen heraus verwirklicht werden. Einmal kann Freude an der Arbeit, das andere Mal das Prestige- oder hauptsächlich das Geldmotiv bzw. können auch ganz andere taktische Ziele dominieren.

Eine Analyse der Leistungsmotivation verlangt prinzipiell

- a) die Beachtung der Wertstrukturen sowie der aktuell-taktischen Ziele, Erwartungen der betreffenden Persönlichkeit
- b) die Beachtung der Bedingungen des konkreten Charakters und Schwierigkeitsgrades der Aufgabe
- c) die Beachtung der Bedingungen der konkreten Situation, in der die Leistungshandlung realisiert werden muß.

Leistungen werden meist in Gruppen/Kollektiven vollbracht, sei es in unmittelbarer Kooperation mit anderen oder in mittelbarer Kommunikation mit Kollektiven bzw. Institutionen (z. B. der Forscher, der zu Hause arbeitet, aber gedanklich mit seinem Institut konfrontiert ist). Die soziale Situation, in der

Leistungen erbracht werden, ist oft von entscheidendem Einfluß für die Stimulierung und Bewertung von Leistungen. Von ihr darf niemals abstrahiert werden (vgl. Kapitel von P. VOSS). Um die Leistungsmotivation konkret zu bestimmen, muß man den sozialen Kontext der Person, ihre Beziehungen zu anderen Menschen und Gruppen einbeziehen.

Das Lösen einer routinemäßigen Schul- oder Arbeitsaufgabe ruft natürlich andere Motivationen auf den Plan als die Anfertigung einer Examensarbeit oder das Lösen einer Feuereraufgabe. Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe sowie die eingeschätzten eigenen Voraussetzungen (Fähigkeiten, Zeit-, Anstrengungsaufwand u. a.) gehen als "kognitive Parameter" in die Prozesse der Zielbildung und Resultateinschätzung mit ein. Wenn eine Aufgabe als unlösbar oder umgekehrt als zu leicht beurteilt wird, kommt es evtl. gar nicht erst zur Ausbildung einer Leistungsmotivation oder es bleibt beim "Wunschdenken", vielleicht mit Konfliktzuständen, die unter Umständen zu Ersatzhandlungen führen können.

Mit dieser Bestimmung der aktuellen Leistungsmotivation (aktuellen Leistungsbereitschaft) wird allen einseitigen Interpretationen entschieden entgegen getreten. Einseitig ist, wenn die Leistungsmotivation hauptsächlich aus der Attraktivität, dem "Reiz" der Aufgaben abgeleitet wird. Natürlich motiviert eine attraktive, interessante Aufgabe mehr als eine uninteressante, zu der die Person keinen Bezug hat. Aber bei Vorhandensein einer starken, vielseitigen Leistungsmotivation werden auch wenig attraktive, ja persönlich gleichgültig lassende Aufgaben auf hohem Niveau bearbeitet - und umgekehrt: beim Fehlen einer starken Leistungsmotivation werden häufig auch reizvolle, interessante Aufgaben nur mit geringer Anstrengung und wenig erfolgreich gelöst. Die Leistungsmotivation folgt keinem (behavioristischen) Reiz - Reaktions - Schema.

Einseitig ist, wenn das Kausalattributionierungs-Modell als eines der entscheidenden Erklärungsprinzipien der Leistungsmotivation unterstellt wird. Die bis heute durchgeführten Untersuchungen haben die hohen Erwartungen, die seit Anfang der 70er Jahre an dieses Modell geknüpft wurden, keinesfalls bestätigt (vgl. WEINER 1975, HECKHAUSEN 1980, kritisch SCHORB 1976, KUIJ 1978, BASTORD 1980).

Einseitig ist, den konkreten Anforderungscharakter der Leistungshandlung in bestimmten sozialen Situationen, unter bestimmten kollektiven Bedingungen zu vernachlässigen, wie sie beispielsweise mit der Schulklasse, dem Seminargruppenkollektiv, der Zimmergemeinschaft im Wohnheim, dem Lehrkräfte-Studenten-Verhältnis gegeben ist.

Leistungsmotivation ist kein aparter Antrieb, der unabhängig von den sozialen Beziehungen funktioniert. Sie ist verwoben in die sozialen Kommunikationen der Person, wird stark von ihrer sozialen Position in den Lern-/Studien-, Arbeitskollektiven sowie von dem Positionsbewußtsein, dem Sich-Wohlfühlen, dem Erlebnis der sozialen Kompetenz in diesen Kollektiven bestimmt.

2. Habituelles Leistungsverhalten

Wir wenden hier den Blick von der aktuellen Leistungshandlung und ihrer Motivation hin zur Persönlichkeit, zu dem für sie habituellen Leistungsverhalten, sowie den diesem zugrundeliegenden Dauer-
motiven. Das habituelle Leistungsverhalten äußert sich in für die Persönlichkeit charakteristischen Verhaltensweisen gegenüber Leistungsanforderungen. Die solche typischen Verhaltensweisen begründenden Motivstrukturen bezeichnen wir als Einstellung (bzw. als habituelle Leistungsbereitschaft). Mit Leistungseinstellung werden also die motivationalen Grundlagen des habituellen Lei-

stungsverhaltens/habituellen Leistungshandelns klar von denen der aktuellen Leistungshandlung unterschieden. Wenn wir das typische Lern-, Arbeits-, Leistungsverhalten einer Persönlichkeit beurteilen, ihre typischen Verhaltensweisen bei der Lösung gewisser Aufgabenklassen (in Betrieb, Studium, Schule, bei Sport, Hobby-Tätigkeiten, autodidaktischer Weiterbildung usw.) einschätzen, dann werden auch Aussagen über verfestigte Motive gegenüber diesen Leistungsbereichen, das heißt über zugrundeliegende Einstellungen getroffen.

Mit Leistungseinstellung (habituelle Leistungsbereitschaft) soll die Aktivität einer Persönlichkeit gegenüber den an sie herangetragenen Leistungsanforderungen allgemein oder in bestimmten Leistungsbereichen gekennzeichnet werden.

Der Begriff Leistungseinstellung (Leistungsbereitschaft) umfaßt das Insgesamt der Wertdispositionen, die das habituelle, typische Leistungsverhalten einer Persönlichkeit determinieren. Damit wird die aktive Haltung zur Übernahme und Verwirklichung von (fremd- oder selbstgesetzten) Leistungsanforderungen, das persönliche Engagement an Aufgaben charakterisiert. Leistungseinstellung drückt sich im Streben nach und in der Realisierung von Leistungen aus. Je vielseitiger, stabiler und intensiver die Leistungseinstellung allgemein oder gegenüber speziellen Aufgaben ausgeprägt ist, desto stärker wird das - auf der Grundlage vorhandener Fähigkeiten - in aktiven Verhalten und damit in produktiven Leistungsergebnissen zum Ausdruck kommen.

Wie schon bei der Kritik des klassischen Leistungsmotivationskonstrukts vermerkt, darf die Leistungseinstellung nicht als eine autonom funktionierende, relativ formale Variable, sondern muß in ihrer Abhängigkeit von der gesamten Wertstruktur der Persönlichkeit betrachtet werden.

Die Leistungseinstellung setzt sich aus dem System der Lebensorientierungen, strategischen Zielen, aus den ideologisch-moralischen und anderen Wertorientierungen, aus den auf Leistungsgegenstände bezogenen Interessen und Vorlieben, aus personalen Bedürfnissen und anderen Wertdispositionen zusammen.

Natürlich spielt der persönliche Leistungsanspruch, der sich aus früheren Leistungserfahrungen, aus Erfolgs- und Mißerfolgserlebnissen ergibt (vgl. S.) eine wichtige, aber durchaus nicht die allesentscheidende Rolle in der Leistungseinstellung. Vielmehr ist es die gesamte Struktur der Wertdispositionen einer Persönlichkeit, die ihre Leistungsbereitschaft determiniert. Die strategischen Ziele, Wertorientierungen, Interessen, Motive, Bedürfnisse der Persönlichkeit konstituieren sie wesentlich. Der persönliche Leistungsanspruch ist eine wichtige Komponente der Leistungseinstellung, er kommt jedoch nur im Kontext der gesamten Wertstruktur der Persönlichkeit zur Wirkung. Das nicht genügend erkannt zu haben, darin besteht eben ein Grunddilemma der klassischen bürgerlichen Leistungsmotivationsforschung.

Die Leistungseinstellung (Leistungsbereitschaft) ist also nach unserem Verständnis eine psychologisch inhaltsreiche, mit der gesamten Strebensthematik der Persönlichkeit verbundene, aus ihrer Lebenstätigkeit hervorgegangene Wertungsstruktur.

Daß sie verhältnismäßig flexibel, sehr entwicklungsfähig und vielseitig beeinflussbar ist, versteht sich von selbst. Sie verändert sich faktisch das ganze Leben lang in ihrer inhaltlichen Struktur, besonders intensiv in den Entwicklungsjahren. Mit zunehmenden sozialen Anforderungen und Lebenserfahrungen treten neue Ziele, Wertorientierungen, Motive hervor, werden neue Interessen, Überzeugungen im Ensemble der Wertdispositionen der heranwachsenden Persönlichkeit dominant, gewinnen damit größeren

Einfluß auf das Leistungshandeln. Andere Wertbeziehungen treten dagegen zurück.

Aber im Leben gibt es nicht nur progressive Entwicklungen und Optimierungen, auch Prozesse der "Demotivation" der abnehmenden Leistungsbereitschaft können zu allen Lebenszeiten auftreten, gerade auch im Kinder- und Jugendalter. Sie haben, von den ganz seltenen pathologischen Fällen abgesehen, immer ihren sozialen Grund, resultieren aus speziellen sozialen Erfahrungen der Heranwachsenden. Solche Erscheinungen dürfen nicht aus den Individuen heraus (aus Anlagen, "seelischen Verfassungen", aus biologischen Pubertätsprozessen usw.) interpretiert werden, sie ergeben sich aus der sozialen Lebensweise der Menschen. Aus diesem flexiblen Charakter der Leistungseinstellung erklärt sich auch die vielfach beobachtete mangelnde Konstanz des "Leistungsmotivs".

Die Vertreter der klassischen Leistungsmotivationstheorie waren ja, wie gesagt, der festen Überzeugung, daß sich das Leistungsmotiv im ersten Lebensjahrzehnt, besonders schon in den Vorschuljahren, herausbilde und dann als ziemlich stabile Personvariable fortexistiere. Das war eine Folgerung aus ihrer theoretischen Konzeption von einem eigenständigen, relativ unabhängigen Leistungsmotiv.

Doch diese Konstanzannahme von Kleinauf hat sich empirisch nicht bestätigt.

Mehrere Untersuchungen ergaben ein anderes Bild: Das im frühen Kindesalter diagnostizierte Leistungsmotiv ließ keine guten Prognosen für das Jugend- bzw. Erwachsenenalter zu. Hoch- bzw. schwach leistungsmotivierte Vorschulkinder waren es in späteren Jahren nicht ebenso. So mußte man schließlich - entgegen der eigenen theoretischen Erwartungen - zur Kenntnis nehmen, daß sich die untersuchte Leistungsmotivation im Schul- und Jugendalter

ebenso wie im Erwachsenenalter "zum Teil erheblich" ändere. "Es ist noch nicht gelungen, die individuelle Konstanz des Leistungsmotivs über eine bestimmte Lebensspanne hinweg überzeugend nachzuweisen" (TRUDEWIND, in SCHMALT 1976, S. 200).

Mit den einschränkenden Feststellungen zur Entwicklung des Leistungsmotivs wird die Funktion der ersten Lebensjahre für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit keinesfalls negiert. Aber die Leistungseinstellung ist so stark von der individuellen Lebensentwicklung der Heranwachsenden, von deren altersspezifischen Wertstrukturen und von den verschiedensten sozialen Lebensfaktoren abhängig, daß sie sich eben im frühen Kindesalter noch nicht als stabile Disposition herausbilden kann. Da sich die persönliche Wertstruktur, die soziale Lebenssituation, wie auch die Leistungsanforderungen (Schule, Berufsausbildung, Arbeit) im Jugend- und Erwachsenenalter außerordentlich verändern, ist die geringe Konstanz und Voraussagbarkeit des "Leistungsmotivs" im frühen Entwicklungsalter für uns nicht überraschend.

Jedoch sind die Einflüsse der frühen Kindheit auf diesen Bereich nicht etwa belanglos. Auch in verschiedenen ZIG-Untersuchungen konnten überzeugende Belege für die Rolle der Familie auf die Herausbildung der Leistungsbereitschaft geliefert werden. Erfolgreiche und engagierte junge Neuerer haben in vieler Hinsicht intensive Anregungen im Elternhaus empfangen als an Neuererarbeit wenig interessierte Jugendliche (vgl. MEHLHORN/MEHLHORN 1982). Der Einfluß des Elternhauses auf die Lernmotivation von Schülern ist allgemein bekannt und von zahlreichen pädagogischen/pädagogisch-psychologischen Untersuchungen bewiesen (vgl. Kapitel KAMAT VIEL JOB).

Ein ganz anderes Problem ist allerdings, wie sich der Schulfleiß später in der beruflichen Arbeitsbereitschaft niederschlägt. Auch

In dieser Hinsicht sind die Korrelationen nicht so hoch wie das vielfach mit Selbstverständlichkeit erwartet wird.

Der Erziehung zu hoher Leistungsbereitschaft muß von kleinauf große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Nur muß sie in den späteren Jahren, im Schul- und Jugendalter, unter Beachtung der neuen sozialen und psychischen Bedingungen der veränderten Wertorientierungen, Interessen, Bedürfnisse, Lebensensprüche der Heranwachsenden differenziert weitergeführt werden.

Für die komplexe Struktur der Leistungsbereitschaft gibt es zahlreiche überzeugende empirische Belege. Wir wollen uns hier nur auf wenige Hauptaussagen eigener Forschungsergebnisse beziehen. Ausführlicher wird in den folgenden Kapiteln darüber berichtet.

In allen größeren Untersuchungen, die wir in den vergangenen 15 Jahren mit Berücksichtigung des Leistungsaspekts bei Schülern, Lehrlingen, Studenten, jungen Arbeitern durchgeführt haben, zeigten sich starke Zusammenhänge zwischen Leistungen einerseits und den verschiedensten Wertbeziehungen der Persönlichkeit andererseits.

Sie verweisen auf Abhängigkeitsrelationen, die nur im Sinne motivationaler Faktoren, also mit Komponenten der Leistungseinstellung interpretiert werden können. Das trifft sowohl für Schul- und Studienleistungen wie für Ausbildungs- und Arbeitsleistungen, in besonderem Grade für schöpferische Leistungen zu.

Folgende Zusammenhänge sollen hier hervorgehoben werden:

- Zusammenhänge mit der weltanschaulich-ideologischen Position
Wir fanden bei Jugendlichen unseres Landes klare Zusammenhänge zwischen Lern-/Studien-/Arbeitsleistung und der weltanschaulich-ideologischen Position.

Je stärker die Verantwortung für die Mitgestaltung unseres Staates ausgeprägt ist, desto höher die Leistungsergebnisse. Je größer das persönliche Engagement an die sozialistischen Ziele und Werte, desto höher die Leistungen.

Dieser Zusammenhang ist bereits bei älteren Schülern vorhanden. Er widerspiegelt die konkret-gesellschaftlichen Existenzbedingungen unserer Jugend und ist durch Schule, Elternhaus, Medien vermittelt.

Selbstverständlich gilt er, wie alle folgenden auch, nur für den Durchschnitt. Im einzelnen Fall können die Verhältnisse ganz anders, eventuell sogar konträr liegen.

- Zusammenhang mit Lebens- und Wertorientierungen

Unsere zahlreichen einschlägigen Forschungsergebnisse lassen den Einfluß von Lebens- und Wertorientierungen auf das Leistungsverhalten der Jugendlichen deutlich erkennen. Sie belegen statistisch beweiskräftig folgende Aussagen:

Je klarer, anspruchsvoller und langfristiger die Lebensziele, desto höher die Leistungen.

Je mehr die Wertorientierungen auf hochgeschätzte sozial-moralische Anschauungen und altruistische Prinzipien gerichtet sind, desto besser die Leistungsergebnisse.

Das darf zu keiner Unterschätzung privater Ziele und materieller Wertorientierungen verleiten. Private und materielle Ziele können im Ensemble anderer Wertorientierungen durchaus eine bedeutende leistungsstimulierende Funktion besitzen, in Einzelfällen auch zu Höchstleistungen antreiben.

- Zusammenhang mit Arbeits- und Berufsbewertung

Auch hier gibt es vielfältige Korrelationen, die alle nachweisen, daß es sich um eine bedeutsame Komponente der Leistungsbereitschaft handelt.

Folgende Wahrscheinlichkeitsaussagen sind gültig:

- . Je höher die Bewertung der beruflichen Arbeit im Wertgefüge der Persönlichkeit, desto besser die Leistungen.
 - . Je tiefer die Verbundenheit mit dem Studienfach bei Studenten, desto erfolgreicher die Studienleistungen.
 - . Je interessanter der Lern-/Studiengegenstand, die Arbeit, desto höher die Leistungen.
 - . Je verantwortungsvoller das Verhältnis gegenüber dem eigenen Lernen, Studieren, der eigenen Arbeit und den Arbeitsprodukten, desto effektiver die Leistung.
- Zusammenhang mit sozial-personalen Bewertungen

Signifikante Abhängigkeiten bestehen ebenfalls zu verschiedenen sozial-personalen Beziehungen. Das Verhältnis zum Kollektiv, zu Betrieb bzw. Sektion, zum Vorgesetzten/Lehrer/Leiter wirkt sich auch auf die Leistungsbereitschaft der jungen Arbeiter, Studenten, Lehrlinge aus.

Auf Grund unserer Forschungsergebnisse können wir feststellen:

- . Je höher der Grad der sozialen Integration in das (auf Leistung orientierte) Kollektiv, desto besser das Leistungsergebnis.
- . Je stärker die Identifikation mit den unmittelbaren Leitern und Vorgesetzten, desto größer der Leistungserfolg.
- . Je tiefer die Betriebsverbundenheit, desto größer der Leistungseffekt.
- . Je Überzeugter ein Wettbewerb aufgenommen wird, desto mehr wirkt er sich auf Leistungsergebnisse aus.

Diese aufgezeigten Zusammenhänge sollen nicht den Eindruck einer einseitigen Ursach-Wirkungsrelation erwecken. Interessen, soziale Identifikationen beeinflussen zwar das Leistungshandeln, doch erfolgreiche/erfolglose Leistungen wirken auch auf sie zurück.

Komplexere tieferliegende Faktoren können beide Variablen solcher Zusammenhänge determinieren. Diese Dialektik sollte man nicht übersehen.

Ebenso eindeutige Zusammenhänge haben wir beim Vergleich von Leistungen mit "objektiven" Verhaltensaktivitäten der Persönlichkeit gefunden. So bestehen hohe Korrelationen vor allem zwischen dem Grad gesellschaftlicher Aktivität der Jugendlichen (z. B. Funktionsausübung in der FDJ oder in anderen gesellschaftlichen Organisationen) und Lern-, Studien-, Arbeitsleistungen. Funktionsträger sind im Durchschnitt den anderen leistungsmäßig überlegen. Das trifft auf Schüler ebenso wie auf Studenten, Lehrlinge und junge Arbeiter zu. Doch soll vor simplen Kurzschlüssen gewarnt werden. Die Relationen lassen sich auch umkehren: die Leistungsstärksten werden ja häufiger in Funktionen gewählt.

Der wechselseitige Zusammenhang ist hier evident. Trotzdem gibt es unbestreitbare Forschungsergebnisse, die den motivierenden Einfluß der Funktionsausübung belegen. Allgemein gilt: Wer sich mit seiner Funktion identifiziert, gewinnt einen Motivationsprofit, der sich auch in seinem Leistungsverhalten niederschlägt. Schwächere, aber noch deutlich nachweisbare Zusammenhänge gibt es auch nach unseren Forschungen zwischen dem Leistungsniveau der Jugendlichen aller Schichten und bestimmten kulturellen Aktivitäten (z. B. der Häufigkeit des Lesens, der Präferenz von anspruchsvoller Literatur, dem Museums-, Theater-, Konzertbesuch, der Präferenz von konzertanter Musik) sowie zu bestimmten sportlichen Aktivitäten (der Teilnahme am organisierten Sport, vgl. VOSS 1984).

Sogar zwischen der sexuellen Aktivität und dem Leistungsniveau junger Menschen existieren gewisse positive Korrelationen, die unzweideutig auf einen psychischen Vermittlungsfaktor verweisen.

Erfolgs-erlebnisse in der Liebe stimulieren offensichtlich bis in den Leistungsbereich hinein und umgekehrt.

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, daß sich alle Aussagen über Zusammenhänge auf statistische Durchschnittswerte gründen, von denen der einzelne Fall mehr oder minder weit streuen kann.

Vor allem aber muß betont werden, daß die zuletztgenannten Zusammenhänge von Lern-, Studien-, Arbeitsleistungen mit verschiedenen Aktivitäten junger Leute nicht vorschnell und einseitig bewertet werden dürfen. Meist beruhen sie auf Wechselwirkungsbeziehungen, mitunter sind tieferliegende Faktoren die Ursache für solche Zusammenhänge.

Die aufgezeigten Zusammenhänge stützen nachdrücklich unsere Konzeption von der komplexen Struktur der Leistungseinstellung/Leistungsbereitschaft.

Als beobachtbare Aktivitäten sind sie gut kontrollierbar und können als objektive Indikatoren für die ihnen zugrundeliegenden Wertungsdispositionen (Ziele, Wertorientierungen, soziale Identifikationen etc.) betrachtet werden.

Sie sind gewissermaßen objektivierter Ausdruck dieser psychischen Strukturen, die nur verbal oder projektiv mitgeteilt werden können.

So zeigen die Zusammenhänge im Bereich dieser Beziehungen und Aktivitäten unwiderlegbar: die strukturelle Verflochtung des Leistungsverhaltens mit anderen Lebensbereichen (Verhaltensaktivitäten) ist eine Realität.

Unsere Forschungsergebnisse belegen deutlich die wechselseitige Induktion der verschiedenen Aktivitäten, wie Leistungen in Schule, Beruf, gesellschaftliche Aktivität, kulturelle, sportliche Aktivitäten. Sie lassen deutlich einen gewissen Induktionseffekt

der Aktivität erkennen.

Aktivität auf dem einen Gebiet strahlt offenbar auf andere Gebiete aus.

Wer hohe Leistungen in Schule, Studium, Beruf bringt, eine hohe Leistungsbereitschaft besitzt, der ist im Durchschnitt auch auf anderen Lebensbereichen aktiver und umgekehrt. Das kann nur mit dem Vorhandensein einer gutausgeprägten Leistungseinstellung (Leistungsbereitschaft) interpretiert werden, die mit der gesamten Wert- und Antriebsstruktur der Persönlichkeit aufs engste verbunden ist, aus ihr hervorgeht.

2.6. Zur Struktur der Leistungshandlung

These 9: Leistungshandlungen sind bewußte und zielgerichtete, auf bestimmte Leistungsanforderungen bezogene Tätigkeiten.

Die Leistungshandlung wird nach den drei charakteristischen Phasen Zielorientierung, Zielrealisierung (Handlungsausführung) und Resultatbewertung unterschieden und analysiert. Besondere Beachtung verdienen die Phasen der Zielorientierung und Resultatbewertung, deren enger wechselseitiger Bezug hervorgehoben wurde.

In der gedanklichen Projektierung/Vorwegnahme der Handlungsziele und Lösungswege sowie in der Einschätzung der Richtigkeit und (subjektiven) Nützlichkeit der erzielten Leistungsergebnisse sind die entscheidenden Glieder des schöpferischen Leistungshandelns zu sehen.

Die weitere Leistungs-, ja gesamte Persönlichkeitsentwicklung wird in hohem Maße vom Prozeß der externen/internen Leistungsbewertung determiniert.

Das Leistungshandeln des Menschen verläuft nach einer Ordnung und kann in inhaltlich wie zeitlich voneinander abgrenzbare Unterein-

heiten aufgegliedert werden. Diese Untereinheiten werden als Leistungshandlungen bezeichnet. Ihre psychologische Analyse läßt trotz der vielfältigen Erscheinungsformen eine charakteristische Handlungsstruktur erkennen.

Wir wollen uns damit näher beschäftigen.

Leistungshandlungen sind stets in bezug auf eine konkrete Persönlichkeit zu sehen. Sie sind ein Ergebnis der Lebensentwicklung dieser Persönlichkeit, widerspiegeln ihre Ziele, Motive, Fähigkeiten, ihren Entwicklungsstand, wirken aber gleichzeitig auch darauf zurück, verändern die Persönlichkeit. Das aktuelle Handeln (Verhalten) einer Persönlichkeit hat seine Vergangenheit und Zukunft im Leben eben dieser Persönlichkeit. Es wurde determiniert von vorhergegangenen Handeln und determiniert seinerseits wieder nachfolgendes Handeln. Es ist stets Element eines Kontinuums von Lebensaktivitäten eines Menschen.

Diese Kontinuität des Leistungshandelns (wie jeglicher Tätigkeit) muß betont werden. Dann kann man bei der notwendigen theoretischen Abstraktion der einzelnen Handlung ihre Abhängigkeit vom Leben einer bestimmten Persönlichkeit und einer bestimmten Situation/Gesellschaft nicht aus dem Auge verlieren.

Das Leistungsverhalten einer Person ist vielschichtig gegliedert. Seine Einheiten (die einzelnen Handlungen) können sehr unterschiedlich sein hinsichtlich Inhalt, Struktur, Zeitdauer, damit auch der Lebensbedeutung für die Person. Sie können vom Lösen einer leichten Schulaufgabe bis hin zur Monate oder Jahre erfordernden anstrengenden Tätigkeit für eine lebensstrategisch wichtige Qualifikationsarbeit reichen. "Die menschliche Tätigkeit existiert nicht anders als in Form einer Handlung oder einer Kette von Handlungen" (LEONTJEW 1979, S. 103). Das betrifft Arbeit, Lernen, Sporttreiben, soziale Kommunikation, das Spiel des Klein-

kindes ebenso wie die Erfindertätigkeit des Ingenieurs.

Im Alltag scheinen Leistungshandlungen relativ einfach feststellbar zu sein. Das Leben eines Menschen präsentiert sich ja als Summe verschiedenartigster zielgerichteter Handlungen. Für die wissenschaftliche Forschung ist jedoch eine exaktere Bestimmung der Handlungen notwendig, die gar nicht so leicht zu verwirklichen ist. Komplexe und langfristige Leistungshandlungen haben eine sehr komplizierte Struktur, bestehen aus zahlreichen Untereinheiten (Operationen) mit vielfältiger, oft wechselnder Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Fähigkeitsbeanspruchung.

Welche Handlungstypen oder Handlungsebenen der Forscher auswählt, das hängt vom Gegenstand und Ziel seiner Untersuchung ab. Das können einfache Aktivitäten, wie die Mitarbeit im Unterricht, das Erledigen einer routinemäßigen Arbeitsaufgabe im Betrieb sein. Als Handlungseinheit kann aber auch eine ganze Unterrichtsstunde, die Vorbereitung auf eine wichtige Kontrollarbeit oder auf einen sportlichen Wettkampf, der Arbeitstag von jungen Arbeitern betrachtet werden. Doch können auch langfristige Tätigkeiten, wie die Vorbereitung auf Prüfungen, die Erarbeitung von Neuererprojekten, Diplomarbeiten, Dissertationen als Handlungen aufgefaßt und analysiert werden. Wenn Handlungen als "kleinste psychologische Einheiten einer Tätigkeit bestimmt werden, so ist zu berücksichtigen, daß sich ihre zeitliche Dauer in Extremfällen von Sekunden bis zu Jahren erstrecken kann.

Es versteht sich, daß verschiedene Wissenschaften oder Teildisziplinen wie Allgemeine-, pädagogische Psychologie, Arbeitswissenschaften, Soziologie u. a. unterschiedliche Analyse-Einheiten bevorzugen und jeweils andere Akzente setzen.

Entsprechend unserer sozialpsychologischen Sicht werden wir uns vorwiegend auf komplexe, mittel- und langfristige Leistungshand-

lungen richten (z. B. Belegarbeiten von Studenten, Neuererprojekte von Arbeitern oder Wissenschaftlern).

Psychologisch betrachtet beginnt die Leistungshandlung - wie jede andere Handlung - mit der Zielbildung und endet mit der Bewertung des erreichten Resultats. Das Ziel konstituiert psychologisch die Leistungshandlung.

Man kann VOLPERT folgen, der schreibt: "Handlung ist ein (durch ein bestimmtes Ziel) ansrenzbarer Tätigkeitsbereich von beschränkter Dauer" (1974, S. 15).

Psychologische Analysen lassen eine für Handlungen charakteristische allgemeine Prozeßstruktur erkennen, die wir für Leistungshandlungen spezifizieren.

Meist werden 3 Phasen unterschieden, die wir wie folgt benennen:

1. Zielorientierung
2. Zielrealisierung (Aufgabenlösung, Handlungsausführung)
3. Resultatbewertung

Diese Phasen können bei einzelnen Handlungen mehr oder minder ausgeprägt und profiliert in Erscheinung treten.

1. Phase: Zielorientierung

Eine Handlung beginnt mit der Zielorientierung. Leistungshandeln ist zielorientiert, auf die Lösung von Aufgaben gerichtet. Darin besteht das Wesen einer Leistungshandlung. Leistungshandeln ist auf die Realisierung von Leistungsanforderungen/Aufgaben gerichtetes Handeln.

Die Phase der Zielorientierung kann sehr kurz, fast unbemerkt verlaufen, für die Person anstrengungslos, problemlos sein. Eine gestellte Aufgabe wird widerspruchlos akzeptiert und nach einem Routineplan sofort gelöst. Die Zielorientierung kann aber auch längere Zeit beanspruchen, mit großen Denkschwierigkeiten und mo-

tivationalen Anstrengungen/Konflikten verbunden sein (Übernahme und Konzeption einer Diplomarbeit, eines Neuererprojekts etc.). Bei gut strukturierten mittel- bzw. langfristigen Leistungshandlungen lassen sich zwei Teilphasen ausgliedern:

- die Zielakzeptierung
- die Aufgabenplanung

Zur Zielakzeptierung

Der Prozeß der Zielbildung kann, von der handelnden Person her betrachtet, fremd- oder selbstgesteuert initiiert werden. In der täglichen Arbeits-, Lern- und Studiertätigkeit dominiert die soziale (fremdgesteuerte) Zielsetzung. Deshalb gehen wir hier von diesem Typ der Leistungshandlung aus. Bestimmte Leistungsanforderungen (Aufgaben) werden gestellt. Die Person wird aufgefordert, sich damit auseinanderzusetzen, die Aufgabe zu lösen. Leistungsziele sind von der Person akzeptierte Leistungsanforderungen. Sie entstehen aus der Auseinandersetzung der Person mit objektiven sozialen Leistungsanforderungen (das trifft mittelbar auch für die selbstgestellten, frei gewählten Ziele zu) und sind von deren Wertstruktur (Motivation) abhängig.

Die Zielorientierung ist der "wichtigste Moment" der Bewegung einer Handlung durch die Person (vgl. LEONTJEW 1979, S. 105). Sie ist eine notwendige und wichtige handlungsvorbereitende Phase. Je gründlicher die Zielbildung erfolgt, desto höher die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Zielrealisierung. Sie wird also mit deren objektiven Leistungs-Sollwerten konfrontiert und muß sich mit Anforderungen vertraut machen. Ist die Leistungsanforderung nicht klar genug gegeben, bleibt sie zu vage, dann wird die Person weitere Informationen einholen, um zu präzisen Zielvorstellungen, schließlich zur Entscheidung zu kommen. So kann

der Schwierigkeitsgrad, der voraussichtlich notwendige Zeit- und Kraftaufwand der Aufgabe vielleicht zu großen Bedenken führen. Wird die Anforderung als zu schwer, als Überforderung beurteilt, kann es zu Konflikten, bis hin zur Zielablehnung kommen.

Je schwieriger die Leistungsanforderung erscheint, desto höher andererseits dürfte der voraussichtliche Erfolg bewertet werden, wenn sie gelöst werden kann. Mit schwierigen Leistungen können solche Motive wie Freude an hohen Leistungen, Selbstbestätigung, Interesse an Problemarbeiten, befriedigt werden aber auch Prestigegewinn, hohe Gratifikationen erreicht werden, was zu weiteren und höheren Zielstellungen stimulieren kann.

Je schwieriger die Leistungsanforderung, desto größer muß aber auch das Risiko des Mißerfolgs, der mit Frustrationen, Prestige-einbuße, negativen Sanktionen verbunden sein kann, taxiert werden. Ob sich die Person zur Annahme der Leistungsanforderung entschließt, das hängt natürlich stark von deren Verbindlichkeit ab, also ob die Person mit Muß-, Soll- oder Kann-Anforderungen konfrontiert ist. Bei hart sanktionierten Muß-Anforderungen (der Dozent verlangt eine Belegarbeit) bleibt ihr kaum eine Möglichkeit auszuweichen.

Ziele sind gedanklich vorweggenommene Handlungsergebnisse. Im Rahmen einer Leistungshandlung werden mit der Zielbildung das künftige Leistungsergebnis sowie der Weg dorthin (Lösungsschritte) projiziert. Noch allgemeiner definiert der polnische Psychologe TOMASZEWSKI: "Das Ziel der Tätigkeit ist das antizipierte Ergebnis." (1981, S. 37) Vom vorgestellten (angestrebten) Leistungsergebnis her wird gewissermaßen "zurückgerechnet", die persönliche Bedeutung des Ziels wird eingeschätzt und davon die Entscheidung, die Zielakzeptation, wie die Anstrengungen zur Zielverwirklichung abhängig gemacht. Inhaltlich ist das Ergebnis zwar in der

Leistungsanforderung ausgewiesen. Aber entscheidend für die Zielakzeptierung ist, was das Ziel der Person bedeutet, welchen subjektiven Wert es für sie hat. Davon hängt ihr Entschluß und die spätere Anstrengungsbereitschaft wesentlich ab.

Sehr oft wird mit Leistungshandlungen gar nicht das Resultat "an sich" angestrebt, sondern es wird für die Erreichung anderer Ziele genutzt. Das betreffende Leistungsergebnis wird als Mittel für ganz andere Zwecke, zur Befriedigung dieser oder jener Motive/Interessen, vor allem aber zur Verwirklichung übergeordneter, strategischer Ziele (sog. Oberziele, Fernziele) eingesetzt. Es wird dazu "instrumentalisiert".

Das bedeutet aber, daß die Zielakzeptierung und die Anstrengungsbereitschaft zur Zielverwirklichung vom Profil der vorhandenen Wertorientierungen, Motive, Ansprüche der Person mitdeterminiert werden.

Die Zielakzeption und Anstrengungsbereitschaft eines Studenten, der ein schwieriges Thema für seine Belegarbeit gewählt hat, kann beispielsweise von seiner politischen Haltung entscheidend bedingt sein, die ihn zu Pflichterfüllung, sozialistischer Studienzucht, hohem Leistungsanspruch stimuliert. Sie kann gleichzeitig aber auch aus einem starken Prestigestreben, die Spitzenposition in der Seminargruppe behaupten zu wollen, wie aus einem tiefausgeprägten intrinsischen Sachinteresse, eine knifflige wissenschaftliche Aufgabe lösen zu dürfen, aus dem Bemühen, die zur Zeit vielleicht wenig günstige Ausgangslage für eine gute Examensnote und damit für das Bestehen des Exams zu verbessern, aus der Absicht, der Freundin oder anderen Kontaktpartnern zu imponieren etc. etc. mitmotiviert sein.

Daraus wird ersichtlich, daß die Zielakzeptierung, also die subjektive Entscheidung für (oder gegen) eine bestimmte Leistungs-

anforderung, ein komplizierter psychischer Prozeß ist, der vom Motivzustand der Person entscheidend abhängt.

Fassen wir wesentliche Parameter der Zielakzeptierungsphase zusammen:

1. Die Zielorientierung der Person beginnt mit der gedanklichen Auseinandersetzung mit den fremd- bzw. selbstgestellten Leistungsanforderungen. Diese können unterschiedliche Verbindlichkeiten besitzen, wovon der Spielraum für die Entscheidung der Person, aber auch viel für ihre Anstrengungsbereitschaft bei der Zielverwirklichung abhängt.

Die Zielakzeptierung ist die Entscheidung für das Ziel. Das Ziel ist damit zur Aufgabe geworden.

2. Ziele sind auf die voraussichtbaren Ergebnisse bezogen. Ausschlaggebend für die Zielakzeptierung sind:

- die Bewertung des Schwierigkeitsgrades der Anforderung. Entsprechen sie dem angenommenen Fähigkeitsniveau der Person? Welcher Kraft- und Zeiteinsatz wird vermutlich gefordert? Der eingeschätzte Schwierigkeitsgrad steht in engster Beziehung zur Erfolgssicherheit. Je größer der Schwierigkeitsgrad, desto geringer ist die Sicherheit, das Ziel zu erreichen.
- die Bewertung der Situation, in der die Handlung realisiert werden soll. Sind die materiellen und sozialen Bedingungen für die Realisierung der betreffenden Leistung günstig? Wird der Wettbewerb mit anderen gesucht oder erschwert gerade er die Zielakzeptation, vielleicht weil man die Blamage im Kollektiv bei einem evtl. Mißerfolg befürchtet?
- die Einschätzung des direkten oder indirekten Wertes für die Person.

Die Person versucht, den subjektiven Wert der zu erbringenden Leistung, die Folgen für ihre taktischen und strategischen Ziele (Lebensorientierungen), also ihren voraussehbaren Beitrag zur Verwirklichung eigener größerer Lebensziele sowie aktueller Motivbefriedigungen abzuwägen. Sie fragt nach dem Nutzwert dieser oder jener Leistungshandlung für ihre übergeordneten strategischen und taktischen Ziele (Beitrag für die Stärkung des Sozialismus, zur Verwirklichung der eigenen Qualifikation, zur Erhöhung des Prestiges, Befriedigung des Strebens nach neuen Erkenntnissen, der Freude am Knobeln, der Sicherung finanzieller oder anderer materieller Ansprüche). Entsprechend dieser Ziele und Motive wird das konkrete Handlungsziel eingeordnet, erhält es seinen subjektiven Wert.

Zugleich wird über die möglichen Folgen einer Zielablehnung bzw. über das Risiko erfolgloser Lösungsbemühungen reflektiert.

Diese Bewertungsprozesse sollten richtig interpretiert werden. Dahinter verbirgt sich kein egoistischer, alles kalt berechnender homo oeconomicus, der nur seinen Vorteil sieht, wie das manche bürgerliche Theoretiker behaupten, indem sie Erfahrungen aus dem kapitalistischen System zum Wesen des Menschen verabsolutieren. Nur in seltenen Fällen wird vor einer Zielentscheidung alles "durchkalkuliert". Meist handelt es sich um sehr verkürzte und globale Einschätzungen, die sich - das ist das Wichtigste - auf die ganze vergesellschaftete Persönlichkeit, auf ihre Moral, Ideologie, Weltanschauung, Lebenswerte, auf ihre oft widerspruchsvollen Ziele und Motive bezieht, was eben die Zielentscheidungen einer Person oft so problemvoll gestaltet.

Nicht selten spielen bei der Zielakzeptierung auch Prozesse des Unbewußten eine Rolle.

Der aktuelle Zustand der Persönlichkeit darf ebenfalls nicht außer Betracht gelassen werden. Er beeinflusst in Form "taktischer" Bewertungen und Überlegungen die Zielbildung mit.

3. Der unmittelbaren Entscheidung für das Ziel geht häufig eine Zeit zugespitzter Unentschlossenheit voraus. Besonders bei Leistungsforderungen, die einen größeren Entscheidungsspielraum zulassen, die als sehr schwierig und risikvoll bewertet werden, treten Schwankungen, Unsicherheit, Zielkonflikte auf. Die endgültige Entscheidung wird dann immer wieder aufgeschoben, man wendet sich anderen, "eigentlich ja auch wichtigen" Aufgaben zu. Man geht der Entscheidung aus dem Wege, sucht Scheinargumente und bemüht damit die eigene Unschlüssigkeit.

Ist die Entscheidung getroffen, dann werden oft noch weitere bestätigende Argumente gesucht. Die Entscheidung wird vor sich und anderen gerechtfertigt, manchmal mit recht sonderbar scheinenden Argumenten. Auf diese Weise wird die Entscheidungsunsicherheit, der Entscheidungskonflikt im Nachhinein weiter gemildert (Phänomen der Reduktion der kognitiven Dissonanz).

Jede Person verfolgt eine Vielfalt von Zielen, wird gleichzeitig von verschiedenartigen Wertorientierungen und Motiven stimuliert, trifft auf unterschiedliche Situationen, Kontaktpartner usw. Aus dieser notwendigen und typischen Widersprüchlichkeit der Zielvorstellungen und Antriebe ergibt sich die Unentschiedenheit, die - nicht selten etwas dramatisiert - als "Kampf der Motive" erlebt und beschrieben wird.

Von der Bedeutung, die eine Person dem akzeptierten Ziel zuerkennt, von dem subjektiven Wert, die sie ihm (dem erwarteten Leistungsergebnis) beimisst, hängt ihr Engagement für die weitere Handlung, ihre Anstrengungsbereitschaft ab.

Ziele besitzen jedoch nicht nur eine handlungsbewegende und -steuernde Funktion. Sie erweisen sich auch als Kriterien bei der Bewertung der Handlungsergebnisse. Sie fungieren in der

Phase der Resultatbewertung als Sollwerte, an denen die Person den erreichten Erfolg oder Mißerfolg ihrer Bemühungen bewertet.

In Anlehnung an HACKER wollen wir drei handlungsdeterminierende Funktionen der Ziele hervorheben:

1. sie veranlassen die Handlungen (wir nennen das den motivationalen Aspekt)
2. sie lenken und organisieren die Handlung (handlungssteuernder Aspekt)
3. sie dienen als Sollwerte der Handlungsbewertung (sanktionierender Aspekt).

Akzeptierte Ziele haben eine handlungsaktivierende und -steuernde Funktion.

In der Teilphase der Zielakzeptierung wird der subjektive Wert der vorgestellten Leistungshandlung eingeschätzt.

Zur Aufgabenplanung

Ist eine Leistungsanforderung als persönliches Ziel akzeptiert, dann ist sie für die Person auch zur Aufgabe geworden, die nun zu lösen ist. Wenn das Ziel klar ist, muß der Weg dorthin bestimmt werden. Jetzt geht es um das know-how der Zielverwirklichung.

Damit beginnt eine neue Teilphase der Zielorientierung. Sie ist auf die Mittel und Wege der erfolgreichen Handlungsdurchführung gerichtet. Man bezeichnet das auch als Ziel-Mittel-Relation.

Nach der Zielakzeptierung ist die Zielrealisierung zu planen. Es ist eine "Konzeption" der Aufgabenlösung, ein Aktionsprogramm zu entwerfen.

Doch ist dieses hier dargestellte zeitliche Nacheinander der beiden Teilphasen - der Aufgabenplanung nach der Zielakzeptierung - relativ zu sehen.

In der Wirklichkeit sind beide Teilphasen eng miteinander verflochten.

Bei routinemäßigen Leistungshandlungen, bei leicht erscheinenden oder kurzfristig zu realisierenden Aufgaben, ist die Aufgabenplanung kurz, läuft fast automatisch ab. Das Lösungsprogramm wird aus dem Gedächtnis abgerufen. Die Aufgabenplanung kann in solchen Fällen zeitlich sogar vorg der Zielentscheidung liegen bzw. mit ihr zusammenfallen.

Bei mittel- und langfristigen Aufgaben (Aufsatz, Belegarbeit, Neuererprojekt, Qualifizierungsarbeit) folgt dagegen die Planungsphase in der Regel auf die Zielakzeptierung. Die "Feinkonzeption" wird erst nach der Zielentscheidung in Angriff genommen, wenngleich bestimmte globale Vorstellungen über die Zielrealisierung für das Sich-Entscheiden nötig sind. So ist die Frage zu beantworten, ob es nur einen Weg oder ob es, was gewöhnlich der Fall sein dürfte, mehrere Wege zur Aufgabenlösung gibt. Der am zweckmäßigsten, günstigsten erscheinende wird dann in der Regel ausgewählt. Das Nachdenken darüber ist eine Art gedankliches Probehandeln, ein Durchspielen der verschiedenen Handlungsschritte, ein Kalkulieren möglicher Störfaktoren (vgl. VOLPERT 1983).

Der Plan der Aufgabenlösung, der nur gedanklich entworfen, aber auch mündlich konsultiert oder schriftlich fixiert sein kann, enthält den weiteren Handlungsverlauf, die aufeinander abgestimmten Handlungsfolgen, Teilschritte.

Ein allgemeiner Lösungsweg mit wichtigen Teiletappen wird abgesteckt, Teilergebnisse, Zwischenerlösungen werden projektiert. Die notwendigen Arbeitsmittel (Bücher, Nachschlagewerke, technische Geräte und Materialien) und die aufzuwendende Zeit werden geplant. Die Aufgabenplanung erfordert von der Person die Berücksichtigung der Ausgangslage der eigenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, besonders der aufgabenspezifischen Erfahrungen.

Handwritten notes:
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

der eigenen Leistungsbereitschaft. Die zur Verfügung stehende Zeit und die konkreten Bedingungen der Handlungssituation müssen einkalkuliert werden.

Je klarer die Aufgabe und diese Ausgangsgrößen erkannt werden, desto größer sind die Chancen einer erfolgreichen Aufgabenlösung. Oft wird die Aufgabenplanung vernachlässigt, was den Erfolg von Leistungshandlungen stark beeinträchtigt.

Ist das Aktionsprogramm zur Zielrealisierung (Aufgabenlösung) konzipiert, dann erfolgt zum vorgenommenen Zeitpunkt der Übergang zur Handlungsausführung.

2. Phase: Zielrealisierung

Die Zielrealisierung umfaßt jene Tätigkeiten, mit denen versucht wird, die gestellte Aufgabe zu lösen, also das Ziel zu erreichen. Die Handlung wird ausgeführt. Das erfolgt stets im Rahmen einer konkreten Situation (unter speziellen Umweltbedingungen).

Eine sozialpsychologische Analyse der Leistungshandlung zielt auf deren allgemeine persönlichkeitsabhängigen und persönlichkeitsformenden Funktionen. Dementsprechend werden spezielle Arbeits- und Lernbedingungen und spezielle Technologien nicht berücksichtigt.

Arbeitswissenschaftler, Ökonomen, Pädagogen, Sportwissenschaftler u. a. werden gerade hier ansetzen, die objektiven Arbeits- und Lernbedingungen detaillierter untersuchen und darstellen.

Unter Handlungssituation verstehen wir die Umweltbedingungen, die für die betreffende Leistungshandlung wesentlich sind, sie beeinflussen.¹

¹ Das ist eine ziemlich pragmatische und sehr allgemeine psychologische Definition, die aber notwendig und theoretisch wichtig ist.

Handlungssituationen dürfen nicht von ihrem gesellschaftlichen Hintergrund, von den sozial-kulturellen Verhältnissen und Werten der Gesellschaft getrennt werden und müssen auch die sozialen Vermittlungsglieder (wie Betrieb-Abteilung; Universität-Sektion-Seminargruppe; Familie-Partner u. a.) beachten.

Handlungssituationen umfassen in der Regel sehr verschiedenartige materielle, soziale und sozial-psychische Bedingungen. Auf unser Standbeispiel bezogen (Studenten, die eine größere Arbeit zu verfassen haben), sollen beispielsweise hervorgehoben werden:

materielle Bedingungen: Wohnungsverhältnisse (Internat/Untermiete). Bücherbesitz, Bibliotheksnutzung, Arbeitsmittel.

sozial-psychische Bedingungen: Zugehörigkeit zu einer Seminargruppe, zu anderen Kollektiven; Stellung in und Verhältnis zu diesen Gruppen; Normen, Werte, "Leistungsklima" in Seminar-, Internats-, Zimmergruppen, in Freundschaftskreisen, etwa Wettbewerbsatmosphäre, Leistungserwartung an den betreffenden Studenten. Vorhandensein und Einfluß wichtiger Kontaktpartner, wie z.B. Ehe-Liebespartner, Kommilitonen, Freizeitpartner, Zimmergenossen im Internat, Beziehung zu Eltern, Hochschullehrern.

Der stimulierende oder hemmende Einfluß dieser sozialen Partner/Gruppen auf das Leistungsverhalten kann bekanntlich sehr groß sein.

Natürlich ist die Aufgabenstellung selbst ein wichtiger Bestandteil der Handlungssituation.

Ob und in welchem Grade diese und andere soziale Faktoren wirksam werden, das hängt allerdings stark von der Person, besonders

von ihrem subjektiven Verhältnis zu ihnen ab. Der Kontaktpartner kann nur dann leistungsstimulierend sein, wenn a) er selbst hohe Leistungserwartungen bekundet, b) der Handelnde ihn hochschätzt und sich mit ihm identifiziert. Fehlt die Identifikation, so kann der Partner trotz seines "objektiven" Forderns, Appellierens, Kritisiertens doch wenig anspornen und ausrichten. Der abgelehnte Dozent kann wenig oder nichts erreichen, auch wenn er selbst objektiv ein Leistungsvorbild sein sollte.

Ein objektiv hohes Leistungsklima in einer Seminaargruppe kann nur dann die Leistungsbereitschaft von Studenten stimulieren, wenn diese sich in ihrer Gruppe wohlfühlen, sie nicht ablehnen. Oder umgekehrt: der "Streber" müht sich vielleicht gerade deshalb, weil er von der Gruppe oder von einigen Gruppenmitgliedern nicht akzeptiert wird. Er will es ihnen "gerade beweisen".

Mit diesen wenigen Beispielen sollte das Wechselverhältnis von Person und Situation veranschaulicht werden. Es hat für die Leistungshandlung, somit für das Leistungsergebnis entscheidende Bedeutung. Objektive Situationsfaktoren wirken nicht "an sich". Person und Situation dürfen nicht in einem beziehungslosen Nebeneinander, sie müssen in ihrem dialektischen Zueinander betrachtet werden.

Zur Zielrealisierung (Handlungsausführung) sollen hier nur einige knappe Anmerkungen gemacht werden.

Das objektive Leistungsergebnis (Erfolg oder Mißerfolg, Güte und Schnelligkeit der erbrachten Leistung) wird hier "produziert".

- Die Lösung der Aufgabe wird nach dem konzipierten Realisierungsplan (Aktionsprogramm) angestrebt.

Nun hat sich dessen Zweckmäßigkeit zu erweisen.

Je genauer es der Sachlogik der Aufgabe und der Handlungssitua-

tion entspricht und je realistischer die Person die eigenen Leistungsvoraussetzungen eingeschätzt hat, desto effektiver wird das Leistungsergebnis sein. Werden die eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse überschätzt oder werden der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe evtl. auch Störfaktoren der Situation unterschätzt, dann sind größere Anstrengungen (erhöhter psychischer Kraft-einsatz, vor allem der Leistungsmotivation) nötig. Reichen sie nicht aus, dann kann die Aufgabe nicht bzw. nicht in der geforderten/geplanten Zeit und Qualität gelöst werden.

- Selten wird der konzipierte Plan bei der Realisierung einer langfristigen Leistungshandlung unverändert durchgehalten. In der Regel wird es zu "Plankorrekturen" kommen. Das liegt im Wesen komplexer Handlungen. Alle Detailprobleme, Störfaktoren, Zufälle kann und braucht man ebensowenig wie die eigene intellektuelle und motivationale Disponibilität bis ins Letzte vor-auszukalkulieren.

So kommt es während der Realisierungsphase häufig zu Zwischen-bewertungen des Aufgabenplans, zu operativen Neubestimmungen. Der Handlungsplan wird ständig präzisiert, den speziellen Auf-gaben und Situationsbedingungen sowie der Leistungsfähigkeit der Person besser angepaßt.

Das ist auch ein Kennzeichen schöpferischen Lernens der Per-son und der Effektivierung ihres Leistens. Stellt sich das Ziel als zu schwer erreichbar heraus, ändern sich die Situa-tionsbedingungen oder verliert es aus anderen Gründen an Wert für die Person, so kann es auch aufgegeben werden.

Das Ziel ist der "höchste Regulator" einer Handlung. Es er-hält die Handlung aufrecht, solange es stabil ist (vgl. LOMOW 1981, S. 14 ff.). Das Ziel stimuliert die konkreten Teilhand-lungen, findet dort gewissermaßen seinen "materialisierten"

Niederschlag. Ist die geforderte Leistung realisiert, die Aufgabe gelöst, dann folgt eine weitere Phase des Handlungsprozesses: die Resultatbewertung.

3. Phase: Resultatbewertung

Die Bewertung des Handlungsergebnisses, des Leistungsergebnisses verdient bei einer sozialpsychologischen Analyse mit Recht große Beachtung.

Es ist ein Irrtum anzunehmen, eine Handlung sei für die betreffende Person mit der Lösung der Aufgabe abgeschlossen, sei für sie gleichsam "mit dem letzten Hammerschlag" beendet. Das kann nur ein oberflächlicher Beobachter annehmen, der sich für die "innere Seite", für die Psychologie des Handlungsprozesses nicht interessiert. Er würde damit einen für die Persönlichkeit ganz wesentlichen Abschnitt der Leistungshandlung übergehen, der allerdings erst in den letzten Jahrzehnten von der Psychologie selbst die notwendige Beachtung erfahren hat.

Heute wird nicht mehr bestritten, daß entscheidende persönlichkeitsformende Wirkungen einer Leistungshandlung gerade von dieser Phase, also von der Bewertung der Leistung ausgehen. Die Leistungsbewertung stellt eine Rückmeldung des Erfolgs- bzw. Mißerfolgsgrades der angestrebten Aufgabe dar. Das Leistungsergebnis, das bei der Auseinandersetzung mit der Aufgabe erzielte Ergebnis, wird von der betreffenden Person selbst, aber auch von anderen Beurteilern nach bestimmten Kriterien eingeschätzt. Es wird bewertet, ob die Aufgabe vollständig oder nur in gewissem Grade gelöst worden ist, verschiedene Gütekriterien (Zeit, Qualität, Originalität) werden herangezogen. Positive/negative Sanktionen werden daran geknüpft. Die Person nimmt einen Resultat-Ziel-Vergleich vor. Von seinem Ausgang werden Erfolg bzw. Mißerfolg der Leistung

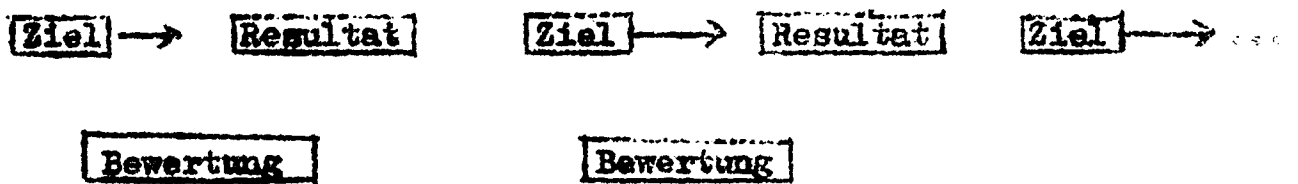
bewertet, was entsprechende Erlebnisse der Zufriedenheit/Unzufriedenheit nach sich zieht. Durch diesen Vergleich mit dem Handlungsziel erhält das Leistungsergebnis seinen subjektiven Wert. Diese Bewertungen haben einen hohen Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung, können sich auf die künftige Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Person auswirken. Die Leistungsentwicklung einer Person wird entscheidend durch die Erfahrung vorangegangener Leistungsbewertungen geprägt.

Eine theoretische Anmerkung:

Mit der Rückmeldung des Leistungsergebnisses wird der Handlungskreis geschlossen.

Handlungsprozesse verlaufen nicht linear, sondern in Form von Kreisprozessen. Sie besitzen wie jede Tätigkeit eine "Ringstruktur" (LEONTJEW 1979, S. 87), verlaufen reflexiv:

Ziel ——— Resultat ——— Bewertung am Ziel ... Ziel ———
Resultat ——— Bewertung am Ziel ... Die neue Zielstellung
wird durch die vorhergegangenen Bewertungen stark bestimmt.



Das Modell vereinfacht natürlich, aber spiegelt doch das Wesen dieser im Leben sehr komplexen Zusammenhänge wider: das Leistungsergebnis wird auf das Ziel bezogen.

Die Person vergleicht das erzielte Leistungsergebnis mit dem, was sie angezielt hatte, was sie damit objektiv und subjektiv erreichen wollte (vgl. S. 69). Damit wird der dialektische Zusammenhang von Ziel und Ergebnis deutlich, den TOMASZEWSKI auf

die Formel gebracht hat: "Das Ziel der Tätigkeit ist das antizipierte Ergebnis, das Ergebnis hingegen ist das realisierte Ziel" (1981, S. 17). Die Ziele erweisen sich, wie gesagt, als entscheidende Kriterien (Sollwerte), an denen das Resultat der Leistungshandlung gemessen wird. Es findet also ein gewisser Soll-Ist-Vergleich statt.

Gerade aus diesem Aufeinanderbezogensein der beiden wichtigen Handlungsglieder geht die Entwicklung der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Persönlichkeit hervor.

Wenden wir uns aber dem Rückkoppelungsmechanismus der Leistungsbewertung etwas näher zu:

Leistungsbewertungen können bekanntlich sowohl durch die Person selbst (= Selbstbewertung) wie auch durch andere Personen (Lehrer, Vorgesetzte) bzw. Kollektive/Institutionen (= Fremdbewertung) vorgenommen werden. Auf die Fremdbewertung kommen wir später zurück.

Zur Selbstbewertung

Die Selbstbewertung des Leistungsergebnisses durch die handelnde Person, der Ergebnis-Ziel-Vergleich ist ein vielschichtiger psychischer Prozeß. Er wird von zahlreichen Variablen getragen und bestimmt.

Ist die angeforderte Leistung realisiert, die Aufgabe gelöst, dann kann das Ergebnis unter folgenden Aspekten eingeschätzt werden:

1. der Ergebnis-Anforderungs-Vergleich

Das Leistungsergebnis wird mit der Leistungsanforderung, mit der inhaltlichen Aufgabenstellung verglichen. Die Person stellt fest, ob bzw. in welchem Grade sie diese Vorgaben realisieren konnte. Sind die Lern- und Arbeitsinhalte sowie ihre Lösungs-/Leistungsnormative klar definiert (etwa bei Arbeitsnormen, Schulaufgaben, Lehrplänen), so ist dieser Vergleich

relativ exakt möglich, weil objektiv überprüfbar. Bei komplizierteren mittel- und langfristigen Leistungen mit schöpferischem Charakter und nicht so detaillierten Vorgaben dagegen ist das bedeutend schwieriger. Dann können solche Vergleiche zu mehr oder minder großen subjektiven Verzerrungen (Über- oder Unterschätzungen) des eigenen Leistungsergebnisses führen.

Dieser Vergleichsaspekt bezieht sich vor allem auf qualitative und zeitliche Parameter des erbrachten Leistungsergebnisses. Er schließt jedoch auch spezielle Vergleiche mit dem eingeschlagenen Lösungsweg, dem aufgestellten und genutzten Aktionsprogramm ein.

Die Zweckmäßigkeit des Lösungsweges, der angewandten Methoden, Mittel, der Teilschritte usw. wird beurteilt, und Folgerungen für künftige ähnliche Handlungen werden abgeleitet. Selbstverständlich werden dabei Einschätzungen, Hinweise anderer Personen einbezogen.

Es handelt sich hier also um Informationen über die Beschaffenheit, die Güte und über das Zustandekommen der jeweiligen Leistung, die zurückgemeldet werden.

Diese Rückinformationen beeinflussen die kognitiven Strukturen der Person, führen zur Anreicherung und Präzisierung ihrer Kenntnisse, zur Perfektionierung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie verändern die kognitiven Leistungsvoraussetzungen, tragen wesentlich zur Entwicklung und Optimierung der Leistungsfähigkeit, somit des künftigen Leistungsverhaltens der Person bei.

2. der Ergebnis-Nutzen-Vergleich

Ein anderer Aspekt ist der Ergebnis-Nutzen-Vergleich, den die handelnde Person anstellt. Sie schätzt den mit dem Leistungs-

ergebnis erreichten Nutzen, den "Wert für sich" ein. Das Ergebnis wird in bezug auf die der Leistung zugrundeliegende Ziel- und Motivstruktur bewertet. Hat es das gebracht, was die Person damit subjektiv erreichen wollte? Entspricht es den mit der Handlung angestrebten Zielen und Ansprüchen? Befriedigt es die spezielle Motivlage der Person? Der Soll-Ist-Vergleich dieses Aspekts führt zu wertenden (ästimativen) Stellungnahmen, die in Gefühlserlebnissen (in Zufrieden-/Unzufriedenheit, Erfolgs-/Mißerfolgserlebnissen, in anderen Emotionen) zum Ausdruck kommen.

Aus der Vielzahl der Parameter, an denen eine Person den subjektiven Wert (Nutzen) von Leistungsergebnissen einschätzen kann, sollen hier nur folgende dargestellt werden:

- der subjektive Schwierigkeitsgrad des Leistungsergebnisses
Ein und dasselbe Leistungsergebnis kann bekanntlich von verschiedenen Personen sowie zu verschiedenen Zeitpunkten im Leben einer Person sehr unterschiedlich bewertet werden. Das betrifft besonders auch den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe. Was heute sehr schwierig erscheint, kann vielleicht bald als leicht beurteilt werden.

Je höher der Schwierigkeitsgrad einer realisierten Leistung beurteilt wird, desto größeren Wert hat sie im allgemeinen für die Person. Der Schwierigkeitsgrad ist ein subjektives Kriterium. Die Person geht bei seiner Beurteilung stets von ihren bisherigen Leistungserfahrungen bei vergleichbaren Anforderungen und Situationen aus (intraindividuelle Bewertung) oder sie vergleicht ihre Leistung mit denen anderer Personen, z. B. mit dem Leistungsschnitt ihrer Schulklasse, Arbeitskollektive bzw. der für diese geltenden Lehrpläne, Arbeitsnormen usw. (interindividuelle Bewertung).

Auf Grund ihrer eigenen Leistungserfahrungen und eventuell spezieller Ziele, Motive hat die Person ein bestimmtes Anspruchsniveau an ihre Leistung.

Je höher der eigene Leistungsanspruch ist, desto geringeren Wert besitzen für sie "objektiv" mittlere Leistungsergebnisse. Liegen die eigenen Leistungsergebnisse im Durchschnitt der Bezugsgruppen, der Arbeitskollektive, Seminargruppen, Schulklassen, dann haben sie für Personen mit hohem Anspruchsniveau einen geringen Wert (Tendenz zum Mißerfolgs-erlebnis), für Personen mit niedrigem Anspruchsniveau aber haben sie einen hohen Wert (Erfolgs-erlebnis).

- der Anstrengungsgrad

Eine anforderungsgemäß realisierte Leistung wird um so positiver bewertet, je mehr persönliche Anstrengung aufgewandt werden mußte.

Je mehr gewisse Aufgaben von der Person routinemäßig gelöst werden können, desto weniger wertvoll sind sie für sie. Der Erfolg wird dann jedoch besonders hoch bewertet, wenn er mit starkem psychischen oder physischen Krafteinsatz errungen werden mußte, wenn er eindeutig den eigenen schöpferischen Fähigkeiten und dem persönlichen Engagement zugeschrieben werden kann. Das haben die in letzter Zeit zahlreichen Forschungen zur Kausalattribution bestätigt.

- die Zielverwirklichung

Das Leistungsergebnis wird im Hinblick auf seinen Nutzen zur Verwirklichung von Zielen der Person bewertet. Es wird eingeschätzt, ob mit dem Leistungsergebnis ein Beitrag zur Verwirklichung des Zieles bzw. der während der Orientierungsphase konzipierten Ziele geringerer (Zensuren) oder größerer

Reichweite (etwa für anstehende Prüfungen), bis zu strategischen Lebenszielen geleistet worden ist. Je lebensrelevanter die Zielstellung und je klarer die erfolgreiche Aufgabenbewältigung, desto höher wird der Nutzwert eines Leistungsergebnisses von der Person beurteilt.

- die Befriedigung von Motivationen, Wertorientierungen

Mit Leistungen kann ein unterschiedlicher Beitrag zur Befriedigung von aktuellen und habituellen Motiven/Wertorientierungen geleistet werden.

So können Prestigemotive (Anerkennung im Kollektiv, bei Partnern, Freunden, in der Öffentlichkeit finden), materielle Motive (Geld, Prämien erwerben), auf Gesellschaft, Leistung, schöpferische Arbeit gerichtete Wertorientierungen (dem Sozialismus dienen, Freude am Lernen, Arbeit als persönlicher Wert, innerer "Leistungszwang", also sog. intrinsische Motive) durch das Ergebnis einer bestimmten Leistungshandlung in unterschiedlichem Maße befriedigt werden. Auch hier gilt: je lebensbedeutsamer diese Motive/Wertorientierungen und je deutlicher der Erfolg einer Handlung, desto positiver wird der persönliche Wert des Leistungsergebnisses bemessen.

Zur Fremdbewertung

Daß die Fremdbewertung von Leistungsergebnissen nach der Selbstbewertung behandelt wird, hat hier lediglich didaktische Gründe. In der Wirklichkeit durchdringen sich Fremd- und Selbstbewertungen.

Zwar geht die Fremdbewertung über die Selbstbewertung einer Person hinaus, andere Personen befinden über den Wert eines Lei-

stungsergebnisse und lassen sich mehr von "objektiven" Kriterien leiten. Aber die Fremdbewertung muß auch zum Gegenstand der Selbstbewertung werden, in sie eingehen, wenn sie die Person treffen und motivieren soll.

Fremdbewertungen sind "harte" und für die Menschen sehr wichtige Rückinformationen über ihre Leistungsergebnisse.

Wie wir wissen, unterliegen die meisten Leistungsergebnisse, einschließlich ihres Zustandekommens in der Leistungshandlung, praktisch oder potentiell sozialen Bewertungen. Die Leistungen können von einzelnen Personen (Lehrer, Leiter, Meister, Brigadiere, Eltern, Partner, Kollegen ...), von Kollektiven (Arbeits-, Lern-, Sportkollektiv, Institut, Betrieb ...) oder von der gesellschaftlichen Öffentlichkeit (Auszeichnungen, Berichte in Massenmedien ...) beurteilt sowie mit positiven oder negativen Sanktionen bewertet werden.

Allgemein betrachtet, vollzieht sich die soziale Leistungsbewertung in folgenden Schritten:

- Der externe (außenstehende) Bewerter vergleicht das Leistungsergebnis an vorgegebenen Leistungsanforderungen. Diese können in Form formeller Standards (Lehrpläne, Arbeitsnormen, Leistungsnormen im Sport, Funktionspläne etc.) oder/und in Form eigener Vorstellungen über Wertmaßstäbe solcher Leistungen existieren. In der Regel berücksichtigt er die individuellen Leistungsvoraussetzungen, besonders die vorhandenen Fähigkeiten und die erwiesene Anstrengungsbereitschaft der Person, vielfach auch Situationsfaktoren. Er stellt fest, ob das Leistungsoll unter den gegebenen konkreten Bedingungen erfüllt worden ist und ob die Person ihre Leistungspotenz ausgeschöpft hat. Oft wird er Hinweise auf die Verbesserung künftiger Leistungshandlungen,

ihrer Technologie etc. geben.

- Davon ausgehend wird eine Bewertung der Leistung (des Resultats und ihres Zustandekommens) vorgenommen. Der externe Bewerter klassifiziert die erbrachte Leistung auf bestimmten Wertungsskalen (z. B. Zensuren, Normerfüllung in Prozenträngen) und knüpft daran weitere Sanktionen.

Mit solchen positiven Sanktionen wie verbalen Werturteilen, Prestigezuweisung, Prämien, anderen Formen des Lobens und der Anerkennung, soll zu ähnlichen oder besseren Leistungen stimuliert werden.

Dagegen haben negative Sanktionen wie Kritik, Tadel, Prestige- aberkennung, Strafen die Funktion, künftig ähnliche ("schwache") Leistungen zu verhindern. Indirekt sollen sie also auch zu besseren Leistungen stimulieren.

Sanktionen beziehen sich zwar immer auf vergangene Leistungen/ Leistungshandlungen, aber sie haben eine prospektive Funktion, d. h. sie sollen zukünftiges Leistungsverhalten orientieren, zu ähnlichen oder besseren Leistungen in der Folgezeit anregen. Sanktionen sind auf die Motiv- und Gefühlsstrukturen der Person gerichtet. Sie sollen die Person "am Nerv" treffen, ihr künftiges Verhalten in die erforderliche, gewünschte Richtung lenken. Sanktionen sind äußerst wichtige Stimulatoren des Handelns.

- Das setzt voraus, daß die Sanktionen von der handelnden Person wahrgenommen und vor allem von ihr akzeptiert werden. Soziale Sanktionen, externe Leistungsbewertungen wirken nicht automatisch auf die Person. Sie erfahren selbst eine interne Bewertung durch die Person.

Sie werden nach ihrer Wahrnehmung mit den inneren Bewertungsstrukturen der Person konfrontiert. Das bedeutet, externe Be-

wertungen werden mit den bereits vorhandenen eigenen Bewertungen des Leistungsergebnisses (Selbstbewertungen), mit den Zielen und Motiven der Leistungshandlung, eventuell auch mit anderen Wertorientierungen und Ansprüchen verglichen und selbst bewertet. Die Sanktion wird von der Person her bewertet. So findet eine innere "Umwertung der äußeren Bewertung" statt. Erst aus dieser Dialektik ergibt sich die tatsächliche Wirkung von Sanktionen.

Zugleich wird ersichtlich, wie viele Variablen bei dem anscheinend so einfachen Akt der objektiven Leistungsbewertung im Spiele sind.

Sanktionen müssen wohlüberlegt, situations-, besonders aber personenbezogen ausgesprochen werden, wenn sie bei der Persönlichkeit optimal ankommen, ihr künftiges Leistungsverhalten beeinflussen sollen.

Das erfordert, die "Kunst des Sanktionierens" zu beherrschen. Ein Problem, was in der Erziehung der Kinder, ebenso wie in der Kommunikation und Leitung der Erwachsenen im Arbeitsprozeß gut bekannt ist und im Alltag immer wieder hohe Anforderungen an Vorgesetzte, Lehrer, Leiter, Eltern stellt.

Die Effektivität (Verhaltenswirksamkeit) des Sanktionierens hängt wesentlich ab

- von einer sachangemessenen, möglichst an bekannten oder gut erfaßbaren Leistungsnormen orientierten Einschätzung der erbrachten Leistung. Die Handlungssituation sollte einbezogen werden. Die Leistung sollte klar in ihrer Güte, besonders auch in ihren Fehlern/Mängeln gekennzeichnet und von der handelnden Person eingesehen werden.
- von der Berücksichtigung der Leistungsvoraussetzungen der Per-

son, besonders ihres Fähigkeitsniveaus (Alter, Bildungsgrad, Spezialwissen), ihrer Leistungsbereitschaft, ihrer früheren Erfahrungen und Leistungen bei ähnlichen Aufgaben. Sanktionen sollten an den lebensbedeutsamsten Zielen/Wertorientierungen, Dauermotiven anknüpfen. Auch die spezielle Zielstellung und Motivation bei der gerade zu bewertenden Leistungshandlung ist soweit als möglich zu beachten.

- von der Sanktions-Situation

Die Situation, in der es zur Leistungsbewertung kommt, kann auf die Akzeptierung großen Einfluß gewinnen. Wichtige Faktoren sind

- das persönliche Verhältnis zwischen Sanktionsgeber und bewerteter Person. Hat die Person zum Sanktionsgeber Vertrauen, billigt sie ihm Kompetenz, Autorität zu? Je mehr das der Fall ist, desto größer wird im allgemeinen die Sanktionswirkung sein.
- die Anwesenheit Dritter (Kollektiv, weiterer Personen) bei der Bewertung. Das Verhältnis zum Kollektiv, zu den anwesenden Personen kann die Akzeptierung der Sanktion erleichtern oder erschweren. Lob und Anerkennung vor der Gruppe ausgesprochen, ist in der Regel effektiver als wenn es sozial unbeachtet geschieht. Aber: Eine Kritik unter vier Augen kann vielleicht voll akzeptiert werden.

Dieselbe Kritik vor der Brigade oder Seminargruppe kann unter Umständen als Beleidigung aufgefaßt werden, weil das eigene Prestige in der Gruppe gefährdet erscheint.

Mitunter können durch solche Situationsfaktoren gegenteilige Reaktionen als die durch die Sanktion beabsichtigten zustandekommen. Eine Kritik des als "unfähig" und "unkameradschaftlich" abgelehnten Sanktionsgebers/Leiters kann eventuell als Lob

empfundener werden und dadurch gerade zur Bekräftigung des kritisierten Verhaltens beitragen.

Viele weitere Faktoren können im Spiele sein und die Leistungsbewertung beeinflussen. Sie ist zweifellos ein komplizierter sozialpsychischer Prozeß, auf den man in der Alltagspraxis viel Aufmerksamkeit, Überlegung und psychologisches Fingerspitzengefühl verwenden sollte.

Zur psychologischen Handlungsanalyse gibt es eine reichhaltige Literatur. Unter unserem Aspekt sind besonders bedeutsam: LEONTJEW 1979, TOMASZEWSKI 1981, LOMOW 1981, HACKER 1980, 1983, KOSSAKOWSKI 1978, VOLPERT 1974, 1980, 1983.

These 9: Leistungshandlungen sind bewußte und zielgerichtete, auf bestimmte Leistungsanforderungen bezogene Tätigkeiten. Die Leistungshandlung wird nach den drei charakteristischen Phasen Zielorientierung, Zielrealisierung (Handlungsausführung) und Resultatbewertung unterschieden und analysiert. Besondere Beachtung verdienen die Phasen der Zielorientierung und Resultatbewertung, deren enger wechselseitiger Bezug hervorgehoben wurde.

In der gedanklichen Projektierung/Vorwegnahme der Handlungsziele und Lösungswege sowie in der Einschätzung der Richtigkeit und (subjektiven) Nützlichkeit der erzielten Leistungsergebnisse sind die entscheidenden Glieder des schöpferischen Leistungshandelns zu sehen.

Die weitere Leistungs-, ja gesamte Persönlichkeitsentwicklung wird in hohem Maße vom Prozeß der externen/internen Leistungsbewertung determiniert.

- ADLER, F.: Zu einigen Fragen des theoretischen Verständnisses und der praktischen Durchsetzung des Leistungsprinzips.
In: DZfPh. 9/83
- HACKER, W.: Gibt es eine Grammatik des Handelns?
In: Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung
(Hrsg. HACKER, W. u.a.), Berlin 1983
- HECKHAUSEN, H.: Motiv und Motivation.
In: Handbuch psycholog. Grundbegriffe
(Hrsg. HERRMANN, Th. u.a.), München 1977
- HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln.
Berlin/Heidelberg/New York 1980
- KOSSAKOWSKI, A.: Entwicklung der Handlungsregulation in der
(Hrsg.) kollektiven Tätigkeit.
Berlin 1978
- LOMOW, B. F.: Zum Problem der Tätigkeit in der Psychologie.
In: Psichologiceskij Žurnal 5/81
- NATORP, E.: Zur Entwicklung der Leistungsmotivation.
In: Psychologie des 20. Jahrhunderts.
Bd. XI, Zürich 1980
- OFFE, S.: Psychologische und gesellschaftliche Bedingungen
der Leistungsmotivation.
Darmstadt, 1977
- SCHLIWA, H.: Leistung und Humanismus.
In: DZfPh. 12/82
- SCHMALT, H.-D./ MEYER, U.: Leistungsmotivation und Verhalten.
Stuttgart 1976
- SCHORB, B.: Leistung und Sozialisation.
München 1976
- TRUDEWIND, C.: Hängliche Umwelt und Motiventwicklung.
Göttingen 1975

TOMASZEWSKI, T.:
(Hrsg.)

Zur Psychologie der Tätigkeit.
Berlin 1981

VOLPERT, W.:

Psychologische Handlungstheorie - Anmerkungen zu Stand und Perspektive.
In: Beiträge zur psychol. Handlungstheorie
(Hrsg. W. VOLPERT)
Bern/Stuttgart/Wien 1980

VOLPERT, W.:

Handlungsstrukturanalyse.
Köln 1974

WEINER, B.:

Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung.
Bern/Stuttgart 1975