

## 4. Motivationspsychologie

*Für Birgitt*

### **Gendering motivation: Geschlechterdifferenz im Wechselspiel von Nature und Nurture**

Marlies Pinnow

Wenn einer ein Schicksal hat, dann ist es ein Mann. Wenn einer  
ein Schicksal bekommt, dann ist es eine Frau.  
Elfriede Jelinek, Die Liebhaberinnen

#### **Einführung**

Das Thema Psychologie und Gender führt in der Motivationspsychologie unmittelbar zur Frage nach Geschlechtsunterschieden, da die psychologische Forschung der menschlichen Motivation sich grundsätzlich nähert, indem sie Dispositionen bzw. Motive erforscht, die bei verschiedenen Menschen unterschiedlich ausgeprägt sind. Darüber hinaus werden Situationsfaktoren untersucht, die neben der interindividuellen Variabilität, intraindividuelle Variabilität bedingen. Die Logik dieses Vorgehens ist einfach: Ein Motiv, das bei allen Menschen gleichermaßen vorhanden ist, ist uninteressant, weil es keine Differenzierung ermöglicht. Diese Haltung wird in der Motivationspsychologie sofort deutlich, wenn Sie Studien suchen, die die Thematik Durst, ein sogenanntes biogenes Motiv, betreffen. Die Information, dass Sie zum Leben Flüssigkeit benötigen, bringt Ihnen keinen bzw. geringen Erkenntnisgewinn, da alle anderen Menschen auch dieses Bedürfnis haben. Im Gegensatz dazu bringt es Ihnen deutlich mehr, zu erfahren, dass Sie ein besonders leistungsmotivierter Mensch sind, weil Menschen sich in Bezug auf das Leistungsmotiv stark unterscheiden. Ihre individuelle Ausprägung des Leistungsmotivs wirkt sich auf Ihr Verhalten in Leistungssituationen und auf Ihre Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg aus. Das Ziel von Motivationstheorien besteht also darin, die grundlegenden motivationalen Mechanismen zu beschreiben, in denen sich Menschen voneinander unterscheiden. Was das Verhältnis der Motivationspsychologie zur Thematik der Geschlechtsunterschiede betrifft, so kann nach meiner Auffassung konstatiert werden, dass die Motivationspsychologie, im Großen und Ganzen gesehen, der Geschlechterfrage explizit bisher kein großes Interesse entgegengebracht hat. Es gibt wahrscheinlich, abgesehen von der Variable Alter, keine häufiger verwendete demografische Variable als das biologische Geschlecht in der experimentellen Forschung der Motivationspsychologie. Nichtsdestotrotz gestaltet sich die gezielte Suche nach Studien die sich dem Thema Geschlechtsunterschiede der Motivation widmen, anders als im Bereich der Kognition, eher mühselig.

Jenseits dieser eher mageren Datenlage in der Beschreibung bestehender Differenzen drängt sich dabei aber immer unmittelbar die Frage nach der Ursache dieser Unterschiede auf, genauer gesagt in welchen Maße sind diese durch biologisch oder kulturelles Erbe bestimmt. An dieser Kontroverse beteiligt sich die Motivationspsychologie ebenfalls nur ge-

ringfügig, da die Person-Umwelt-Interaktion integraler Bestandteil allgemeiner Modelle der Motivation ist. Aus dieser Perspektive ist Motivation also sowohl biologischer, persönlicher, sozialer und gleichzeitig kultureller Natur und umfasst damit alle Vorgänge und Strukturen des psychischen Apparates, die an der Zielgenerierung und Zielausrichtung des Erlebens und Verhaltens beteiligt sind. Darüber hinaus ist eine generelle Annahme hierbei, dass Motivation und persönliche Ziele sich während der Sozialisation ontogenetisch langfristig entwickeln (2004). An dieser Entwicklung sind verschiedene Prozesse beteiligt, u.a. vermitteln Lernprozesse, durch welche Objekte Bedürfnisse befriedigt werden können (Schultz, 2007). Daneben sind Erziehung und Bildung von großer Bedeutung sowie Übertragungen und soziale Vergleiche mit Peers (Nurmi, 2004).

Im folgenden Kapitel möchte ich mithilfe der in der Motivationspsychologie mittlerweile etablierten Differenzierung zwischen einem emotionsgeleiteten „impliziten“ Motivsystem (nicht bewusst) und einem kognitionsgeleiteten „expliziten“ Motivsystem (selbst-attribuiert) einen Beitrag zur Entwicklung geschlechtstypischer Motivationsunterschiede und deren Determinanten leisten, um der Debatte biogen versus soziogen zumindest aus dieser Perspektive etwas den Boden zu entziehen (Bischof, 2008, siehe Kapitel 7 in diesem Band).

*Tabelle 1:* Merkmale impliziter und expliziter Motive (zusammengestellt aus Weinberger & McClelland, 1990, und Brunstein & Meier, 2005 nach Langens & Schmalt, 2008)

<b>Implizite Motive</b>	<b>Explizite Motive</b>
Messung durch indirekte Verfahren (Thematischer Auffassungstest (TAT); Multi-Motiv-Gitter (MMG))	Messung durch direkte Verfahren (Fragebogen)
Regulieren Verhalten durch die Antizipation von Affektwechsell	regulieren Verhalten durch das Streben nach Selbstkonsistenz und positivem Selbstwertgefühl
Unbewusst	bewusst zugänglich
energetisieren Verhalten, richten die Aufmerksamkeit aus, fördern Lernprozesse	bedingen Wahlen zwischen kognitiv zu bewertenden Handlungsalternativen
sprechen vorwiegend auf Tätigkeitsanreize an	sprechen vorwiegend auf Ergebnisreize an
äußern sich als Wünsche	äußern sich in gesetzten Zielen und als Pflichten
Frustration kann explizite Bedürfnisse hervorrufen	können implizite Motive kanalisieren
Entwickeln sich vorsprachlich in der frühen Kindheit	entwickeln sich mit der Bildung des Selbstkonzepts im sozialen Kontext

### Die Suche nach den Unterschieden im Spannungsfeld von impliziten und expliziten Motiven

Motive sind thematisch abgrenzbare Bewertungsdispositionen (Schneider & Schmalt, 2000). Sie sind selbst nicht im bewussten Erleben gegeben und sind daher nur in ihren indirekten Auswirkungen im Erleben und Verhalten messbar. Sie gelten als implizit, da sie introspektiv durch Selbstberichte nicht zugänglich sind. Ihr impliziter Status legt es nahe, sie als gemeinsame Basis der motivationalen Grundausstattung aller höher organisierten Primaten zu betrachten und damit auch eine vergleichende Perspektive menschlicher und nichtmenschlicher Primaten zu ermöglichen. Von der Annahme einer gemeinsamen motivationalen Basis, zumindest im Bereich der Primaten ausgehend, leitet sich ab, diese Motive als die *wahren* oder *echten* in manchen Kontexten auch als biogene Motive zu bezeichnen. Neben diesen impliziten Motiven gibt es spezifisch im Humanbereich motivationale Konstrukte, die grundsätzlich an Bewusstheit und Sprache gebunden sind und als motivationale Selbst-Konzepte oder Selbst-Schemata bezeichnet werden. Solche bewussten Selbst-Konzepte sind funktional den Motiven vergleichbar, da sie auch Ziele generieren und verhaltensdirektiv wirken können (z.B. Baumeister, 1999; Epstein, 1983; Higgins, 1996; Markus & Kitayama, 1991). Vor allem McClelland und Mitarbeiter (McClelland, Koestner, & Weinberger, 1989; Weinberger & McClelland, 1990) haben diese Unterschiede im Konstruktstatus von Motiven aufgegriffen und in ein zusammenfassendes Modell integriert. Sie unterscheiden implizite und explizite Motive, die parallel arbeiten, aber unabhängig voneinander sein sollen (Spangler, 1992). Implizite Motive basieren auf genetischer Information und frühen vor-sprachlichen Sozialisationserfahrungen, sie sind dem bewussten Erleben nicht zugänglich; explizite oder selbst zugeschriebene Motive basieren auf lebensgeschichtlich späteren sozialen Lernerfahrungen nach der Zeit des Spracherwerbs und sind im Bewusstsein repräsentiert. Das implizite Motivsystem ist eher um Motive als Affektdispositionen, d.h. kurzfristig und hedonistisch organisiert; das explizite System ist dagegen eher um kognitive, das Selbst betreffende Schemata organisiert und an das semantische Repräsentationssystem der Sprache gebunden. Die Informationsverarbeitung im ersten System erfolgt eher automatisch, im zweiten System dagegen eher kontrolliert und bewusst. Implizite Motive werden mit *projektiven* Verfahren, wie etwa dem Thematischen Auffassungs-Test (TAT) oder der Gitter-Technik (Schmalt, 1999; Sokolowski, Schmalt, Langens, & Puca, 2000) gemessen und interagieren mit *natürlichen* Anreizen im Sinne der angeborenen Auslösemechanismen. Explizite Motive können in Selbstberichten (z.B. Fragebögen) erfasst werden und interagieren mit sozialen Anreizen, die lern- und kulturabhängig sind (siehe Tabelle 2.1; Sokolowski & Schmalt, 2006).

Wenden wir uns nun auf der Grundlage dieser allgemeinen Differenzierung impliziter und expliziter Motive aus einer gendersensitiven Perspektive exemplarisch den thematisch abgrenzbaren Bewertungsdispositionen Anschluss, Leistung und Macht zu.

### Die erfolgreichen Drei: Anschluss, Leistung und Macht

#### *Anschluss- und Intimitätsmotivation*

*Abbildung 1:* Eine für die Motivdiagnostik verwendete TAT-Tafel (aus Smith, 1992, S.695).

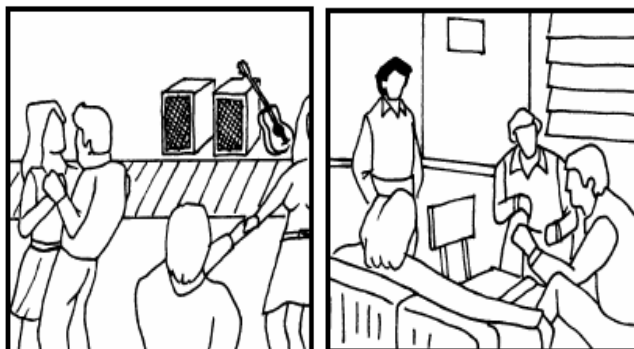


Beziehungen zu knüpfen und aufrechtzuerhalten spielte in der Phylogenese des Menschen und anderer Säuger eine bedeutsame Rolle und hat in erheblichen Maß zu deren Fitness beigetragen (Silk, 2007). So zeichnet sich der Mensch im sozialen Miteinander sowohl durch individualisierte Bindungen an Partner, Nachkommen und Verwandte als auch durch ein sehr komplexes Zusammenleben in Gruppen aus. Beziehungen werden aus vielfachen Gründen, die auch außerhalb der Anschlussmotivation liegen eingegangen (z.B. Macht, Aggression). Die folgende Definition soll daher helfen, anschluss thematische Bezüge näher einzugrenzen: Mit Anschluss (Kontakt, Geselligkeit) ist eine Inhaltsklasse von sozialen Interaktionen gemeint, deren Ziel es ist, mit bisher fremden oder wenig bekannten Menschen Kontakt aufzunehmen und in einer Weise zu unterhalten, die beide Seiten als befriedigend, anregend und bereichernd erleben und die von Emotionen wie Sicherheit, Freude, Sympathie und Vertrauen begleitet werden. Die Anregung des Motivs findet in Situationen statt, in denen mit fremden oder wenig bekannten Personen Kontakt aufgenommen und interagiert werden kann (Sokolowski & Heckhausen, 2006).

In diesem Zusammenhang nimmt Baron-Cohen (2003) dispositionelle Unterschiede zwischen Frauen und Männern an und bezieht sich dabei auf entwicklungspsychologische Studien mit Neugeborenen, bei denen sich schon in dieser frühen Entwicklungsphase geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen. So lässt sich bei weiblichen Neugeborenen mithilfe einer Präferenzmethode die Bevorzugung einer aktiven, expressiven Person im Vergleich zu einem unbelebten Objekt beobachten, während männlichen Neugeborenen unbelebte Objekte präferieren. Aus diesen und ähnlichen Befunden leitete Baron-Cohen (2003) unterschiedliche Lerndisposition der Geschlechter ab. Frauen sollen demnach vorrangig soziale Informationen verarbeiten, während Männer der unbelebten Natur und deren mechanisti-

schen Interaktionen verstärkt Aufmerksamkeit schenken. Bisher konnten diese Befunde weder repliziert noch durch ältere Studien gestützt (Maccoby & Jacklin, 1974), so dass diese generelle Dichotomie aus dieser Sicht sehr fragwürdig erscheint.

Abbildung 2: Zwei Bilder aus dem MMG (nach Schmalt, Sokolowski & Langens, 1999)



Nähert man sich nun dieser Frage aus der motivationspsychologischen Perspektive, so sollten Studien, die implizite Motivmessungen verwenden, Hinweise auf frühe Unterschiede im Entwicklungsverlauf zwischen Männern und Frauen liefern können, explizite Anschlussmotivation dagegen selbstkonzeptgebundene späte Entwicklungen abbilden. Wie schon zuvor erwähnt, setzt man zur Messung des impliziten Anschlussmotivs indirekte Verfahren (TAT, MMG) ein. Entsprechende Bildvorlagen sind in Abbildung 1 und 2 dargestellt. Bei Einsatz des TAT werden die Probanden aufgefordert, dazu spontan Fantasiegeschichten als Reaktion auf mehrdeutige Bildvorlagen zu verfassen. Bei Einsatz des MMG sind die Personen instruiert, sich bestimmte Items in diesen mehrdeutigen Situationen zuzuschreiben bzw. auszuschließen.

Schultheiss & Brunstein (2001) erhoben bei 428 Versuchspersonen, von denen 188 weiblich waren, sowohl mit dem TAT als auch mit dem deutschen Personality Research Form (PRF) als explizitem Verfahren, Motivprofile getrennt für Frauen und Männer. Dabei hatten Frauen ein signifikant höheres implizites Anschlussmotiv, während sich beim expliziten keine Geschlechtsunterschiede zeigten. Interessanterweise wiesen Frauen eine negative Korrelation des Anschlussmotivs mit dem Machtmotiv auf, während diese beiden Komponenten bei Männern unkorreliert waren. Hinsichtlich des impliziten Motivs stehen die Ergebnisse im Einklang mit anderen Studien aus amerikanischen Populationen (vgl. McAdams, Lester, Brand, McNamara, & Lensky, 1988; Pang & Schultheiss, 2005; Stewart & Chester, 1982). Was die expliziten Maße betrifft, sind die Befunde bisher noch sehr uneinheitlich: Während sich bei Schultheiss & Brunstein (2001) keine Unterschiede zeigten, beschreiben sich in anderen Studien Frauen explizit als anschlussmotivierter als Männer (Feingold, 1994). Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Messung des impliziten Anschlussmotivs konsistent ein höheres Anschlussmotiv bei Frauen im Vergleich zu Männern belegt, während explizite Messungen ein heterogenes Befundmuster liefern. Da die Entwicklung expliziter Motive direkt mit der geschlechtsspezifischen Entwicklung des Selbstkonzepts verbunden ist, weisen Studien aus diesem Bereich eine interes-

sante Parallele zur geschlechtsspezifischen Motiventwicklung auf. Generell kommen Cross & Madson (1997) auf der Grundlage mehrerer Studien zu dem Schluss, dass Männer eher eine unabhängige Selbstkonstruktion ausbilden, da in westlichen Kulturen von ihnen erwartet wird, dass sie unabhängig und autonom sind. Frauen hingegen entwickeln eine eher interdependente Selbstkonstruktion, da von ihnen eine stärkere Verbundenheit zu anderen erwartet wird. Auch hier können Geschlechtsunterschiede ebenfalls nicht durchgängig bestätigt werden (z.B. Gabriel & Gardner, 1999; Li, 2002). Vielmehr zeigt die jüngere Forschung ein sehr viel differenziertes Bild. Frauen fokussieren stärker auf intime und kooperative Beziehungen zu wenigen anderen Personen und verhalten sich so, dass diese Beziehungen aufrechterhalten werden. Dagegen ist für Männer eher Macht und Status wichtig und Beziehungen zu einer größeren Zahl von Personen. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern scheinen also weniger darin zu bestehen, dass Männer keine Beziehungen zu anderen Personen eingehen, sondern vielmehr welche Zielsetzung damit verbunden ist (vgl. Gabriel & Gardner, 1999).

Eine zentrale Funktion impliziter Motive besteht nun darin, den Organismus hinsichtlich motivrelevanter Stimuli zu sensibilisieren und entsprechend die Aufmerksamkeit automatisch auf solche Reize auszurichten. Daher stellt sich nun die Frage, ob sich entsprechend der gefundenen Motivunterschiede bei Männern und Frauen auch Differenzen in Bezug auf die Verarbeitung sozial relevanter Stimuli zeigen. Dazu liefert eine interessante fMRI Studie erste neurowissenschaftliche Hinweise, die die Gehirnaktivität bei Wahrnehmung emotionaler Vokalisationen von Säuglingen bei Frauen und Männern in Abhängigkeit von ihrem Elternstatus untersuchte (Seifritz et al., 2003). Zu diesem Zweck wurden den Probanden Säuglingslachen und -weinen während der Messung im Scanner präsentiert. Unabhängig vom Elternstatus und der emotionalen Valenz zeigte sich nur bei Frauen eine Deaktivierung des anterioren Cingulums (ACC), einer Region an der Innenseite des Stirnhirns, die immer dann in Erscheinung tritt, wenn das Gehirn Konflikte lösen muss. Die Aktivierung limbischer Areale wurde dagegen geschlechtsunabhängig durch den Elternstatus moduliert. Sowohl Frauen als auch Männer mit Elternstatus, zeigten eine stärkere Aktivierung beim Weinen, während diese Aktivierung bei kinderlosen Personen bei positiven Emotionen auftrat. Eine Studie von Sander (2007) zeigte ebenfalls unterschiedliche Aktivierungen der Amygdala und des ACC auf kindliche emotionale Laute für Männer und Frauen. Exemplarisch wurde hier auf die Verarbeitung kindlicher Vokalisation fokussiert. Grundsätzlich lässt sich eine Beteiligung des ACC an der geschlechtsspezifischer Prozessierung anderer sozialer Stimuli, wie Gesichter und sozialen Szenarien ebenfalls nachweisen (Proverbio, Zani, & Adorni, 2008).

Neben der Erforschung der strukturellen Korrelate des Anschlussmotivs gewinnt zunehmend die Erforschung der endokrinen Grundlagen an Bedeutung. So erfährt aktuell das Hormon Oxytozin als „Hormon der Mutterliebe“ besondere Beachtung. Neben der Wirkung beim Aufbau einer Bindung zwischen Mutter und Neugeborenem scheint Oxytozin phasisch auch die Bindung in langfristigen Partnerschaften zu verstärken (Lim & Young, 2006) und tonisch erhöhte Oxytozinspiegel motivieren zum Kontakt mit anderen Menschen (Taylor, 2006; Turner, Altemus, Enos, Cooper, & McGuinness, 1999). Oxytocin wirkt stress- und angstreduzierend. Die bisherigen Studien weisen Wirkungen von Oxytocin sowohl für Männer als auch für Frauen in verschiedenen bindungsrelevanten Kontexten nach. Ob Oxy-

tocin eher einen sehr allgemeinen Mechanismus im Sinne eines geschlechtsunspezifischen „sozialen Thermostats“ nach Taylor & Gonzaga (2007) darstellt oder zur Erklärung geschlechtsdifferentieller Aspekte beitragen wird, sollte Ziel zukünftige Forschung sein. Methodisch findet dieser Aspekt bisher zu wenig Berücksichtigung, da Studien aus vielfachen Gründen meistens geschlechtshomotyp durchgeführt wurden.

Zusammenfassend kann man schlussfolgern, dass Präferenzen für sozial relevante Stimuli sowohl geschlechts- als auch erfahrungsabhängig variieren. Dabei bleibt allerdings ungeklärt, ob die Geschlechtszugehörigkeit per se diese Präferenzen bedingen oder ob sie über die generell höhere Anschlussmotivation der Frauen vermittelt wird. Um diese Frage zu beantworten müssten in zukünftigen Studien beide Faktoren unabhängig Berücksichtigung finden.

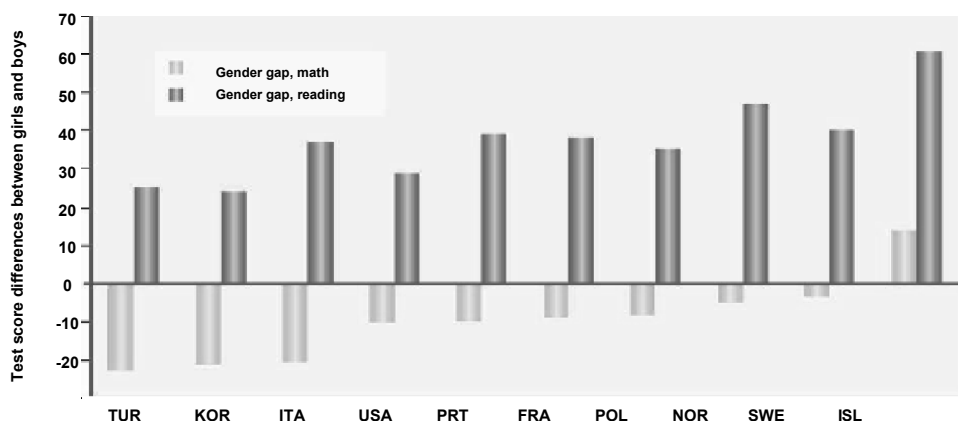
### *Leistung*

Jungen sind besser in Mathe, Mädchen besser beim Lesen und diese Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen nehmen im Laufe der Schullaufbahn zu. So kurz zusammengefasst ein Ergebnis einer aktuellen OECD-Studie „Equally prepared for life? How 15 year-old boys and girls perform in school“ (OECD, 2009). Einmal mehr stützt ein aktueller Befund die These, dass Jungen dispositionell aufgrund verschiedener Faktoren talentierter und erfolgreicher in Mathematik und Naturwissenschaften sind als Mädchen (Browne, 2002; Geary, 1998; Kimura, 1999; Nowell & Hedges, 1998). Leistungsgüte ist zwar in erster Linie von den individuellen Fähigkeiten abhängig, jedoch trägt die Motivationsstärke nicht unwesentlich zur Gesamtleistung bei. Entsprechend formulierte Atkinson Leistungsgüte als Produkt von Fähigkeit und Effizienz, die wiederum als gemeinsame Funktion von Motivationsstärke und Aufgabenanforderung definiert war (Atkinson, 1974). Ein kognitiver Fähigkeitstest dürfte demzufolge nur dann „wahre“ Fähigkeitsunterschiede offenbaren, wenn alle Probanden die Testaufgabe mit der optimalen Motivation bearbeiten. Da Test- und Prüfungssituationen multithematische Anreize enthalten, von denen leistungsanregende, aber auch leistungshemmende Wirkungen (z.B. Stress, Angst) ausgehen, dürfte diese Annahme selten realistisch sein. Jenseits der biologisch-kognitiven Perspektive, die an anderer Stelle ausführlich diskutiert wird (Hausmann & Hirnstein, in diesem Band), stellt jede Art der Erfassung individueller Kompetenzen einen Leistungstest im motivationspsychologischen Sinne dar und wirft damit unmittelbar die Frage nach Geschlechtsunterschieden in der Leistungsmotivation und deren Auswirkungen auf kognitive Leistungen auf. Leistungsmotiviert i.e.S. ist ein Verhalten nur dann, wenn es „auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt“ (Rheinberg, 2004).

Menschen und andere höhere Lebewesen zeichnen sich durch eine lang anhaltende, durch Reifung und Lernen getriebene Entwicklung physischer und psychischer Funktionen aus. In diesem Zusammenhang sind Erfahrung und Übung eigener Verhaltensmöglichkeiten grundlegende Voraussetzung, um diese Funktionen zur vollen Ausprägung zu bringen. Lorenz (1969) hat hierfür den Begriff Selbstexploration geprägt und verschiedene Theoretiker nahmen als motivationale Basis des Spiels von Jungtieren und Kindern das Streben nach

Kompetenzsteigerung an. Diese Kompetenzentwicklung sollte dann am besten gelingen, wenn die Aufgaben weder zu leicht (gelingen immer) noch zu schwer (gelingen nie) sind.

Abbildung 3: Geschlechtsdifferenzen in Mathematik und Lesen



In more gender-equal cultures, the math gender gap disappears and the reading gender gap becomes larger. (Top) Gender gaps in mathematics (yellow) and reading (gray) are calculated as the difference between the average girls' score and the average boys' score. A subset of countries is shown here (see SOM for complete data set and calculations)

Welche Maßstäbe bei der Bewertung von Ge- bzw. Misslingen herangezogen werden, ist alters- und geschlechtsabhängig. Ein individuell-autonomer Maßstab liegt vor, wenn die Bewertung von Erfolg bzw. Misserfolg in der Sache selbst begründet ist (Thorndike & Gates, 1930). Im menschlichen Leistungshandeln tritt darüber hinaus durch die Erfahrungen und den Vergleich mit Gleichaltrigen und Spielkameraden ein sozialer Gütemaßstab hinzu, der sich auf verschiedene Aspekte des Selbst beziehen kann (Alter, Geschlecht etc.). Ob eine Leistung zu einem Erfolgs- bzw. einen Misserfolgserlebnis führt, hängt also mit dem eigenen Anspruchsniveau zusammen und nicht mit der objektiven Schwierigkeit beim Lösen von Aufgaben (Hoppe, 1930). Dieses individuelle Anspruchsniveau wird nach Festinger (1942) oft durch sozial relevante Gruppen geformt. Je konkreter diese sozial relevante Gruppe in Erscheinung tritt, desto stärker wird das individuelle Anspruchsniveau von der Gruppennorm beeinflusst.

Sucht man nach Unterschieden im Leistungsmotiv bei Frauen und Männern so finden Studien hinsichtlich des impliziten Leistungsmotivs –gemessen mithilfe des TAT– keine Geschlechtsunterschiede (Schultheiss & Brunstein, 2001). Sowohl für Männer als auch für Frauen korreliert das Leistungsmotiv positiv mit dem Machtmotiv und weist für beide Geschlechter eine nahezu Null-Korrelation mit dem expliziten Leistungsmotivmaßen auf. Die Annahme von Vertretern der Sozialisationshypothese, dass Frauen geringer hinsichtlich Hoffnung auf Erfolg (HE) sozialisiert werden als Männer, findet bei Anwendung expliziter Messverfahren einige empirische Unterstützung (Fried-Buchalter, 1997; Macdonald & Hyde, 1980). Darüber hinaus fanden Severiens and ten Dam (1998) im Rahmen einer Meta-Analyse



von Untersuchungen zur Studienwahl bei Studierenden heraus, dass weibliche Studierende generell höhere Werte in Furcht vor Misserfolg (FM) haben als ihre männlichen Kommilitonen. Das explizite Leistungsmotiv als eine relativ stabile Persönlichkeitseigenschaft, die angibt, wie wichtig es einer Person ist, sich mit Gütemaßstäben auseinander zu setzen, positive Selbstbewertung zu erlangen, ihre Tüchtigkeit unter Beweis zu stellen (HE) bzw. negative leistungsbezogene Selbstbewertung zu vermeiden (FM), zeigt damit eine geschlechtsspezifische Komposition antizipierter Affekte in Leistungssituationen. Darüber hinaus belegen Studien, dass Jungen sich selbstgefälliger und in der Selbstbewertung autonomer verhalten als Mädchen (Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996). Die stärkere Interdependenz in der Selbstkonstruktion und Selbstbewertung von Frauen könnte zu einer stärkeren Vulnerabilität für soziale Einflüsse und Geschlechtsstereotypen in Leistungskontexten führen und entsprechend die Leistung modulieren (Halpern, Wai, & Saw, 2005). So zeigt eine aktuelle Analyse der Pisa-Daten, dass in Ländern in denen eine Kultur der Geschlechtergleichstellung herrscht, die Unterschiede in mathematischen Fähigkeiten zwischen Mädchen und Jungen nahezu verschwinden, während die Überlegenheit der Mädchen in der Lesekompetenz erhalten bleibt (Guiso, Monte, Sapienza, & Zingales, 2008).

#### *Macht*

In seinem Buch „Die männliche Herrschaft“ stellt der französische Soziologe Pierre Bourdieu (2005) die Frage, warum Formen männlicher Herrschaft bis in die heutige Zeit bestehen konnten, und warum in verschiedenen Kulturen vergleichbare Herrschaftsformen zu finden sind. Dabei widmet er seine Analyse gezielt den Praktiken, mit denen erreicht wird, dass die weiblichen „Beherrschten“ diese Herrschaft annehmen, verinnerlichen und sogar unterstützen. Die Verinnerlichung gesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen führt seiner Meinung nach zu einer immer wiederkehrenden Verfestigung der Geschlechterrollen. In diesem Prozess misst er allen Bildungseinrichtungen als Sozialisationsinstanzen besondere Bedeutung zu, indem sie bei vorhandenen sozialen Ungleichstrukturen die entsprechenden, stabilisierenden Denk- und Handlungsmuster vermitteln und verfestigen.

Wie sehen nun die Verhaltensweisen aus, die an einer Herausbildung einer Dominanzhierarchie beteiligt sind, und wie sind sie motiviert? Bezogen auf die männliche Dominanz stellt sich die Frage, was diese monopolare Komplementarität von Dominanz und Submission im gesellschaftlichen Miteinander von Männern und Frauen bedingt. Ausgangspunkt meiner Betrachtung werden wie bisher die impliziten und expliziten Motivdispositionen von Frauen und Männern sein, von denen ich annehme, dass sie analog zu Jahresringen, Informationen zur Epigenese von Motivunterschieden liefern. Auch hier leisten abermals die Studien der Arbeitsgruppe von Schultheiss (Pang & Schultheiss, 2005; Schultheiss & Brunstein, 2001) einen wesentlichen Beitrag. So wiesen Frauen und Männer sowohl bei einer deutschen als auch U.S. amerikanischen Population keinerlei Unterschiede in der Ausprägung des impliziten, projektiv erhobenen Machtmotivs auf. Im Kulturvergleich der amerikanischen und deutschen Stichprobe fiel allerdings auf, dass die Machtmotivation bei deutschen Studierenden insgesamt stärker ausgeprägt war als bei amerikanischen. Darüber hinaus fand sich spezifisch bei Frauen eine negative Korrelation der Macht- und Anschlussmotivation, während beide Dispositionen bei Männern nicht korrelierten. Bei explizi-

ten Maßen zeigen Frauen dagegen generell geringere Ausprägungen in Dominanz und Durchsetzungsfähigkeit (Feingold, 1994). Folgt man Bischof (2008) so haben sich evolutionär zwei Strategien zur Bildung von Hierarchien im sozialen Miteinander entwickelt, zum einen Ausüben von Macht im Sinne von Stärke und zum anderen Einwerbung von Geltung im Sinne von Leistung. Die Geltungshierarchie bildet nach Bischof-Köhler (2006) die Basis der Demokratie.

Auf die Frage, warum sich Formen männlicher Herrschaft trotz gleicher Ausprägung des Machtmotivs bei beiden Geschlechtern durchsetzen, gibt Bischof-Köhler (Bischof-Köhler, 2006, S. 288) folgende Antwort:

Während Männer beide Spielarten des Rangverhaltens einsetzen können, überwiegen im weiblichen Gruppenverhalten die Muster der Geltungshierarchie, weil die Dispositionen für die Ausbildung einer Dominanzhierarchie fehlen oder zu schwach ausgeprägt sind. Aus einem Übersichtsreferat von Eagly und Johnson (1990) mit dem Thema „Geschlecht und Führungsstil“ geht hervor, dass Männer hierarchische Strukturen mit Statusunterschieden ausgesprochen schätzen, während Frauen egalitäre Strukturen vorziehen.

Bei gleicher impliziter Machtdisposition von Männern und Frauen, sich in der Ausbildung von Hierarchien zu engagieren, scheint also die explizit selbst zugeschriebene Machtmotivation die geschlechtsspezifischen Strategiepräferenzen und die ontogenetischen Anpassungsprozesse wiederzuspiegeln.

### **Ausblick**

Im Jahr 2008 durften wir in Deutschland den 90. Geburtstag des Frauenwahlrechts feiern. Dieses natürlich für alle Frauen, vor allem aber für diejenigen, die dafür gekämpft haben, sehr erfreuliche Ereignis macht deutlich, dass wir in der Menschheitsgeschichte auf eine lange Tradition der Geschlechterdiskriminierung zu Ungunsten der Frauen zurückblicken und diese auch weiterhin besteht. Vor diesem Hintergrund ist *Psychologie und Gender* ein besonders sensibles Thema. Die Motivationspsychologie hat sich bisher nur am Rande diese Thematik aufgegriffen und überlässt damit biologisch oder sozial-orientierten Theorien nahezu vollständig das Feld. Dabei bietet die thematische Fokussierung der Motivationspsychologie auf die Person-Umwelt-Interaktion ein erhebliches Potenzial, um Chancengleichheitsbemühungen im Sinne einer motivgesteuerten Umwelthanpassung (siehe Abb. 4) auf eine empirisch orientierte Forschungsgrundlage zu stellen. Den Motiven als angeborenen konservativen Entwicklungspotentialen stehen kulturspezifische Entwicklungsangebote gegenüber, die im Laufe der Ontogenese eine individuelle Vielfalt und Variabilität ermöglichen, um zukünftige Herausforderungen zu meistern.

Abbildung 4: Alltägliche Motivationskonflikte



(Abdruck erfolgt mit Genehmigung von R. Alf)

## Literatur

- Atkinson, J. W. (1974). Motivational determinants of intellectual performance and cumulative achievement. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Motivation an achievement* (pp. 389-410). Washington, DC: Winston.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: The truth about the male and female brain*. New York: Basic Books.
- Baumeister, R. F. (1999). The nature and structure of the self: An overview. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp. 1-20). Philadelphia: Psychology Press.
- Bischof-Köhler, D. (2006). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. (3. ed.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bischof, N. (2008). *Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bourdieu, P. F. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Browne, K. R. (2002). *Biology at work: Rethinking sexual equality*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5-37.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Epstein, S. (1983). The unconscious, the preconscious, and the self-concept. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 219-247). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- Festinger, L. (1942). A theoretical interpretation of shifts in level of aspiration. *Psychological Review*, 49, 235-250.
- Fried-Buchalter, S. (1997). Fear of success, fear of failure, and the imposter phenomenon among male and female marketing managers. *Sex Roles*, 37, 847-859.
- Gabriel, S., & Gardner, W. (1999). Are there „his“ and „her“ types of interdependence? Gender differences in collective versus relational interdependence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 642-655.
- Geary, D. C. (1998). *Male, female: The evolution of human sex differences*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, gender, math. *Science*, 320, 1164-1165.

- Halpern, D., Wai, J., & Saw, A. (2005). A psychobiological model: Why female are sometimes greater than and sometimes less than males in math achievement. In A. M. Gallagher & J. C. Kaufman (Eds.), *Gender differences in mathematics* (pp. 48-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- Higgins, E. T. (1996). The „self digest“: Selfknowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1062-1083.
- Hoppe, F. (1930). Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie. IX. Erfolg und Mißerfolg. *Psychologische Forschung*, 14, 1-63.
- Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Li, H. Z. (2002). Culture, gender and self-close-other(s) connectedness in Canadian and Chinese samples. *European Journal of Social Psychology*, 32, 93-104.
- Lim, M. M., & Young, L. J. (2006). Neuropeptidergic regulation of affiliative behaviour and social bonding in animals. *Hormones and Behaviors*, 50, 506-517.
- Lorenz, K. (1969). Innate bases of learning. In K. H. Pribram (Ed.), *On the biology of learning* (pp. 13-93). New York: Harcourt.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *Psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Macdonald, N. E., & Hyde, J. S. (1980). Fear of success, need achievement, and fear of failure: A factor analytic study. *Sex Roles*, 6, 695-711.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- McAdams, D. P., Lester, R. M., Brand, P. A., McNamara, W. J., & Lensky, D. B. (1988). Sex and the TAT: Are women more intimate than men? Do men fear intimacy? *Journal of Personality Assessment*, 52, 397-409.
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.
- Nowell, A., & Hedges, L. V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960-1994: An analysis of differences in mean, variance, and extrem scores. *Sex Roles*, 39, 21-43.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment and reflection. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- OECD. (2009). *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*: © OECD 2009.
- Pang, J. S., & Schultheiss, O. C. (2005). Assessing implicit motives in U.S. college students: Effects of picture type and position, gender and ethnicity, and cross-cultural comparisons. *Journal of Personality Assessment*, 85(3), 280-294.
- Proverbio, A. M., Zani, A., & Adorni, R. (2008). Neural markers of a greater female responsiveness to social stimuli. *BMC Neuroscience*, 9, 56-65.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation* (6. ed.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sander, K. (2007). fMRI activations of amygdala, cingulate cortex, and auditory cortex by infant laughing and crying. *Human Brain Mapping*, 28(10), 1007-1022.
- Schmalt, H.-D. (1999). Assessing the achievement motive using the grid technique. *Journal of Research in Personality*, 33, 109-130.
- Schneider, K., & Schmalt, H.-D. (2000). *Motivation* (3., überarbeitet und erweiterte ed.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (2001). Assessment of implicit motives with a research version of the TAT: Picture profiles, gender differences and relations to other personality measures. *Journal of Personality Assessment*, 77, 71-86.
- Schultz, W. (2007). Behavioral dopamine signals. *Trends in Neurosciences*, 30(5), 203-210.
- Seifritz, E., Esposito, F., Neuhoff, J. G., Lüthi, A., Mustovic, H., Dammann, G., et al. (2003). Differential sex-independent amygdala responses to infant crying and laughing in parents versus nonparents. *Biological Psychiatry*, 54(12), 1367-1375.

- Severiens, S., & ten Dam, G. (1998). A multilevel meta-analysis of gender differences in learning orientations. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 595-608.
- Silk, J. B. (2007). The adaptive value of sociality in mammalian groups. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 362, 539-559.
- Sokolowski, K., & Heckhausen, H. (2006). Soziale Bindung: Anschlussmotivation und Intimitätsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Sokolowski, K., & Schmalt, H.-D. (2006). Motivation. In H. Spada (Ed.), *Allgemeine Psychologie* (3. ed., pp. 501-552). Bern: Huber.
- Sokolowski, K., Schmalt, H.-D., Langens, T. A., & Puca, R. M. (2000). Assessing achievement, affiliation, and power motives all at once: The Multi-Motive-Grid (MMG). *Journal of Personality Assessment*, 74, 126-145.
- Spangler, W. D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 112, 140-154.
- Stewart, A. J., & Chester, N. L. (1982). Sex differences in human social motives: Achievement, affiliation, and power. In A. J. Stewart (Ed.), *Motivation and society. A volume in honor of David C. McClelland* (pp. 172-218). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, S. E. (2006). Tend and befriend: Biobehavioral bases of affiliation under stress. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 273-277.
- Taylor, S. E., & Gonzaga, G. C. (2007). Affiliative responses to stress: A social neuro-science model. In E. Harmon-Jones & P. Winkielman (Eds.), *Social neuroscience: Integrating biological explanations of social behaviors* (pp. 454-473). New York: Guilford Press.
- Thorndike, E. L., & Gates, A. I. (1930). *Elementary Principals of Education*. New York: MacMillan.
- Turner, R. A., Altemus, M., Enos, T., Cooper, B., & McGuinness, T. (1999). Preliminary research on plasma oxytocin in normal cycling women: investigating. *Psychiatry: Interpersonel and Biological Processes*, 62, 97-113.
- Weinberger, J., & McClelland, D. C. (1990). Cognitive versus traditional motivational models: Irreconcilable or complementary? In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 562-597). New York: Guilford.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148-183). New York: Macmillan.