
Enzyklopädie der Psychologie

Soziale Motive
und soziale Einstellungen

Sozialpsychologie

2

 hogrefe

Enzyklopädie der Psychologie

ENZYKLOPÄDIE DER PSYCHOLOGIE

In Verbindung mit der
Deutschen Gesellschaft für Psychologie

herausgegeben von

Prof. Dr. Niels Birbaumer, Tübingen
Prof. Dr. Dieter Frey, München
Prof. Dr. Julius Kuhl, Osnabrück
Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Würzburg
Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Berlin

Themenbereich C
Theorie und Forschung
Serie VI
Sozialpsychologie
Band 2
Soziale Motive
und soziale Einstellungen



Soziale Motive und soziale Einstellungen

herausgegeben von

Prof. Dr. Hans-Werner Bierhoff, Bochum
Prof. Dr. Dieter Frey, München

 hogrefe

Copyright-Hinweis:

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.

Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Merkelstraße 3

37085 Göttingen

Deutschland

Tel.: +49 551 99950 0

Fax: +49 551 99950 111

E-Mail: verlag@hogrefe.de

Internet: www.hogrefe.de

Satz: ARThür Grafik-Design & Kunst, Weimar

1. Auflage 2016

© 2016 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen

Format: PDF

(E-Book-ISBN [PDF] 978-3-8409-0564-3; E-Book-ISBN [EPUB] 978-3-8444-0564-4)

ISBN 978-3-8017-0564-0

<http://doi.org/10.1026/00564-000>

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audiodateien.

Anmerkung:

Sofern der Printausgabe eine CD-ROM beigelegt ist, sind die Materialien/Arbeitsblätter, die sich darauf befinden, bereits Bestandteil dieses E-Books.

Autorenverzeichnis

Mag. Dr. Dmitrij Agroskin

Paris-Lodron Universität Salzburg
Fachbereich Psychologie
Hellbrunner Straße 34
5020 Salzburg
Österreich
E-Mail: dmitrij.agroskin@sbg.ac.at

Prof. Dr. Nilüfer Aydin

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Abteilung für Sozialpsychologie
Universitätsstraße 65–67
9020 Klagenfurt
Österreich
E-Mail: niluefer.aydin@aau.at

Prof. Dr. Maria Agthe

Ludwig-Maximilians-Universität
München
Fakultät 11 – Department Psychologie
Lehrstuhl Sozialpsychologie
Leopoldstraße 13
80802 München
E-Mail: Maria.Agthe@psy.lmu.de

Prof. Dr. Hans-Werner Bierhoff

Ruhr-Universität Bochum
Fakultät für Psychologie
Universitätsstraße 150
44780 Bochum
E-Mail: hans.bierhoff@rub.de

Dipl.-Psych. Kathrin Asal

Universität Regensburg
Fakultät für Psychologie, Pädagogik
und Sportwissenschaft
93040 Regensburg
E-Mail: Kathrin.Asal@psychologie.
uni-regensburg.de

Prof. Dr. Gerd Bohner

Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sport-
wissenschaft
Abteilung für Psychologie
Postfach 10 01 31
33501 Bielefeld
E-Mail: gerd.bohner@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Jens B. Asendorpf

Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Psychologie
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: asendorpf@gmail.com

Prof. Dr. Veronika Brandstätter

Universität Zürich
Psychologisches Institut
Binzmühlestrasse 14/6
8050 Zürich
Schweiz
E-Mail: v.brandstaetter@psychologie.
uzh.ch

Prof. Dr. Herbert Bless

Universität Mannheim
 Lehrstuhl für Mikrosoziologie und
 Sozialpsychologie
 Fakultät Sozialwissenschaften
 68131 Mannheim
 E-Mail: bless@uni-mannheim.de

Dr. Axel M. Burger

Universität Mannheim
 Lehrstuhl für Mikrosoziologie und
 Sozialpsychologie
 Fakultät Sozialwissenschaften
 68131 Mannheim
 E-Mail: aburger@mail.uni-mannheim.de

Dr. Susanne Braun

Durham University Business School
 Mill Hill Lane
 Durham, DH1 3LB
 United Kingdom
 E-Mail: susanne.braun@durham.ac.uk

Univ.-Prof. Dr. Katja Corcoran

Karl-Franzens Universität Graz
 Institut für Psychologie
 Sozialpsychologie
 Universitätsplatz 2/III
 8010 Graz
 Österreich
 E-Mail: katja.corcoran@uni-graz.at

Dr. Jan Crusius

Universität zu Köln
 Social Cognition Center Cologne
 Richard-Strauss-Straße 2
 50931 Köln
 E-Mail: jan.crusius@uni-koeln.de

Prof. Dr. Roland Deutsch

Universität Würzburg
 Lehrstuhl für Psychologie II
 Röntgenring 10
 97070 Würzburg
 E-Mail: roland.deutsch@uni-wuerzburg.de

Dr. Beate Ditzen

Psychologisches Institut
 der Universität Zürich
 Abteilung für Klinische Psychologie
 und Psychotherapie
 Binzmühlestrasse 14/Box 26
 8050 Zürich
 Schweiz
 E-Mail: b.ditzen@psychologie.uzh.ch

Prof. Dr. Gerald Echterhoff

Westfälische Wilhelms-Universität
 Münster
 Institut für Psychologie
 Fliednerstraße 21
 48149 Münster
 E-Mail: g.echterhoff@wwu.de

Prof. Dr. Peter Fischer

Universität Regensburg
 Fakultät für Psychologie, Pädagogik
 und Sportwissenschaft
 93040 Regensburg
 E-Mail: peter.fischer@psychologie.uni-regensburg.de

Prof. Dr. Dieter Frey

Ludwig-Maximilians-Universität
München
Fakultät 11 – Department Psychologie
Lehrstuhl Sozialpsychologie
Leopoldstraße 13
80802 München
E-Mail: Dieter.Frey@psy.lmu.de

Prof. Dr. Immo Fritsche

Universität Leipzig
AG Sozialpsychologie
Institut für Psychologie
Neumarkt 9–19
04109 Leipzig

Dr. Tina Glaser

Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sport-
wissenschaft
Abteilung für Psychologie
Postfach 10 01 31
33501 Bielefeld
E-Mail: tina.glaser@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Verena Graupmann

DePaul University
College of Science and Health
Department of Psychology
2219 N Kenmore
Chicago, Illinois 60614
USA
E-Mail: vgraupma@depaul.edu

Prof. Dr. Manfred Hassebrauck

Bergische Universität Wuppertal
Fakultät für Human- und Sozial-
wissenschaften
Lehrstuhl für Sozialpsychologie
Gaußstraße 20
42097 Wuppertal
E-Mail: hassebrauck@uni-wuppertal.
de

Dr. Ulrich von Hecker, PhD

School of Psychology
Cardiff University
Tower Building
70 Park Place
Cardiff CF10 3AT
United Kingdom
E-Mail: vonheckeru@cardiff.ac.uk

Dr. Marie Hennecke

Universität Zürich
Psychologisches Institut
Binzmühlestrasse 14/6
8050 Zürich
Schweiz
E-Mail: m.hennecke@psychologie.
uzh.ch

Dipl.-Psych. Tanja Hentschel

Technische Universität München
TUM School of Management
Professur für Forschungs- und
Wissenschaftsmanagement
Arcisstraße 21
80333 München
E-Mail: tanja.hentschel@tum.de

M. Sc. Lauren James

DePaul University
College of Science and Health
Department of Psychology
2219 N Kenmore
Chicago, Illinois 60614
USA
E-Mail: lmjames55@gmail.com

Univ.-Prof. Dr. Eva Jonas

Paris-Lodron Universität Salzburg
Fachbereich Psychologie
Hellbrunner Straße 34
5020 Salzburg
Österreich
E-Mail: eva.jonas@sbg.ac.at

M.Sc. Fabian Kirsch

Universität Potsdam
Department Psychologie
Sozialpsychologie
Karl-Liebknecht-Straße 24–25
14476 Potsdam
E-Mail: fakirsch@uni-potsdam.de

Mag. Dr. Johannes Klackl

Paris-Lodron Universität Salzburg
Fachbereich Psychologie
Hellbrunner Straße 34
5020 Salzburg
Österreich
E-Mail: johannes.klackl@sbg.ac.at

Prof. Dr. Karl Christoph Klauer

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Institut für Psychologie
79085 Freiburg
E-Mail: christoph.klauer@
psychologie.uni-freiburg.de

Dr. René Kopietz

Westfälische Wilhelms-Universität
Münster
Institut für Psychologie
Fliegenerstraße 21
48149 Münster
E-Mail: rene.kopietz@wwu.de

Prof. Dr. Barbara Krahe

Universität Potsdam
Department Psychologie
Sozialpsychologie
Karl-Liebknecht-Straße 24–25
14476 Potsdam
E-Mail: krahe@uni-potsdam.de

Dipl.-Psych. Anand Krishna

Universität Würzburg
Lehrstuhl für Psychologie II
Röntgenring 10
97070 Würzburg
E-Mail: krishna@psychologie.uni-
wuerzburg.de

Dr. Eva Lermer

Ludwig-Maximilians-Universität
München
Fakultät 11 – Department Psychologie
Lehrstuhl Sozialpsychologie
Leopoldstraße 13
80802 München
E-Mail: eva.lermer@psy.lmu.de

PD Dr. Daniela Niesta Kayser

Universität Potsdam
 Department Psychologie
 Sozialpsychologie
 Karl-Liebknecht-Straße 24–25
 14476 Potsdam
 E-Mail: niesta@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Ulrike Petermann

Zentrum für Klinische Psychologie
 und Rehabilitation
 der Universität Bremen
 Grazer Straße 6
 28359 Bremen
 E-Mail: upeterm@uni-bremen.de

Prof. Dr. Claudia Peus

Technische Universität München
 TUM School of Management
 Professur für Forschungs- und
 Wissenschaftsmanagement
 Arcisstraße 21
 80333 München
 E-Mail: claudia.peus@tum.de

Prof. Dr. Michaela Pfundmair

Ludwig-Maximilians-Universität
 München
 Fakultät 11 – Department Psychologie
 Lehrstuhl Sozialpsychologie
 Leopoldstraße 13
 80802 München
 E-Mail: michaela.pfundmair@psy.
 lmu.de

Dr. Martina Raue

AgeLab
 Massachusetts Institute of
 Technology
 77 Massachusetts Avenue, E40–249
 Cambridge, MA 02139
 USA
 E-Mail: maraue@mit.edu

PD Dr. Elke Rohmann

Ruhr-Universität Bochum
 Fakultät für Psychologie
 Universitätsstraße 150
 44780 Bochum
 E-Mail: elke.rohmann@rub.de

Prof. Dr. Beate Schuster

Ludwig-Maximilians-Universität
 München
 Fakultät 11 – Department Psychologie
 Persönlichkeitspsychologie und
 Pädagogische Psychologie
 Leopoldstraße 13
 80802 München
 E-Mail: schuster@lmu.de

PD Dr. Sascha Schwarz

Bergische Universität Wuppertal
 Fakultät für Human- und Sozial-
 wissenschaften
 Lehrstuhl für Sozialpsychologie
 Gaußstraße 20
 42097 Wuppertal
 E-Mail: sschwarz@uni-wuppertal.de

Dr. Sarita Silveira

Ludwig-Maximilians-Universität
München
Institut für Medizinische Psychologie
Goethestraße 31
80336 München
E-Mail: sarita.silveira@med.uni-
muenchen.de

Dr. Claudia Vogrincic-Haselbacher

Karl-Franzens Universität Graz
Institut für Psychologie
Universitätsplatz 2
8010 Graz
Österreich
E-Mail: Claudia.Vogrincic@uni-graz.
at

Prof. Dr. Gisela Steins

Universität Duisburg-Essen
Campus Essen/Weststadttürme
Institut für Psychologie
Allgemeine Psychologie und Sozial-
psychologie
Berliner Platz 6–8
45127 Essen
E-Mail: gisela.steins@uni-due.de

Dr. Lisa Marie Warner

Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft
und Psychologie
Arbeitsbereich Gesundheits-
psychologie
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
E-Mail: lisa.warner@fu-berlin.de

Prof. Dr. Fritz Strack

Universität Würzburg
Lehrstuhl für Psychologie II
Röntgenring 10
97070 Würzburg
E-Mail: strack@psychologie.uni-
wuerzburg.de

Prof. Dr. Oliver T. Wolf

Ruhr-Universität Bochum
Fakultät für Psychologie
Universitätsstr. 150
44780 Bochum
E-Mail: oliver.t.wolf@rub.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---------------|--------|
| Vorwort | XXXIII |
|---------------|--------|

1. Kapitel: Intrinsische Motivation

Von Marie Hennecke und Veronika Brandstätter

| | |
|--|----|
| 1 Einführung und konzeptuelle Klärung | 1 |
| 2 Definition intrinsischer und extrinsischer Motivation | 1 |
| 3 Theoretische Verankerung und Ansätze | 3 |
| 4 Zum Zusammenhang von intrinsischer und extrinsischer Motivation: Der Korrumpierungseffekt | 6 |
| 4.1 Die klassischen Experimente zum Korrumpierungseffekt | 7 |
| 4.2 Aktuelle Erweiterung: Ist der Weg oder das Ziel im Fokus? | 8 |
| 4.3 Erklärungen für den Korrumpierungseffekt | 9 |
| 4.4 Unter welchen Bedingungen tritt der Korrumpierungseffekt (nicht) auf? | 11 |
| 5 Verwandte Konzepte | 12 |
| 5.1 Flow | 12 |
| 5.2 Interesse | 13 |
| 5.3 Lern- versus Leistungsziele | 15 |
| 5.4 Implizite Motive | 16 |
| 6 Die Messung intrinsischer Motivation | 17 |
| 7 Aktuelle Entwicklungen und Ausblick | 19 |
| 8 Fazit | 22 |
| Literatur | 23 |

2. Kapitel: Psychologische Reaktanz

Von Verena Graupmann, Daniela Niesta Kayser und Dieter Frey

| | |
|--|----|
| 1 Einführung und konzeptuelle Klärung | 31 |
| 2 Theoretische Verankerung und Ansätze | 33 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.1 | Reaktanz und Dissonanz | 33 |
| 2.2 | Reaktanz und Kontrolle | 34 |
| 2.3 | Reaktanz und Selbst | 35 |
| 2.4 | Formen von Reaktanz | 36 |
| 2.4.1 | Direkte Wiederherstellung der Freiheit | 36 |
| 2.4.2 | Indirekte Wiederherstellung der Freiheit | 36 |
| 2.4.3 | Aggression | 36 |
| 3 | Empirische Befunde: Klassische Studien | 37 |
| 3.1 | Weiner und Brehm (1966): Konsumentenverhalten | 37 |
| 3.2 | Brehm, Stires, Sensenig und Shaban (1966): Schallplatten | 37 |
| 3.3 | Heller, Pallak und Picek (1973): Bumerang-Effekt | 37 |
| 3.4 | Wicklund und Brehm (1967): Auswirkungen von Zensur | 38 |
| 3.5 | Driscoll, Davis und Lipetz (1972): Romeo-und-Julia-Effekt | 38 |
| 4 | Neuere Ansätze | 39 |
| 4.1 | Autonomiebedürfnis und Reaktanz als Persönlichkeitsvariable | 39 |
| 4.2 | Interkulturelle Unterschiede in der Reaktanz | 40 |
| 4.3 | Abgrenzung zu Unfairnessreaktionen | 42 |
| 4.4 | Zielorientierung des Kommunikators einer Einschränkung: Annäherungs- versus Vermeidungsorientierung | 43 |
| 5 | Angewandte Studien | 44 |
| 5.1 | Reaktanz am Verhandlungstisch | 44 |
| 5.2 | Erziehung | 44 |
| 5.3 | Zwischenmenschliche Beziehungen (forbidden fruit) | 45 |
| 5.4 | Gesundheitsbereich | 45 |
| 5.5 | Verminderung von Reaktanz | 46 |
| 5.6 | Vorteile von Reaktanz | 47 |
| 6 | Forschungsperspektiven für die Zukunft | 47 |
| | Literatur | 48 |

3. Kapitel: Das Bedürfnis nach Kontrolle als soziale Motivation Von Immo Fritsche, Eva Jonas und Dieter Frey

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Kontrolle | 54 |
| 2 | Kontrollmotiv | 56 |
| 2.1 | Kontrolle beschäftigt und verändert uns: Kognitive, emotionale und behaviorale Auswirkungen wahrgenommener Kontrolle | 57 |
| 2.2 | Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden | 60 |
| 2.3 | Herstellung wahrgenommener Kontrolle und kompensatorische Reaktionen auf Kontrollverlust | 62 |
| 2.3.1 | Illusorische Kontrolle | 62 |
| 2.3.2 | Reaktanz | 63 |
| 2.3.3 | Primäre und sekundäre Kontrolle | 63 |
| 2.3.4 | Gruppenbasierte und kompensatorische Kontrolle | 64 |

| | |
|--|----|
| 2.4 Ist das Kontrollmotiv kulturübergreifend? | 66 |
| 2.5 Unterscheidung von anderen Motiven | 67 |
| 2.6 Kontrollwahrnehmung ist evolutionär adaptiv | 69 |
| 2.7 Zusammenfassung | 70 |
| 3 Kontrolle in Personen-Umwelt-Transaktionen | 70 |
| 3.1 Transaktion zwischen Personen und ihrer physikalischen Umwelt | 71 |
| 3.2 Selbstkontrolle | 72 |
| 3.3 Transaktionen zwischen Personen und ihrer sozialen Umwelt | 72 |
| 3.4 „Selbstkontrolle“ von Gruppen | 74 |
| 3.5 Transaktion von sozialer und physikalischer Umwelt | 75 |
| 3.6 Transaktion unterschiedlicher sozialer Umwelten: Beziehungen zwischen Gruppen | 76 |
| 4 Schlussfolgerungen | 78 |
| Literatur | 78 |

4. Kapitel: Sozialer Vergleich Von Katja Corcoran und Jan Crusius

| | |
|--|-----|
| 1 Einleitung | 87 |
| 2 Warum werden soziale Vergleiche durchgeführt? | 88 |
| 2.1 Akkurate Selbsteinschätzung als Motiv für soziale Vergleiche | 88 |
| 2.2 Ein positives Selbstbild und Selbstverbesserung als Motive für soziale Vergleiche | 89 |
| 2.3 Automatizität sozialer Vergleiche | 89 |
| 3 Mit wem werden soziale Vergleiche durchgeführt? | 91 |
| 3.1 Ähnliche Vergleichsstandards | 91 |
| 3.2 Aufwärts- und Abwärtsvergleiche | 92 |
| 3.3 Routinestandards | 93 |
| 4 Wie beeinflussen soziale Vergleiche die Selbstwahrnehmung, Emotion und Verhalten? | 93 |
| 4.1 Assimilation und Kontrast durch selektive Zugänglichkeit von Wissen | 94 |
| 4.2 Emotionale Konsequenzen von sozialen Vergleichen | 97 |
| 5 Angewandte Perspektiven | 97 |
| 5.1 Soziale Vergleiche und Gesundheit | 98 |
| 5.2 Soziale Vergleiche mit medialen Standards | 99 |
| 5.3 Soziale Vergleiche und das akademische Selbstkonzept | 100 |
| 6 Schlussbemerkung | 101 |
| Literatur | 102 |

5. Kapitel: Stress und Stressbewältigung

Von Oliver T. Wolf und Beate Ditzen

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | Einleitung | 107 |
| 2 | Was ist Stress? | 107 |
| 3 | Was passiert unter Stress im Körper? | 108 |
| 4 | Stressinduktion und Stressmessung | 110 |
| 5 | Akute und chronische Stresseffekte auf Gehirn und Verhalten | 111 |
| | 5.1 Akuter Stress und exekutive Funktionen | 111 |
| | 5.2 Akuter Stress und Langzeitgedächtnis | 112 |
| | 5.3 Wie chronischer Stress das Gehirn beeinflusst | 114 |
| 6 | Stressbewältigungsansätze | 116 |
| 7 | Forschungsperspektive | 118 |
| | Literatur | 119 |

6. Kapitel: Aggression und Gewalt

Von Barbara Krahé

| | | |
|---|--|-----|
| 1 | Einleitung | 125 |
| 2 | Definition und Messung | 125 |
| 3 | Theorien zur Erklärung aggressiven Verhaltens | 127 |
| | 3.1 Biologische Erklärungsansätze | 127 |
| | 3.2 Psychologische Erklärungsansätze | 129 |
| 4 | Personale Einflussgrößen und individuelle Unterschiede | 133 |
| | 4.1 Ärgerneigung und Aggressivität als Trait-Variablen | 133 |
| | 4.2 Feindseliger Attributionsstil | 134 |
| | 4.3 Selbstwertgefühl und Narzissmus | 135 |
| | 4.4 Geschlecht | 136 |
| 5 | Situative Einflussgrößen | 137 |
| | 5.1 Soziale Zurückweisung | 138 |
| | 5.2 Alkohol | 139 |
| | 5.3 Hitze | 140 |
| | 5.4 Gewaltdarstellungen in den Medien | 141 |
| 6 | Perspektiven künftiger Forschung | 143 |
| | Literatur | 144 |

7. Kapitel: Mobbing: Zentrale Befunde und daraus ableitbare praktische Implikationen

Von Beate Schuster

| | | |
|-----|--|-----|
| 1 | Einführung und konzeptuelle Klärung | 149 |
| 2 | Theoretische Verankerung und Ansätze | 150 |
| 3 | Prävalenz | 151 |
| 4 | Theoretische Erklärungen | 152 |
| 4.1 | Täterpersönlichkeit – oder: „Die dunkle Seite von Beliebtheit“ | 152 |
| 4.2 | Die Rolle der Situation – oder: Macht und Privilegien korrumpieren | 155 |
| 4.3 | Die Rolle des organisationalen Rahmens – oder: „Reduziert den Stress“ durch bessere Organisation und mehr Autonomie | 156 |
| 4.4 | Weitere klassische sozialpsychologische Beiträge | 158 |
| 5 | Folgen von Mobbing | 158 |
| 6 | Forschungsperspektive für die Zukunft | 160 |
| 6.1 | Forschung zu „mere exposure“: Sichtbarkeit von Personen erhöhen . . | 161 |
| 6.2 | Forschung zu „Abwertung des Opfers“: Vorsicht vor nicht bedachten „Nebenwirkungen“ | 162 |
| 7 | Fazit | 163 |
| | Literatur | 164 |

8. Kapitel: Prosoziale Motivation

Von Hans-Werner Bierhoff

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | Empathie als prosoziale Motivation | 169 |
| 1.1 | Unterscheidung von affektiver und kognitiver Empathie | 170 |
| 1.2 | Lernprozesse | 170 |
| 1.3 | Entwicklungsprozesse | 172 |
| 1.4 | Gelernt oder vererbt? | 174 |
| 1.5 | Messung der Empathie | 175 |
| 1.5.1 | Dispositionale Empathie | 176 |
| 1.5.2 | Vordispositionale Empathie | 178 |
| 1.5.3 | Alternative Messverfahren der Empathie | 178 |
| 2 | Empathie-Altruismus-Hypothese | 179 |
| 2.1 | Grundlagenforschung zur Empathie-Altruismus-Hypothese | 179 |
| 2.2 | Stimmungsmanagement oder Empathie? | 182 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 2.3 | Wahrgenommene Einheit mit dem Opfer als Alternative zu hoher Empathie | 183 |
| 2.4 | Die Lösung des Altruismus-Rätsels | 186 |
| 3 | Konsequenzen des prosozialen Verhaltens für die Helfer | 187 |
| 3.1 | Mortalität | 187 |
| 3.2 | Positive Stimmung | 188 |
| 3.3 | Berufstätigkeit | 188 |
| 3.4 | Wohlbefinden | 189 |
| 3.5 | Welche Merkmale charakterisieren eine zufriedenstellende Freiwilligenarbeit? | 191 |
| 4 | Anwendungsmöglichkeiten | 191 |
| | Literatur | 192 |

9. Kapitel: Die Terror-Management-Theorie – Der Einfluss der Salienz der eigenen Sterblichkeit auf menschliches Erleben und Verhalten

Von Eva Jonas, Immo Fritsche, Dmitrij Agroskin und Johannes Klackl

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | Einführung | 199 |
| 2 | Kernpostulate und grundlegende Befunde zur Wirkung der Angstpuffer | 201 |
| 3 | Forschungsparadigmen und zentrale Hypothesen | 204 |
| 4 | Das Zwei-Prozess-Modell: Proximale und distale Verteidigungsstrategien | 205 |
| 5 | Distale Reaktionen auf Mortalitätssalienz und Intergruppenprozesse | 206 |
| 5.1 | Favorisierung der Eigengruppe und deren Werte | 206 |
| 5.2 | Befürwortung gewaltsamer Interventionsmaßnahmen bei Konflikten | 208 |
| 5.3 | Der Einfluss salienter kultureller Normen und Selbstkategorisierungen | 209 |
| 5.4 | Protektive Faktoren gegen existenzielle Bedrohungen | 211 |
| 6 | Anwendungsperspektiven der Terror-Management-Theorie im Rahmen von Intergruppenkonflikten | 214 |
| 7 | Neurowissenschaftliche Studien zur Terror-Management-Theorie | 218 |
| 8 | Alternativerklärungen zur Terror-Management-Theorie | 220 |
| 9 | Eine Taxonomie der Verteidigungsreaktionen | 224 |
| 10 | Abschließende Betrachtungen | 226 |
| | Literatur | 227 |

10. Kapitel: Soziale Unterstützung

Von Lisa Marie Warner

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | Soziale Integration und verschiedene Arten der sozialen Unterstützung. . . | 237 |
| 2 | Wirkmodelle sozialer Unterstützung | 239 |
| 2.1 | Die Puffer-Hypothese | 239 |
| 2.2 | Das Haupteffekt-Modell | 240 |
| 2.3 | Die Wirkmechanismen | 240 |
| 3 | Empirische Befunde | 242 |
| 3.1 | Warum kann soziale Unterstützung auch schädlich sein? | 242 |
| 3.2 | Wie führt soziale Unterstützung zu den gewünschten positiven Effekten? | 244 |
| 3.2.1 | Geschlechtsunterschiede | 244 |
| 3.2.2 | Wie sieht effektive soziale Unterstützung aus? | 245 |
| 3.3 | Interventionsstudien | 247 |
| 4 | Forschungsperspektiven für die Zukunft | 248 |
| | Literatur | 249 |

11. Kapitel: Zivilcourage

Von Daniela Niesta Kayser, Dieter Frey, Fabian Kirsch,
Veronika Brandstätter und Maria Agthe

| | | |
|-----|--|-----|
| 1 | Einführung und konzeptuelle Klärung | 255 |
| 1.1 | Relevanz | 255 |
| 1.2 | Definition | 256 |
| 2 | Theoretische Verankerung und Ansätze | 256 |
| 2.1 | Untergruppen prosozialen Verhaltens: Abgrenzung und Ähnlichkeiten | 256 |
| 2.2 | Situationen und Ziele von Zivilcourage | 258 |
| 2.3 | Prozessmodell der Hilfeleistung (Latané & Darley, 1970) | 261 |
| 3 | Empirische Befunde: Determinanten von Zivilcourage | 263 |
| 3.1 | Situative Faktoren | 264 |
| 3.2 | Persönlichkeitsdeterminanten | 265 |
| 3.3 | Modell zur Vorhersage von Zivilcourage | 268 |
| 4 | Förderung von Zivilcourage | 269 |
| 4.1 | Göttlinger Zivilcourage-Training | 270 |
| 4.2 | „Faustlos“: Gewaltpräventionsprogramm für Kinder und Jugendliche | 271 |

| | |
|---|-----|
| 4.3 Zürcher Zivilcourage-Training | 272 |
| 4.4 „zammgrauft“: Münchner Multiplikatorentaining | 273 |
| 5 Fazit und Forschungsperspektive für die Zukunft | 274 |
| Literatur | 275 |

12. Kapitel: Zufriedenheit und Glück

Von Elke Rohmann und Hans-Werner Bierhoff

| | |
|---|-----|
| 1 Einleitung | 279 |
| 2 Wie kann Glück gemessen werden? | 282 |
| 3 Positive Stimmung erweitert den Horizont und kann das Leben verlängern | 285 |
| 3.1 Aufwärtsspirale positiver Stimmung | 285 |
| 3.2 Leben glückliche Menschen länger als weniger glückliche? | 288 |
| 4 Zwei Wege zum Wohlbefinden: Hedonismus und Eudämonismus | 288 |
| 5 Flourishing | 290 |
| 6 Auf und jenseits der hedonischen Tretmühle | 291 |
| 6.1 Auswirkungen von Lottogewinnen und schweren Unfällen | 292 |
| 6.2 Erkenntnisse aus Kulturvergleichen | 294 |
| 7 Was ist die Rolle der Prosozialität für die Erzeugung von Wohlbefinden? | 296 |
| 8 Was macht Menschen glücklich? Die Rolle von Zielen und Bedürfnissen | 298 |
| 9 Wer ist glücklich: Die Rolle von Persönlichkeit, Temperament und genetischen Faktoren | 299 |
| 10 Einkommen und Wohlstand | 301 |
| 11 Sozialer Kontakt und Partnerschaft | 303 |
| 11.1 Sozialer Kontakt | 303 |
| 11.2 Partnerschaft | 305 |
| 12 Nationale und kulturelle Unterschiede | 308 |
| 13 Glücklicher = besser? | 311 |
| Literatur | 312 |

13. Kapitel: Bindung im Erwachsenenalter

Von Jens B. Asendorpf

| | | |
|-------|--|-----|
| 1 | Bindung, Bindungsqualität und Bindungsstil | 323 |
| 2 | Meilensteine der Bindungsforschung | 324 |
| 2.1 | Frühkindliche Bindung | 324 |
| 2.2 | Bindung im Erwachsenenalter | 326 |
| 2.2.1 | Das Adult Attachment Interview | 326 |
| 2.2.2 | Selbstbeurteilter Bindungsstil | 328 |
| 2.3 | Ein Modell der Bindungsaktivierung | 331 |
| 3 | Empirische Befunde | 334 |
| 3.1 | Konsistenz von Bindungsstilen gegenüber unterschiedlichen Bezugspersonen | 334 |
| 3.2 | Stabilität und Veränderung von Bindungsstilen | 336 |
| 3.3 | Bindungsstil und mentale Repräsentationen des Selbst und anderer Personen | 337 |
| 3.4 | Bindungsstil und Sexualität | 338 |
| 3.5 | Bindungsstil und Partnerschaft | 339 |
| 4 | Anwendungen: Gruppen und Organisationen | 341 |
| 4.1 | Bindung an Gruppen | 341 |
| 4.2 | Bindungsstil und Organisationen | 342 |
| 4.3 | Bindung und Führungsstil | 342 |
| 5 | Forschungsd desiderata | 342 |
| 5.1 | Aufbau und Abbau von Bindung | 343 |
| 5.2 | Generalisierung von Bindungserfahrungen | 343 |
| 5.3 | Diagnostik von Bindungsstilen | 343 |
| 5.3.1 | Implizite versus explizite Bindungsrepräsentationen | 343 |
| 5.3.2 | Beobachtung des Bindungsverhaltens | 344 |
| 5.3.3 | Stellvertretendes Bindungsverhalten in virtuellen Welten | 344 |
| 5.4 | Anwendungen auf Gruppen und Organisationen | 345 |
| 5.5 | Kausale Effekte des Bindungsstils | 346 |
| | Literatur | 347 |

14. Kapitel: Interpersonale Attraktion

Von Manfred Hassebrauck und Sascha Schwarz

| | | |
|-----|--|-----|
| 1 | Einführung und konzeptuelle Klärung | 353 |
| 1.1 | Die historische Entwicklung des Gebietes | 353 |
| 2 | Theoretische Verankerung und Ansätze | 354 |

| | |
|--|-----|
| 2.1 Lern- und austauschtheoretische Ansätze | 355 |
| 2.1.1 Das reinforcement-affect-model (RAM) | 355 |
| 2.1.2 Austauschtheoretische Ansätze | 356 |
| 2.2 Kognitive Konsistenztheorien | 357 |
| 2.3 Bindungstheorie | 359 |
| 2.4 Evolutionspsychologische Ansätze | 359 |
| 3 Empirische Befunde | 361 |
| 3.1 Das Target: Wer ist attraktiv? | 361 |
| 3.2 Der Perceiver: Wer wird angezogen? | 362 |
| 3.3 Target x Perceiver-Interaktion: Welche dyadischen Faktoren begünstigen interpersonale Attraktion? | 363 |
| 3.4 Die Situation: Welche Umweltfaktoren beeinflussen interpersonale Attraktion? | 364 |
| 4 Anwendung der Befunde | 366 |
| 4.1 Speed-Dating | 367 |
| 4.2 Soziale Netzwerke | 367 |
| 4.3 Online-Dating | 368 |
| 5 Forschungsperspektive für die Zukunft | 369 |
| Literatur | 370 |

15. Kapitel: Physische Attraktivität

Von Maria Agthe, Nilüfer Aydin, Michaela Pfundmair,
Dieter Frey und Daniela Niesta Kayser

| | |
|---|-----|
| 1 Einleitung | 379 |
| 2 Physische Attraktivität | 380 |
| 2.1 Komponenten physischer Attraktivität | 380 |
| 2.2 Evolutionspsychologische Überlegungen zu den Ursachen der Präferenz für physische Attraktivität | 389 |
| 2.3 Geschlechterunterschiede in der Bedeutsamkeit der physischen Attraktivität für Männer und Frauen | 390 |
| 3 Auswirkungen von physischer Attraktivität | 393 |
| 3.1 Das „Attraktivitätsstereotyp“: Vergleichsweise positivere Reaktionen auf gutaussehende Menschen | 393 |
| 3.2 Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung und Wirkung von Attraktivität | 402 |
| 3.3 Mögliche negative Reaktionen auf physische Attraktivität: Einflüsse der Wahrnehmung potenzieller Konkurrenz und empfundener Bedrohung im sozialen Vergleich | 407 |
| 3.4 Neurowissenschaftliche und psychophysiologische Befunde zur Auswirkung von Attraktivität | 412 |

| | |
|--|-----|
| 4 Ausblick: Implikationen der Attraktivitätsforschung für den Alltag | 413 |
| Literatur | 414 |

16. Kapitel: Untreue und Eifersucht

Von Elke Rohmann und Hans-Werner Bierhoff

| | |
|---|-----|
| 1 Untreue | 441 |
| 1.1 Wie weit ist Untreue verbreitet? | 442 |
| 1.2 Online-Affären | 443 |
| 1.3 Evolutionspsychologie der Untreue | 444 |
| 1.3.1 Theorie der r/K-Strategie | 445 |
| 1.3.2 Gründe für weibliche Untreue | 447 |
| 1.3.3 Sexuelle Untreue vs. emotionale Untreue | 447 |
| 1.4 Investitionsmodell der Untreue | 450 |
| 1.5 Auslöser der Untreue | 451 |
| 1.5.1 Gelegenheit macht Diebe | 451 |
| 1.5.2 Soziosexualität | 451 |
| 1.5.3 Weitere Korrelate der Untreue | 452 |
| 2 Eifersucht | 455 |
| 2.1 Begriffsklärung und Erklärungsansätze | 455 |
| 2.1 Messung der Eifersucht | 458 |
| 2.2 Evolutionspsychologische Erklärung | 459 |
| 2.3 Auslöser der Eifersucht | 461 |
| 2.4 Paradox der Eifersucht | 462 |
| 3 Schlusskommentar | 463 |
| Literatur | 464 |

17. Kapitel: Theorie der kognitiven Dissonanz

Von Claudia Vogrincic-Haselbacher, Kathrin Asal, Peter Fischer und Dieter Frey

| | |
|---|-----|
| 1 Kernaussagen der Theorie | 469 |
| 1.1 Das Wesen der kognitiven Dissonanz | 469 |
| 1.2 Die Reduktion kognitiver Dissonanz | 470 |
| 2 Klassische Forschungsparadigmen und empirische Befunde | 471 |
| 2.1 Dissonanz nach Entscheidungen („post-decisional dissonance“) | 471 |
| 2.2 Änderung der Attraktivität von Entscheidungsalternativen („spreading apart of alternatives“) | 472 |
| 2.3 Selektive Informationssuche („selective exposure“) | 473 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 2.4 | Dissonanz nach forcierter Einwilligung („forced compliance“) | 473 |
| 2.5 | Dissonanz nach unnötiger Anstrengung bzw. verletzten Erwartungen („effort-justification“) | 476 |
| 3 | Die Suche nach sozialer Unterstützung | 476 |
| 3.1 | Kognitive Dissonanz im Gruppenkontext | 476 |
| 3.2 | Reduktion kognitiver Dissonanz im Gruppenkontext | 477 |
| 4 | Theoretische Modifikationen der Theorie der kognitiven Dissonanz | 477 |
| 4.1 | Das „New-Look“-Modell der Dissonanz (Cooper & Fazio, 1984) | 478 |
| 4.2 | Theorie der Selbstkonsistenz (self consistency; Aronson, 1968) | 479 |
| 4.3 | Theorie der Selbstbestätigung (self affirmation; Steele, 1988) | 481 |
| 4.4 | Action-based Modell der Dissonanz (Harmon-Jones, 1999) | 482 |
| 5 | Anwendung der Befunde und Forschungsperspektiven für die Zukunft | 483 |
| 5.1 | Gesundheitsprävention und Public Health | 483 |
| 5.1.1 | Allgemeiner Wirkmechanismus | 483 |
| 5.1.2 | Bereich: Gesundheitsprävention | 483 |
| 5.1.3 | Bereich: Umweltbewusstsein | 484 |
| 5.1.4 | Bereich: Stereotype und Vorurteile | 484 |
| 5.2 | Klinische Psychologie | 485 |
| 5.2.1 | Wahlfreiheit und Therapieerfolg | 485 |
| 5.2.2 | Anstrengung und Therapieerfolg | 485 |
| 5.3 | Politische Psychologie und Wirtschaftspsychologie | 486 |
| 5.3.1 | Selektive Informationsverarbeitung: Persönliche Präferenz bei politischen Parteien | 486 |
| 5.3.2 | Selektive Informationsverarbeitung: Persönliche Präferenz bei der Personalauswahl | 487 |
| 5.4 | Rationalität bei Entscheidungen | 487 |
| 5.4.1 | Homo oeconomicus versus kognitive Dissonanz | 488 |
| 5.4.2 | Theoretische Grundlage a): Das Elaboration-Likelihood-Modell | 488 |
| 5.4.3 | Theoretische Grundlage b): Bounded rationality | 489 |
| 6 | Schlussbemerkungen | 489 |
| | Literatur | 490 |

18. Kapitel: Kognitive Balance und Konsistenz

Von Ulrich von Hecker und Karl Christoph Klauer

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | Zentrale Konzepte | 497 |
| 2 | Verallgemeinerungen der Balancetheorie für mehr als drei Elemente | 500 |
| 3 | Stärke und Ausbildung von Einstellungen | 503 |
| 4 | Intra- versus interindividuelle Perspektive | 505 |

| | | |
|---|--|-----|
| 5 | Aktuelle Anwendungen | 506 |
| 6 | Verwandte Konsistenztheorien | 507 |
| | Literatur | 509 |

19. Kapitel: Zwei-Prozess/System-Modelle der sozialen Informationsverarbeitung

Von Anand Krishna, Roland Deutsch und Fritz Strack

| | | |
|-----|--|-----|
| 1 | Einführung | 511 |
| 2 | Konzeptuelle Klärung | 512 |
| 3 | Theoretische Ansätze: Spezifische Zwei-Prozess-Modelle | 516 |
| 3.1 | Ein Modell der Persuasion: Das Heuristic-Systematic-Modell | 516 |
| 3.2 | Ein Modell der Eindrucksbildung: Brewers Zwei-Prozess-Modell | 518 |
| 3.3 | Ein Modell der Attribution: Das model of overconfident attributional inferences | 520 |
| 3.4 | Ein Modell zu Stereotypen: Das Dissoziationsmodell | 521 |
| 3.5 | Ein Modell zu Einstellungen: Das Associative-and-propositional-processes-in-evaluation(APE)-Modell | 522 |
| 3.6 | Ein Modell der generellen Informationsverarbeitung: Das reflective-impulsive model | 524 |
| 4 | Empirische Befunde und Anwendung der Befunde | 526 |
| 5 | Forschungsperspektive für die Zukunft | 527 |
| | Literatur | 528 |

20. Kapitel: Risikowahrnehmung und Risikoverhalten

Von Eva Lermer, Martina Raue und Dieter Frey

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | Einführung | 535 |
| 2 | Theoretische Verankerung | 537 |
| 2.1 | Prospect-Theorie | 537 |
| 2.2 | Urteilsheuristiken | 540 |
| 2.3 | Emotionen und Affektheuristik | 541 |
| 3 | Weitere Theorien und Ansätze | 543 |
| 3.1 | Fuzzy-trace-Theorie | 543 |
| 3.2 | Construal-level-Theorie | 544 |
| 3.3 | Theorie der Risikohomöostase | 546 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4 | Empirische Befunde | 546 |
| 4.1 | Stimmung und Erregung | 546 |
| 4.1.1 | Stimmung | 546 |
| 4.1.2 | Erregung (arousal) | 548 |
| 4.2 | Erfahrung | 549 |
| 4.3 | Demografische Einflüsse und Domänenspezifität | 550 |
| 4.3.1 | Geschlechterunterschiede und Domänenspezifität | 550 |
| 4.3.2 | Geschlechterunterschiede bei Risikowahrnehmung und empfundenem Nutzen | 550 |
| 4.3.3 | Elternschaft | 551 |
| 4.3.4 | Einfluss von Alter und Bildung | 552 |
| 4.3.5 | White-male-Effect | 553 |
| 4.4 | Persönlichkeit | 554 |
| 4.5 | Gruppenpolarisierung | 556 |
| 5 | Messung von Risikoeinschätzungen | 557 |
| 6 | Diskussion und Fazit | 563 |
| | Literatur | 569 |

21. Kapitel: Einstellungen

Von René Kopietz und Gerald Echterhoff

| | | |
|-------|--|-----|
| 1 | Was sind Einstellungen, wozu sind sie da und woher kommen sie? | 581 |
| 1.1 | Einleitung und Definition | 581 |
| 1.2 | Funktionen von Einstellungen | 582 |
| 1.3 | Herkunft von Einstellungen | 583 |
| 2 | Wie sind Einstellungen beschaffen? | 584 |
| 2.1 | Einstellungsstruktur | 584 |
| 2.2 | Einstellungsstärke | 585 |
| 3 | Stabilität versus Variabilität von Einstellungen | 587 |
| 4 | Wie werden Einstellungen gemessen? | 589 |
| 4.1 | Direkte Einstellungsmessung | 590 |
| 4.1.1 | Probleme bei der direkten Einstellungsmessung | 591 |
| 4.1.2 | Antwortformat, Reihenfolgeeffekte und Skalierung | 592 |
| 4.1.3 | Grenzen von Selbstauskunftsmaßen | 594 |
| 4.2 | Indirekte Einstellungsmessung | 595 |
| 4.2.1 | Implizite Maße | 597 |
| 4.2.2 | Probleme bei der indirekten Einstellungsmessung am Computer | 600 |
| 5 | Duale Einstellungen | 601 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 6 | Einstellungen und Verhalten | 602 |
| 6.1 | Die Vorhersagekraft von expliziten Einstellungen | 602 |
| 6.2 | Die Vorhersagekraft von impliziten Einstellungen | 605 |
| | Literatur | 608 |

22. Kapitel: Einstellungsänderung

Von Tina Glaser und Gerd Bohner

| | | |
|-------|--|-----|
| 1 | Einleitung | 617 |
| 2 | Theoretische Modelle der Einstellungsänderung | 618 |
| 2.1 | Einstellungsänderung mit geringem kognitiven Aufwand | 618 |
| 2.1.1 | Konditionierung | 618 |
| 2.1.2 | Mere exposure effect | 620 |
| 2.1.3 | Balance | 622 |
| 2.1.4 | Selbstwahrnehmung | 623 |
| 2.1.5 | Heuristiken | 624 |
| 2.1.6 | Priming | 625 |
| 2.1.7 | Widerstand gegen Persuasion I: Reaktanz | 626 |
| 2.2 | Einstellungsänderung mit hohem kognitiven Aufwand | 627 |
| 2.2.1 | Ansatz kognitiver Reaktionen | 627 |
| 2.2.2 | Erwartung-mal-Wert-Modell | 629 |
| 2.2.3 | Dissonanzreduktion | 629 |
| 2.2.4 | Widerstand gegen Persuasion II: Impfung gegen Einflussversuche | 631 |
| 2.3 | Integrative Modelle der Persuasion | 632 |
| 2.3.1 | Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit | 633 |
| 2.3.2 | Heuristisch-systematisches Modell | 635 |
| 2.3.3 | Unimodell der Persuasion | 636 |
| 2.3.4 | Assoziativ-propositionales Modell der Bewertung | 638 |
| 3 | Zusammenfassung und Ausblick | 640 |
| | Literatur | 641 |

23. Kapitel: Stimmung und Informationsverarbeitung

Von Axel M. Burger und Herbert Bless

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | Konzeptuelle Klärung | 654 |
| 2 | Stimmung und Gedächtnisabruf | 654 |
| 3 | Direkte Stimmungseinflüsse auf Urteile und Entscheidungen | 655 |

| | |
|---|-----|
| 3.1 Affektives Priming | 656 |
| 3.2 Feelings-as-information-Theorie | 656 |
| 3.3 Mood-Management | 658 |
| 4 Stimmung und Denkstil | 658 |
| 4.1 Empirische Befunde | 660 |
| 4.1.1 Visuelle Wahrnehmung | 660 |
| 4.1.2 Kognitive Organisation | 660 |
| 4.1.3 Kreativität | 661 |
| 4.1.4 Sprache | 662 |
| 4.1.5 Einstellungsänderung | 662 |
| 4.1.6 Personenwahrnehmung | 663 |
| 4.1.7 Urteilsbildung | 664 |
| 4.2 Theoretische Erklärungsansätze | 664 |
| 4.2.1 Stimmungseinflüsse auf kognitive Ressourcen | 665 |
| 4.2.2 Feelings-as-information-Theorie | 665 |
| 4.2.3 Mood-Management | 667 |
| 5 Fazit | 668 |
| Literatur | 669 |

24. Kapitel: Stigma, Stigmatisierung und Ausgrenzung Von Nilüfer Aydin, Michaela Pfundmair, Maria Agthe, Eva Lermer und Dieter Frey

| | |
|--|-----|
| 1 Einleitung | 675 |
| 2 Begriffsbestimmungen | 676 |
| 2.1 Definition von Stigma und Stigmatisierung | 676 |
| 2.2 Definition von Stereotyp und Vorurteil | 677 |
| 2.3 Differenzierung von Stigmata | 679 |
| 3 Soziale Funktionen von Stigma und Stigmatisierung | 680 |
| 3.1 Sozialpsychologische Ansätze zu Stigma und Stigmatisierung | 680 |
| 3.1.1 Hypothesentheorie der Wahrnehmung | 681 |
| 3.1.2 Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung | 682 |
| 3.2 Soziologische und evolutionspsychologische Ansätze | 683 |
| 3.2.1 Aufrechterhaltung von gesellschaftlichen Statusunterschieden und sozialer Ungleichheit | 683 |
| 3.2.2 Einhaltung sozialer Normen als Funktion von Stigmata | 685 |
| 3.2.3 Stigmatisierung aus evolutionärer Sicht – Vermeidung von Krankheit | 686 |
| 4 Welche Auswirkungen übt Stigmatisierung auf Stigmatisierte aus? | 687 |
| 4.1 Folgen wahrgenommener Ausgrenzung und Diskriminierung auf physische und psychische Gesundheit | 687 |
| 4.2 Selbststigmatisierung | 689 |

| | |
|---|-----|
| 4.3 Selbsterfüllende Prophezeiungen | 690 |
| 5 Vorurteile abbauen und Stigmatisierung entgegenwirken | 692 |
| 5.1 Empathie | 692 |
| 5.2 Kontakthypothese | 693 |
| 6 Conclusio und Ausblick | 695 |
| Literatur | 696 |

25. Kapitel: Soziale Angst, Scham und Schüchternheit Von Ulrike Petermann

| | |
|---|-----|
| 1 Einführung und konzeptuelle Klärung | 705 |
| 1.1 Zum Begriff „Schüchternheit“ | 705 |
| 1.2 Zum Begriff „soziale Angst“ | 706 |
| 1.3 Zum Begriff „Scham“ | 706 |
| 2 Schüchternheit | 706 |
| 2.1 Schüchternheit, Verhaltenshemmung und Erziehung | 708 |
| 2.2 Stabilität von Schüchternheit | 709 |
| 3 Soziale Angst | 710 |
| 3.1 Entwicklungswege sozialer Angst | 711 |
| 3.2 Kognitives Merkmal „Selbstaufmerksamkeit“ | 712 |
| 4 Scham | 714 |
| 4.1 Kulturelle Unterschiede | 715 |
| 4.2 Schamgedächtnis | 715 |
| 4.3 Schamerleben und psychische Störungen | 716 |
| 5 Anwendung der Befunde | 717 |
| 5.1 Frühe Prävention | 717 |
| 5.2 Prävention im Jugendalter | 718 |
| 5.3 Elterliche Erziehungskompetenz | 719 |
| 6 Forschungsperspektive | 720 |
| Literatur | 720 |

26. Kapitel: Schuld und Verzeihen Von Hans-Werner Bierhoff und Elke Rohmann

| | |
|--|-----|
| 1 Schuldgefühl | 728 |
| 1.1 Sozialisationsprozesse | 729 |
| 1.2 Messung der Schuldgefühle | 733 |
| 1.2.1 Situationsspezifische Schuld | 734 |
| 1.2.2 Chronische Schuld | 734 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 1.3 | Anlage versus Umwelt | 735 |
| 1.4 | Schuld oder Streben nach einer gerechten Welt? | 735 |
| 1.5 | Schuld als Schutzmechanismus für eine positive interpersonale Beziehung | 737 |
| 1.6 | Vergehen, Schuld und Wiedergutmachung | 738 |
| 2 | Verzeihen | 739 |
| 2.1 | Definition des Verzeihens | 739 |
| 2.2 | Dimensionen des Verzeihens | 740 |
| 2.3 | Auswirkungen von Verzeihen im Partnerschaftskontext | 742 |
| 2.4 | Förderliche und hemmende Faktoren auf das Verzeihen | 744 |
| 2.4.1 | Schlüsselfaktoren Empathie und Grübeln | 744 |
| 2.4.2 | Metaanalytische Zusammenführung empirischer Befunde | 746 |
| 2.4.2.1 | Kognition | 747 |
| 2.4.2.2 | Affekt | 749 |
| 2.4.2.3 | Zwänge | 750 |
| 2.4.2.4 | Zusammenfassung der metaanalytischen Ergebnisse | 751 |
| 2.5 | Fazit | 752 |
| | Literatur | 753 |

27. Kapitel: Geschlechtsunterschiede und Geschlechtsstereotype Von Susanne Braun, Tanja Hentschel, Claudia Peus und Dieter Frey

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | Einleitung | 759 |
| 2 | Definitionen | 760 |
| 3 | Geschlechtsunterschiede | 761 |
| 3.1 | Definition und häufige Fehlannahmen | 761 |
| 3.2 | Empirische Befunde zu Geschlechtsunterschieden | 762 |
| 3.2.1 | Kognitive Fähigkeiten | 762 |
| 3.2.2 | Persönlichkeit | 763 |
| 3.2.3 | Soziales Verhalten | 764 |
| 3.2.4 | Präferenzen | 765 |
| 3.2.5 | Geschlechtsunterschiede in einigen klassischen Phänomenen der Sozialpsychologie | 765 |
| 3.2.6 | Geschlechtsunterschiede im Beruf | 767 |
| 4 | Theorien zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden | 767 |
| 4.1 | Evolutionenpsychologische Theorie | 768 |
| 4.2 | Sozialer Konstruktivismus | 769 |
| 4.3 | Biosoziale Theorie | 770 |
| 4.4 | Soziokulturelle Theorie | 771 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5 | Geschlechtsstereotype | 772 |
| 5.1 | Definitionen: Stereotype und Geschlechtsstereotype | 772 |
| 5.1.1 | Stereotype | 772 |
| 5.1.2 | Geschlechtsstereotype | 772 |
| 5.1.3 | Wirkmechanismen von Geschlechtsstereotypen | 773 |
| 5.2 | Inhalte von Geschlechtsstereotypen | 774 |
| 5.2.1 | Agency und Communion | 774 |
| 5.2.2 | Soziale Rollentheorie | 774 |
| 5.3 | Messung von Geschlechtsstereotypen | 776 |
| 5.3.1 | Explizite Messung | 776 |
| 5.3.2 | Implizite Messung | 777 |
| 5.4 | Wirkung von Geschlechtsstereotypen | 778 |
| 5.4.1 | Women-are-wonderful-Effekt | 778 |
| 5.4.2 | Think manager, think male-Phänomen | 779 |
| 5.4.3 | Lack-of-fit-Modell | 779 |
| 5.4.4 | Backlash-Effekt | 780 |
| 5.4.5 | Double standards | 780 |
| 5.4.6 | Vorurteile gegenüber weiblichen Führungskräften | 781 |
| 5.4.7 | Glass-cliff-Phänomen | 781 |
| 6 | Anwendung der Befunde | 782 |
| 7 | Ausblick für zukünftige Forschung | 783 |
| | Literatur | 784 |

28. Kapitel: Perspektivenübernahme und Empathie

Von Gisela Steins

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | Einführung und konzeptuelle Klärung | 795 |
| 1.1 | Vorüberlegungen | 795 |
| 1.2 | Zur Einbettung von Perspektivenübernahme und Empathie: Ein soziologischer Blick | 796 |
| 1.3 | Zu den Begriffen | 797 |
| 1.3.1 | Definitionsvielfalt | 797 |
| 1.3.2 | Dichotomie zwischen Kognition und Emotion | 798 |
| 1.3.3 | Weitere Definitionsdimensionen und Arbeitsdefinition | 799 |
| 2 | Theoretische Verankerung und empirische Befunde | 799 |
| 2.1 | Frühe Theorien zur Empathie und Perspektivenübernahme | 799 |
| 2.2 | Entwicklungspsychologische Bezüge | 800 |
| 2.3 | Sozialpsychologische Forschung zu Perspektivenübernahme und Empathie | 801 |
| 2.3.1 | Gefühlsansteckung und Synchronisation | 801 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 2.3.2 | Selbstaufmerksamkeit | 802 |
| 2.3.3 | Motivationale Modelle zur Perspektivenübernahme | 802 |
| 2.3.4 | Emotionale Heuristiken | 803 |
| 2.4 | Neuropsychologie: Das soziale Gehirn | 804 |
| 2.5 | Klinisch-psychologische Forschung | 804 |
| 3 | Anwendungen: Eine Auswahl | 805 |
| 3.1 | Prosoziales Verhalten | 806 |
| 3.2 | Trainingsideen | 806 |
| 3.3 | Forensische und kriminologische Probleme | 807 |
| 3.4 | Führungsverhalten | 808 |
| 4 | Forschungsperspektiven für die Zukunft | 808 |
| 4.1 | Relevanz des Kontextes | 808 |
| 4.2 | Zur Bewertung von Perspektivenübernahme und Empathie | 809 |
| 4.3 | Zusammenhänge mit anderen zentralen Variablen menschlichen Verhaltens | 809 |
| 4.4 | Dichotomie in der Theorienbildung und Klärung der Konzepte | 810 |
| | Literatur | 811 |

29. Kapitel: Werte

Von Verena Graupmann, Lauren James, Sarita Silveira und Dieter Frey

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | Einführung und konzeptuelle Klärung | 817 |
| 2 | Theoretische Verankerung und Ansätze | 819 |
| 2.1 | Universelle Struktur von Werten | 819 |
| 2.2 | Werte auf der Ebene der Person (persönliche Wertesysteme) | 820 |
| 2.3 | Gesellschaftsordnende Funktion von Werten (soziale Wertesysteme) | 821 |
| 2.4 | Moralische Prinzipien: Moral-foundations-Theorie | 823 |
| 3 | Empirische Befunde | 825 |
| 3.1 | Kulturelle Unterschiede | 825 |
| 3.2 | Werte und politisches Denken und Handeln (Konservatismus und Liberalismus) | 828 |
| 3.3 | Migration, Akkulturation und Werte | 829 |
| 3.4 | Werte und psychologische Dissonanz | 830 |
| 4 | Anwendung | 832 |
| 4.1 | Umgang mit Veränderungen | 832 |
| 4.2 | Werte in der Therapie | 833 |
| 4.3 | Intergruppenkonflikte | 834 |
| 5 | Perspektive für die Zukunft: Psychologische Mechanismen bei der Vermittlung von Werten | 835 |
| 5.1 | Wie werden Werte transportiert? Ein Stufenmodell zur Aktivierung von Werten | 836 |

| | |
|--|-----|
| 5.2 Barrieren bei der Vermittlung von Werten: Diskrepanz zwischen Einstellung und Verhalten | 840 |
| 5.3 Schlussbemerkung | 841 |
| Literatur | 842 |
| | |
| Autorenregister | 847 |
| Sachregister | 889 |

Vorwort

Die Leserinnen und Leser werden sich fragen: Warum bedarf es einer Enzyklopädie der Sozialpsychologie in drei Bänden? Es gibt doch bereits eine Vielzahl von deutschen und internationalen Lehrbüchern.

Die Antwort ist einfach: Eine Enzyklopädie ist teilweise etwas anderes als ein Lehrbuch oder ein Handbuch der Sozialpsychologie. Ziel der Enzyklopädie ist es, einen umfassenden Überblick über wichtige Themen der Sozialpsychologie von Experten schreiben zu lassen. Ein Handbuch oder Lehrbuch der Sozialpsychologie, das von einzelnen oder wenigen geschrieben wird, gibt eher einen Gesamtüberblick, doch dies geht zumeist zu Lasten von Tiefe. Die Enzyklopädie soll in die Tiefe gehen und einen tiefgehenden Einblick in einen dennoch breiten Themenkomplex geben.

Ein weiterer Grund ist, dass fast alle anderen Subdisziplinen der Psychologie in den letzten Jahren Enzyklopädien herausgegeben und erneuert haben, und dies auch für das Fach Sozialpsychologie geschehen sollte, das wir für eines der produktivsten und innovativsten halten. Die Bände des *Handbuchs Sozialpsychologie*, die von Carl-Friedrich Graumann im Hogrefe-Verlag herausgegeben wurden, reichen über 40 Jahre zurück (Graumann, 1969, 1972). Obwohl sie für die damalige Zeit eine viel gelesene Übersicht über die Sozialpsychologie darstellten, sind die Beiträge in der Zwischenzeit veraltet, wenn auch nach wie vor lesenswert. Unter den damaligen Autoren fanden sich so bekannte und einflussreiche deutschsprachige Sozialpsychologen wie Mario von Cranach, Klaus Holzkamp, Hubert Feger und Martin Irle. Von den Autoren hat einer das Privileg, sowohl im *Handbuch Sozialpsychologie* als auch in dieser Enzyklopädienserie zur Sozialpsychologie vertreten zu sein: Bernd Six verfasste 1972 zusammen mit Reinhold Bergler das Kapitel über Stereotype und Vorurteile und ist hier als Alleinautor mit seinen Kapiteln über *Autoritarismus und soziale Dominanz* (Band 1) sowie *Rassismus* (Band 3) gleich zweifach vertreten. Ein weiterer Vorläufer der Enzyklopädie der Sozialpsychologie ist der Band *Lewin und die Folgen*, der in der Reihe *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts* des Kindler Verlags erschien (Heigl-Evers, 1987), der aber natürlich ebenfalls als aktuelles Nachschlagewerk veraltet ist.

Mit den vorliegenden drei Bänden dieser Enzyklopädie wird der Versuch unternommen, einen Überblick über das Gesamtgebiet der Sozialpsychologie zu vermitteln, indem sowohl die theoretischen als auch die methodischen Grundlagen,

aber auch die Besonderheiten der Fragen, die Zielsetzungen und die Ergebnisse der Sozialpsychologie Berücksichtigung finden. In insgesamt über 80 Artikeln soll der internationale Stand wiedergegeben und gleichzeitig dokumentiert werden, dass auch in deutscher Sprache substanzielle Forschung in diesem Gebiet geleistet wird.

Dabei entspricht es dem Selbstverständnis, dass die Sozialpsychologie aufgrund ihrer theoretischen Ausrichtung und ihrer methodischen Fundiertheit die Anwendung ihrer Theorien auf sehr heterogene Anwendungsbereiche bezieht und auch enge Beziehungen zu den Nachbargebieten der Sozialwissenschaften, ausgewählten Bereichen der Naturwissenschaften, aber auch den Ingenieurwissenschaften vollzieht. Dieses Selbstverständnis war im Übrigen schon bei der Gestaltung des Handbuchs der Sozialpsychologie erkennbar, wobei es nun noch expliziter zum Ausdruck kommt.

Gemeinsam mit der Verwurzelung in den Grundlagendisziplinen der Allgemeinen Psychologie, der Differentiellen und Persönlichkeitspsychologie kann sich die Sozialpsychologie als ein Fachgebiet darstellen, das auf einem soliden, wissenschaftlichen Fundament vielfältigen Anwendungsnutzen bietet. Nach wie vor gehört die Sozialpsychologie zu den Wissenschaften, die mehr als andere Subdisziplinen der Psychologie sowohl in der Grundlagenforschung als auch der angewandten Forschung und der Anwendung von Forschung tätig ist. Kaum eine Disziplin hat so viele und so wissenschaftlich einflussreiche Theorien hervorgebracht wie die Sozialpsychologie.

Kurt Lewin, einem der wichtigsten Väter der Sozialpsychologie, wird die Aussage zugeschrieben, dass Erleben und Verhalten eine Funktion von Personenvariablen und Umweltvariablen ist. Sozialpsychologie beschäftigt sich dabei insbesondere damit, inwieweit Personen Umweltvariablen (soziale, architektonische, physikalische Umwelt) beeinflussen, als auch damit, inwieweit die soziale, architektonische und physikalische Umwelt Personen beeinflusst.

Primär wird der Einfluss der sozialen Umgebung auf Erleben und Verhalten des Individuums bearbeitet. Dabei geht es z. B. um soziale Wahrnehmung (Vorurteile, Stereotype), Interaktionsprozesse und Gruppenprozesse wie *Kommunikation, Macht, Führung, Konflikt und Konfliktlösung, Entscheidungsprozesse in Gruppen* und *Gruppenleistung*, jeweils mit entsprechenden personalen Faktoren, die sich auf individuelle Motivations-, Wahrnehmungs-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsprozesse auswirken. Die Sozialpsychologie dyadischer Interaktionen (z. B. Therapeut – Patient, Führende – Geführte, Eltern – Kind, Beziehungssysteme), von Gruppen (Arbeitsgruppen, Peerguppen, Bezugsgruppen), Organisationen (Unternehmen) und Institutionen (Verwaltung) sind zentrale angewandte Bereiche der Sozialpsychologie.

Gemäß Kurt Lewin hat die Sozialpsychologie drei Säulen: (a) Grundlagenforschung, (b) angewandte Forschung, (c) Anwendung von Forschung.

Bei der *Grundlagenforschung* geht es um die Formulierung und die Überprüfung von Theorien, insbesondere durch Experimente. Bei der *angewandten Forschung* geht es um Überprüfung von Theorien im Feld sowie um die Überprüfung von angewandten Phänomenen, z. B. Sport, Gesundheit, Wirtschaft. Die *Anwendung von Forschung* ist schließlich bestrebt, wissenschaftliche Erkenntnisse in unterschiedlichen Settings, z. B. Wirtschaft und Verwaltung, umzusetzen.

Kurt Lewin wird auch die Aussage zugeschrieben: *Nothing is as practical as a good theory*. Gute Theorien erlauben es, wie das Kapitel über *Wissenschaftstheorie und Sozialpsychologie* zeigt, menschliches Verhalten zu erklären und vorherzusagen. Gleichzeitig gelten gute Theorien als gute Interventionsinstrumente, d. h. man kann technologische Ableitungen durchführen, um Realität zu verändern. Schließlich haben Theorien einen Aufklärungscharakter, denn man kann mit dem Inhalt von Theorien den Status quo der Realität konstruktiv spiegeln.

Theorien stellen ein System aufeinander bezogener Hypothesen dar. An eine gute Theorie werden mehrere strukturelle Anforderungen gestellt: Sie soll einen hohen Informationsgehalt besitzen, sie soll überprüfbar sein, ihre Prämissen sollen widerspruchsfrei sein und sie soll nomologischen Gesetzescharakter haben, also so weit wie möglich unabhängig von Raum und Zeit sein.

In diesen Enzyklopädiebänden werden aber nicht nur wichtige Theorien der Sozialpsychologie diskutiert, sondern gleichermaßen auch wichtige Phänomene beschrieben, die klassischerweise in der Sozialpsychologie behandelt werden. Beispiele sind die Kapitel über *Priming, Zivilcourage, Majoritäten – Minoritäten, Intergruppenbeziehungen* und *Verhandeln*.

Viele der Kapitel sind von etablierten Sozialpsychologen geschrieben worden. Es ist uns aber auch gelungen eine Vielzahl junger Wissenschaftler, entweder allein oder im Team, zu gewinnen, die zu wichtigen Themen der Sozialpsychologie Beiträge geschrieben haben. Dabei wird der Leser im Vergleich zu früheren Enzyklopädien der Sozialpsychologie feststellen, dass ganz neue Themen behandelt wurden, die sich erst in den letzten Jahren zu voller Blüte entwickelt haben wie *Urteilsheuristiken, Optimismus und positive Illusionen, Solidarität, Zufriedenheit und Glück, Risikowahrnehmung und Risikoverhalten, Schuld und Verzeihen, Werte und Werteumsetzung*.

Wenn man diese Kapitel liest, sieht man, wie viele Informationen und wie viel Wissen angehäuft wurden, die zur Problemlösung für soziale und individuelle Aufgaben relevant sind. Aber es ist umfangreiches, oft träges Wissen, das über

Forscherkreise hinaus nur wenig verbreitet ist. Was nützt dem Einzelnen und der Gesellschaft wertvolle wissenschaftliche Information, die nur im Elfenbeinturm der Forscher bekannt ist? Oder es besteht das weitere Problem, dass Menschen das vorhandene umfangreiche Wissen nicht umsetzen können oder nicht umsetzen wollen. Doch es ist die Aufgabe gerade auch der Sozialpsychologie, sowohl Psychologen wie Vertreter anderer Wissenschaften zu überzeugen, wie immens groß das sozialpsychologische Potenzial zur Erklärung und zur Lösung von sozialen und individuellen Problemen ist.

Andererseits könnte man aber auch sagen: Wir haben viele Informationen, aber wenig Wissen. Denn sehr oft resigniert man, wenn man existenzielle Probleme der Menschheit sieht: Konflikte, Kriege, Ausbeutung, Erniedrigung, Auseinanderentwicklung von arm und reich, die demografische Entwicklung in Industriestaaten und Entwicklungsländern, die riesigen Waffenarsenale.

Leicht könnte man sagen: Verwendet doch psychologisches Wissen. Das ist zwar einerseits sinnvoll und notwendig, andererseits kommt etwas ganz Entscheidendes hinzu, das überwiegend ignoriert wurde, nämlich das Phänomen von Macht. Macht verhindert oft, dass psychologisches und speziell sozialpsychologisches Wissen wirksam eingesetzt wird, weil es sehr oft nicht um Wahrheitsfindung geht, sondern um Einfluss und Machtausweitung. Diese Interessen, die mit der Wahrheitsfindung nichts zu tun haben oder ihr sogar ablehnend gegenüberstehen, sollte man immer realistisch berücksichtigen, wenn es um die Frage von Anwendung sozialpsychologischen Wissens geht. Während dieses rational begründet ist, beruht Machtausübung häufig auch auf irrationalen Glaubenssätzen, durch die Menschen sich manchmal überzeugen oder sogar begeistern lassen.

Weiterhin sollte betont werden, dass die Sozialpsychologie immer befruchtet wurde, indem sowohl die Psychologie der Sozialpsychologie als auch die Soziologie der Sozialpsychologie berücksichtigt wurde. Es gab Zeiten, in denen man der Sozialpsychologie den Vorwurf gemacht hat, dass sie zu asozial war in dem Sinne, dass sie zu sehr nur die Person berücksichtigt hat, nicht aber den Kontext der Austauschbeziehungen. Hier ist in den letzten Jahrzehnten eine gute Balance entstanden. Dennoch hat die Sozialpsychologie das Potenzial, die soziologische Perspektive von Sozialpsychologie noch stärker zu betrachten. Hier geht es vor allem um die Psychologie der Institutionen. Dieses ist ein sehr unterentwickeltes Gebiet der Forschung. Veränderungen erreicht man nicht allein dadurch, dass einzelne handeln oder sich in Gruppen zusammenschließen und die Veränderungen fordern, sondern bestimmte Aspekte des Veränderungsprozesses müssen institutionalisiert werden. Beispielsweise funktioniert das Vorschlagswesen in Unternehmen nicht, wenn man sich nur darauf verlässt, dass Menschen Ideen einreichen. Man braucht die Institution des Vorschlagswesens, wo der Einzelne sich verantwortlich fühlt, wo es genaue Regelungen gibt wie der

Prozess der Evaluation eines Vorschlags abläuft, wie die Belohnung für einen guten Vorschlag ausfällt, wie die Informationspolitik läuft usw.

Ähnlich hilft es oft nicht, dass man sagt, man müsse sich gegen Ungerechtigkeit engagieren. Natürlich sind diese Appelle wichtig und notwendig, aber man braucht eben auch Institutionen wie Greenpeace oder Amnesty International, die sich quasi per Institution für bestimmte Ziele einsetzen. Damit beispielsweise Rechtssicherheit besteht, braucht man ein funktionierendes Gerichtswesen als Institution. Man kann sehr oft das Gefühl haben, dass die Sozialpsychologie hier und da etwas naiv oder gar blind ist, weil sie unterstellt, dass man durch die Analyse ihrer Phänomene leicht zu Veränderungen kommen kann. Wichtig ist aber zu erforschen, unter welchen Bedingungen bestimmtes Handeln einzelner Gruppen zu Institutionen führt, die sich für eine bestimmte Sache einsetzen.

In diesem Zusammenhang kommt auch der Frage der Verantwortungsübernahme eine große Bedeutung zu. Jedes Handeln – auch das durch sozialpsychologisches Wissen informierte Handeln – lässt sich als mehrstufiger Prozess verstehen. Einerseits muss die Wissensbasis erworben oder erkannt werden, auf deren Basis ein Problem effektiv gelöst werden kann. Zum anderen spielt aber auch die Abschätzung der Handlungsfolgen eine wesentliche Rolle. Eine Intervention, die mit dem vorhandenen Wissen übereinstimmt und auf rationaler Basis sehr empfehlenswert ist, wird vermutlich unterbleiben, wenn die Person ihre Handlungsfolgen negativ einschätzt. Es ist sogar so, dass die Antizipation der Handlungsfolgen letztlich darüber entscheidet, ob gute Ansätze, die aus unserem sozialpsychologischen Wissen abgeleitet werden, in realen Situationen zur Verbesserung der Lage zur Anwendung kommen oder nicht (vgl. das Kapitel 12: *Soziale Verantwortung und Eigenverantwortung* in Band 1). Gerade deshalb kommt der oben genannten Institutionalisierung von Veränderungsprozessen eine so große Bedeutung zu.

Die Enzyklopädie der Sozialpsychologie ist in drei Bände gegliedert. Im ersten Band geht es um die wissenschaftstheoretischen, historischen und methodischen Voraussetzungen der Sozialpsychologie und um den individuumzentrierten Ansatz der Sozialpsychologie, der sich um Selbstpsychologie und soziale Kognition gruppiert. Im ersten Teil des ersten Bandes wird eine grundlegende Einleitung der Sozialpsychologie, aber auch eine facettenreiche Erzählung ihrer Entstehungsgeschichte geboten. Der Fokus liegt im zweiten Teil auf der Selbstwahrnehmung einerseits und der sozialen Urteilsbildung andererseits. Nicht umsonst hat die Erforschung des Selbst seit den 1980er Jahren einen großen Aufschwung genommen und in der Sozialpsychologie eine große Beachtung gefunden, weil Themen wie *Selbstregulation*, *Selbstdarstellung* und *Selbstwert* für das Handeln in sozialen Beziehungen unmittelbar relevant sind.

Im zweiten Band richtet sich die Aufmerksamkeit auf soziale Motive und soziale Einstellungen. Diese Thematiken stehen zwischen dem individuumzentrierten Ansatz des ersten Bandes und dem auf soziale Interaktion, Kommunikation und Gruppenprozesse gerichteten Ansätzen des dritten Bandes. Die Inhalte des zweiten Bandes beziehen sich einerseits auf zentrale Theorien der Sozialpsychologie, die schon früh skizziert wurden und bis heute ihre große Bedeutung für die gesamte Sozialwissenschaft und darüber hinaus behalten haben wie die *psychologische Reaktanz*, der *soziale Vergleich*, die *Terror-Management-Theorie* und die *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Andererseits geht es um *Einstellungen* und *Einstellungsänderung* und damit um Themenbereiche, deren Potenzial für die Anwendung der Sozialpsychologie schon frühzeitig erkannt wurde und deren weitere Differenzierung zu immer besseren Passungen zwischen Theorie und Anwendungsfeld geführt hat. In diesem Zusammenhang sind Anwendungsfelder wie *Stigma*, *Stigmatisierung und Ausgrenzung* und *Geschlechtsunterschiede und Geschlechtsstereotype* zu nennen, aber auch im Vorgriff auf den dritten Band *Werbekommunikation* und *Sozialpsychologie der Internetnutzung*. Was die sozialen Motive angeht, werden so wichtige Themen wie *Aggression und Gewalt*, *Mobbing*, *Bindung im Erwachsenenalter*, *Stress und Stressbewältigung* und *Untreue und Eifersucht* behandelt.

Im dritten Band schließlich wird die soziale Sozialpsychologie in den Mittelpunkt der Darstellung gerückt, die sozialen Austausch in der Interaktion, Kommunikation und Gruppenprozesse umfasst. Einerseits werden *interpersonale Kommunikation* und *Kommunikationsmodelle* als Grundlagenthemen dargestellt; andererseits Themen wie *Autoritätsgehorsam*, *Macht* und *Führung* herausgestellt, die zu den Dreh- und Angelpunkten der modernen Sozialpsychologie zählen. Darunter fallen auch neue Themen wie *Innovation*, *Globalisierung*, *kulturelle Vielfalt* und *interkulturelles Lernen* und *soziale Beziehungen und Gruppen im Internet*. Schließlich geht es auch um Anwendungsbezüge, die durch *Mentoring* und *Mediation* in den Vordergrund gerückt werden. Das sind aber nur einige der vielen interessanten Aspekte von Kommunikation und Gruppenpsychologie, die im dritten Band der Enzyklopädie vorgestellt werden.

Wir sind glücklich, weil wir sehr viele Dozentinnen der Psychologie im deutschsprachigen Raum für Beiträge gewinnen konnten, und wenn einige der Angesprochenen nicht dabei sind, dann waren es keine direkten Absagen, sondern die Folge von Überlastung der jeweiligen KollegInnen oder anderer ungünstiger Konstellationen.

Wir wünschen den Lesern, dass sie sehr viel von diesen Texten profitieren und die Inhalte bei ihrem wissenschaftlichen Arbeiten oder im praktischen Handeln anwenden können. Diese Enzyklopädiebände richten sich an eine breite Leserschaft, an Studierende der Psychologie sowie der Wirtschafts- und Sozialwissen-

schaften, aber auch an Fachkollegen und Vertreter von Nachbardisziplinen zur Orientierung. Aber die Erkenntnisse sind auch relevant für Personalfachleute und Führungskräfte in pädagogischen, sozialen und kommerziellen Organisationen, die sich für dieses Fachgebiet der Psychologie interessieren, sowie für Experten der angewandten Kommunikation und des Marketings.

Wir sind sicher, dass die Leserinnen und Leser durch diese Erkenntnisse nicht nur ihr eigenes Erleben und Verhalten, sondern auch das Erleben und Verhalten anderer besser erklären und damit auch vorhersagen können. Aber diese Erkenntnisse sind natürlich auch relevant zur Lösung einer Vielzahl von konkreten Problemen von Einzelpersonen und Gruppen oder sogar ganzen Organisationen und Gesellschaften.

Jeder einzelne Beitrag wurde von beiden Herausgebern und teilweise noch von anderen Experten kritisch durchgesehen und anschließend von den jeweiligen Autoren erneut überarbeitet. Dadurch sollte eine Ausgewogenheit der Inhalte sowie eine gute Verständlichkeit der Texte sichergestellt werden. Zahlreiche Personen waren in diesen Prozess involviert. Im Einzelnen sind hervorzuheben: M. Sc. Fiona Baer, Michaela Bölt, B. Sc. Alessa Fasbender, Iciar Martinez, M. Sc. Merle Möllers, Dipl.-Psych. Albrecht Schnabel, M. Sc. Elisabeth Schneider, M. Sc. Lisa Tietz. Wir bedanken uns bei allen Beteiligten für die Mitarbeit, für ihr konstruktives Feedback und die hilfreiche Kritik.

Herzlich bedanken möchten wir uns auch bei jenen, die an der technischen Umsetzung beteiligt waren, ohne deren kontinuierliche Unterstützung die Realisierung eines solchen Vorhabens nicht möglich gewesen wäre.

Hans-Werner Bierhoff
Dieter Frey

Literatur

- Graumann, C. F. (Hrsg.). (1969). *Handbuch der Psychologie. Sozialpsychologie (1. Halbband)*. Göttingen: Hogrefe.
- Graumann, C. F. (Hrsg.). (1972). *Handbuch der Psychologie. Sozialpsychologie (2. Halbband)*. Göttingen: Hogrefe.
- Heigl-Evers, A. (Hrsg.). (1987). *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Lewin und die Folgen*. München: Kinkler.

1. Kapitel

Intrinsische Motivation

Marie Hennecke und Veronika Brandstätter

1 Einführung und konzeptuelle Klärung

Einige der wichtigsten Fragen der Psychologie betreffen die Beweggründe menschlichen Verhaltens: Was motiviert Personen zu ihrem Tun? Welche Absichten verfolgen sie mit ihren Handlungen? Welche Tätigkeiten führen sie gerne aus? Wodurch wird beeinflusst, mit welcher Anstrengung und Ausdauer Menschen eine Tätigkeit ausführen? Zur Beantwortung dieser Fragen ist die Unterscheidung von Verhalten als intrinsisch oder extrinsisch motiviert zentral. Dieses Kapitel thematisiert, was intrinsische und extrinsische Motivation auszeichnet und wodurch das Ausmaß intrinsischer und extrinsischer Motivation beeinflusst wird.

Zunächst werden wir das Begriffspaar einführen und definieren. Anschließend beschreiben wir die Selbstbestimmungstheorie, eine Theorie, die sich mit verschiedenen Formen intrinsischer und extrinsischer Motivation befasst. Im Anschluss daran stellen wir den Korrumpierungseffekt der Motivation vor, der das Phänomen beschreibt, dass intrinsische Motivation durch extrinsische Anreize geschwächt werden kann. Als nächstes folgen Exkurse zu anderen wichtigen Konzepten der Psychologie, die inhaltlich eng mit intrinsischer und extrinsischer Motivation verknüpft sind, nämlich Flow-Erleben, Interesse, Zielorientierung und implizite Motive. Darauf folgend geben wir einen kurzen Überblick über Möglichkeiten der Messung intrinsischer und extrinsischer Motivation, bevor wir mit einem kurzen Ausblick das Kapitel beschließen.

2 Definition intrinsischer und extrinsischer Motivation

Obwohl die Konzepte intrinsische und extrinsische Motivation aus Lehrbüchern der Psychologie nicht mehr wegzudenken sind, beherrschte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein wissenschaftliches Paradigma die psychologische For-

schung, das völlig ohne das Begriffspaar auskam: Behavioristen wie Thorndike (1913), Watson (1929) oder Skinner (1974) erforschten motivationale Prozesse in eindrucksvollen Tierexperimenten. Diese zeigten, dass zum Beispiel Ratten oder Tauben zum Drücken von Hebeln und Picken auf Tasten zu bewegen waren, wenn dieses Verhalten zuvor belohnt worden war. Zwar wurden dem Organismus motivierende, innewohnende physiologische Bedürfnisse, z. B. zur Befriedigung von Hunger und Durst, zugeschrieben, davon abgesehen wurde motiviertes Verhalten jedoch ausschließlich als abhängig von äußeren Verstärkungskontingenzen konzeptualisiert: Verhalten erfolgte demnach, weil es zu positiv bewerteten Konsequenzen, zum Beispiel zu einer Futterbelohnung führte. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden aber auch Stimmen lauter, denen die auf tierexperimentellen Befunden basierten behavioristischen Modelle zu eingeschränkt waren, um menschliche Motivation in ihrer Vielfalt zu erklären. So boten behavioristische Modelle keine überzeugende Erklärung für jene Aktivitäten, die wir heute als intrinsisch motiviert bezeichnen, also Tätigkeiten, denen Personen „um ihrer selbst Willen“ nachgehen – also ohne eine irgendwie geartete Belohnung nach Vollendung der Tätigkeit. So beschrieb White (1959) das menschliche Streben nach „Mastery“ (Meisterung), laut dem Menschen nach Herausforderungen suchen, um ihre Kompetenzen zu erweitern und zu beweisen, da sie die erfolgreiche Lösung von Aufgaben als belohnend erleben. Eindrucksvoll lässt sich dies am Beispiel von Kindern beobachten, die eine große intrinsische Bereitschaft aufweisen, schwierige Herausforderungen wie das Erlernen von Sprache oder des Gehens meistern zu wollen. Berlyne (1974) diskutierte eine dem Menschen inhärente motivierte Neugier oder epistemische Motivation, nach der der Mensch danach strebe, sich selbst und seine Umwelt zu explorieren, um sie zu verstehen. Harlow (1950) bezeichnete Explorationsverhalten als „intrinsisch motiviert“, ebenso sprach Hunt (1965) explizit von der intrinsischen Motivation des Menschen, die Welt verstehen und kontrollieren zu wollen.

Aus dem Lateinischen entlehnt, bezeichnet der Begriff „intrinsisch“, dass etwas „von innen heraus“ kommt oder „innerlich dazugehört“, „immanent“ ist, also Teil eines Gegenstands ist und von diesem selbst ausgeht. Der Gegenbegriff „extrinsisch“ hingegen bezeichnet, dass etwas äußerlich ist oder „von außen her“ kommt. Der Gebrauch der Begriffe innerhalb der Psychologie ist dabei nicht einheitlich (Rheinberg, 2010).

Im Allgemeinen wird intrinsisch motiviertes Verhalten als durch Tätigkeitsanreize motiviert verstanden, also durch Anreize, die in der Tätigkeit selbst liegen. Eine intrinsisch motivierte Tätigkeit bereitet Freude und Vergnügen, wird als interessant empfunden und um „ihrer selbst Willen“ ausgeführt. So schreibt Deci (1971, S. 105), „one is said to be intrinsically motivated to perform an activity when one receives no apparent reward except the activity itself“, man gelte

also als intrinsisch motiviert, wenn man einer Aktivität nachgeht, für die man keinerlei Belohnung außerhalb der Aktivität selbst erhält. Bühler (1922) sprach in diesem Zusammenhang von der „Funktionslust“ oder „Schaffenslust“ beim Ausführen einer Tätigkeit, Rheinberg (1989) von tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreizen und tätigkeitzentrierter Motivation, Csikszentmihalyi (1999) und Klinger (1971) von autotelischer Motivation. Intrinsische Anreize sind also Anreize, die im Gegenstand, in der Tätigkeit selbst liegen. Sie werden häufig empfunden, wenn Personen anspruchsvollen Aktivitäten nachgehen (Berlyne, 1974; Csikszentmihalyi, 1974; Deci, 1975), das Gefühl haben wirksam zu sein, also Effekte auf die Umwelt auszuüben (White, 1959) und selbstbestimmt zu handeln, also selbst die Quelle ihres Verhaltens zu sein (DeCharms, 1968).

Im Gegensatz dazu liegen extrinsische Anreize außerhalb der Tätigkeit. Sie stellen sich erst *nach* der und *durch* die erfolgreiche Ausführung der Tätigkeit ein. Es handelt sich bei ihnen um angestrebte Handlungsergebnisse und -folgen. Bühler (1922) spricht hier von der „End- und Befriedigungslust“ nach der Tätigkeit, Rheinberg (1989) von zweckzentrierter Motivation. Verhalten, das ein „Mittel zum Zweck“ darstellt, also einem äußeren Ziel und Nutzen dient, statt Selbstzweck zu sein, wird nach dieser Definition als extrinsisch motiviert verstanden.

3 Theoretische Verankerung und Ansätze

Mit der Selbstbestimmungstheorie legten Deci und Ryan (1985, 1991) eine Theorie vor, die bis heute als vorherrschender Ansatz, intrinsische und extrinsische Motivation zu beschreiben, gilt. Die Theorie selbst umfasst weitere Untertheorien. Auf die Theorie der Grundbedürfnisse und die kognitive Evaluationstheorie werden wir an späterer Stelle in diesem Kapitel noch näher eingehen.

Die Selbstbestimmungstheorie

Mit ihrer Selbstbestimmungstheorie haben Deci und Ryan (1985) ein Stufenmodell vorgeschlagen, in dem motivationale Prozesse nach ihrem Grad der Selbstbestimmung unterschieden werden, also anhand des Ausmaßes, in dem sie vom Selbst im Gegensatz zu äußeren oder inneren Zwängen determiniert werden. Grob unterscheiden Deci und Ryan „amotiviertes“ und „motiviertes“ Verhalten. Ist eine Person untätig oder folgt ihr Verhalten unkontrollierten Impulsen, gilt ihr Verhalten als amotiviert. Motiviertes Verhalten richtet sich hingegen auf die Erreichung bestimmter Ziele, ist somit intentional gesteuert und lässt sich wiederum grob in intrinsisch und extrinsisch motiviert untergliedern. Intrinsisch motiviert ist Verhalten nur dann, wenn eine Person es um seiner

selbst willen vollzieht und bei der Ausübung der Tätigkeit wahre Freude und Genuss erlebt. Im Hinblick auf die extrinsische Motivation wird wiederum eine Differenzierung vorgenommen. Deci und Ryan unterscheiden, aufgrund welcher extrinsischer Anreize ein Verhalten ausgeführt wird: Eine vollständig „externe Regulation“ des Verhaltens liegt vor, wenn eine Person ausschließlich durch äußere Beweggründe gelenkt wird, also handelt, um eine Belohnung zu erhalten oder um Sanktionen zu entgehen. Ein Kind, das sich auf eine Klassenarbeit vorbereitet, um keinen Ärger von den Lehrern zu bekommen oder weil es für gute Noten von den Eltern eine Belohnung erhält, würde laut dieser Definition als „external reguliert“ eingestuft. Eine „introjizierte Regulation“ von Verhalten liegt vor, wenn eine Person externe Zwänge verinnerlicht hat und somit aus innerem Druck heraus handelt, z. B. um ein schlechtes Gewissen oder Angstgefühle zu vermeiden; äußere Handlungsanstöße, wie die Androhung von Strafe, sind nicht mehr notwendig. Zum Beispiel hat ein Kind, das für eine Klassenarbeit lernt, um sich für seine Faulheit nicht schuldig zu fühlen, eine vormals externe Verhaltensregulation introjiziert. Eine „identifizierte Regulation“ liegt vor, wenn eine bestimmte Tätigkeit als bedeutsam beurteilt wird. Man „will“ also etwas tun ohne das Gefühl zu haben, es tun zu „sollen“ oder zu „müssen“, die Sinnhaftigkeit des Verhaltens steht im Vordergrund. Wenn ein Kind also für die Schule lernt, weil es erkennt, dass es für eine gute Note wichtig ist, den Schulstoff gut zu verstehen, kann das Verhalten der Stufe der identifizierten Regulation zugeordnet werden. „Integrierte Regulation“ bezeichnet den höchsten Grad der Selbstbestimmung im Bereich extrinsischer Motivation. Sie liegt vor, wenn Verhalten im Dienste übergeordneter Ziele, Normen und Werte gesehen wird und der Verhaltensbereich in das Selbstkonzept integriert ist. Wenn eine Jugendliche für eine Prüfung lernt, weil sie Bildung für einen hohen persönlichen und gesellschaftlichen Wert betrachtet, ist ihr Verhalten der Stufe der „integrierten Regulation“ zuzuordnen. Diese Form der Verhaltensregulation wird auch im Rahmen der Forschung zum Wertkonzept betont: „... values serve as internalized guides for individuals; they relieve the group of the necessity for constant social control“ (Schwartz, 2012, S. 14). Werteorientiertes Verhalten weist ein hohes Maß an Selbstbestimmung auf und kommt damit der Konzeption von intrinsisch motiviertem Verhalten insofern sehr nahe, als sich im Verhalten selbst die Realisierung eines persönlich verbindlichen Werts vollzieht. Und doch bereitet auch auf dieser höchsten Stufe der Internalisierung extrinsischer Beweggründe die zielführende Tätigkeit an sich, hier z. B. das Lernen, jedoch nicht „um ihrer selbst willen“ Freude und ist im strengsten Sinne des Wortes nicht intrinsisch motiviert.

Vallerand (1997; Vallerand & Ratelle, 2002) entwickelte die Selbstbestimmungstheorie weiter, indem er Faktoren auf drei verschiedenen Analyseebenen, Person, Bereich und konkrete Aufgabe, in einem hierarchischen Modell miteinander zu integrieren versuchte. Auf der höchsten Analyseebene der Person werden individuelle Unterschiede in der Tendenz amotiviert, intrinsisch motiviert oder

extrinsisch motiviert zu handeln, angenommen. Personen, die dispositionell dazu neigen, intrinsisch motiviert zu handeln, interessieren sich für viele Themen, machen viele Aktivitäten gerne und fühlen sich autonom in ihrem Verhalten. Extrinsisch motivierte Personen handeln meistens aus äußeren Antrieben heraus. Amotivierte Personen verspüren weder einen inneren, noch einen äußeren Antrieb für ihr Verhalten. Die zweite, nächsttiefere Modellebene befasst sich damit, wie Motivation von Kontexten und Lebensbereichen (z. B. Schule, Beziehungen, Freizeit) abhängt. Zum Beispiel kann eine Person generell wenig Interesse an schulischen Inhalten zeigen, sich aber intrinsisch motiviert in zwischenmenschliche Beziehungen oder Freizeit einbringen. Die dritte, situationale Ebene schließlich thematisiert die Motivation in Abhängigkeit von spezifischen Situationen und Aufgaben. Um Verhalten zu erklären oder vorherzusagen, müssen laut Vallerand alle drei Ebenen berücksichtigt werden. Zwar ist das Modell zu komplex für eine ausführliche Darstellung im Rahmen dieses Kapitels, hervorzuheben sind aber seine Flexibilität und sein Nutzen, Verhaltensunterschiede zwischen Personen und innerhalb von Personen vorherzusagen. So kann eine generell eher intrinsisch motivierte Person im Kontext Schule eher extrinsisch motiviert sein, also zum Beispiel nach guten Noten streben ohne großes Interesse am Schulstoff zu haben. Innerhalb des Kontexts Schule kann es auch noch aufgaben- oder situationsspezifische Unterschiede geben. So kann es sein, dass ein Schüler gerne Textaufgaben löst (weil ihm z. B. der Anwendungsbezug bewusst wird), aber nicht gerne Kurvendiskussionen macht (weil der Anwendungsbezug für die eigenen Lebenswelt unklar bleibt).

Auch wenn das Begriffspaar „intrinsisch“ und „extrinsisch“ einen Gegensatz, ein „entweder-oder“ suggeriert, schließen intrinsische und extrinsische Anreizquellen einander nicht per se aus. Wenn zum Beispiel eine Sportart für eine Person nicht nur positive Gesundheitsfolgen hat, sondern sie diese auch gerne ausübt oder eine Arbeit nicht nur finanziell entlohnt wird, sondern auch als interessant erlebt wird, fallen Tätigkeitsanreize und extrinsische Anreize zusammen. Es erscheint plausibel anzunehmen, dass Menschen gerade solche Tätigkeiten auszuführen bestrebt sind, die sowohl während der Ausführung Freude bereiten als auch einem übergeordneten Zweck dienlich sind. Die Motivation, Tätigkeiten auszuführen, die weder als interessant oder angenehm, noch als zweckdienlich empfunden werden, sollte hingegen gering sein. In Situationen, die die Selbstkontrolle einer Person fordern, stehen Tätigkeitsanreize und extrinsische Anreize hingegen häufig miteinander in Konflikt: Während die intrinsischen Anreize von hochkalorischen Speisen, Glücksspiel, Drogen oder unehelichem Sex hoch sein mögen, sind die Handlungsfolgen, also die extrinsischen Konsequenzen wie Übergewicht, finanzielle Verluste, Sucht oder Partnerschaftskonflikte unerwünscht. Mit dem Zusammenhang von intrinsischer vs. extrinsischer Motivation befasst sich auch die Forschung zum sogenannten Korrumpierungseffekt der Motivation, der im Folgenden erläutert wird.

4 *Zum Zusammenhang von intrinsischer und extrinsischer Motivation: Der Korrumpierungseffekt*

Belohnungssysteme zur Steigerung der Motivation sind allgegenwärtig. Mitarbeiter erhalten zum Beispiel erfolgsabhängige Boni, Schulkinder Aufkleber oder Stempel unter gut geschriebene Aufsätze. Die Verbreitung von Belohnungssystemen geht so weit, das Ryan und Deci (2000a) uns sogar in einem „age of rewards“, einem Zeitalter der Belohnungen, wännen. Belohnungen können im doppelten Sinn als extrinsisch verstanden werden: Sie implizieren oftmals Versuche, Verhalten external zu regulieren und stellen zugleich Anreize dar, die nicht in der Tätigkeit selbst liegen, sondern erst nach der Ausführung der Tätigkeit zugänglich werden.

Behavioristische Modelle der Verhaltensregulation, wie sie vor mehr als 50 Jahren unter anderem von Skinner und Watson formuliert wurden, gingen noch davon aus, dass Belohnungen Verhalten stets verstärken und auch positive Bewertungen des Verhaltens zur Folge haben. Infolge der kognitiven Wende in den 1960er Jahren wurde die Rolle von Belohnungen für die Motivation, insbesondere die intrinsische Motivation, neu betrachtet. Im Mittelpunkt stand hierbei die Frage, wie Belohnungen von der belohnten Person interpretiert werden. Während es zu den damals am besten belegten Erkenntnissen psychologischer Forschung überhaupt zählte, dass Belohnungen die Verhaltenswahrscheinlichkeit steigern, zeigten drei Forschergruppen unabhängig voneinander in den frühen 1970er Jahren den gegenteiligen Effekt – Belohnungen reduzierten die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhalten, das zuvor aus freien Stücken und mit Freude ausgeführt worden war. Dieses als Korrumpierungseffekt oder Verdrängungseffekt bezeichnete Phänomen wollen wir im Folgenden genauer erläutern.

Als Korrumpierungseffekt bezeichnet man das Phänomen, dass, unter gewissen Umständen, extrinsische Belohnungen die intrinsische Motivation reduzieren. Er wurde zum ersten Mal von Deci (1971) sowie von Kruglanski, Friedman und Zeevi (1971) experimentell demonstriert, kurz darauf auch von Lepper, Greene und Nisbett (1973). Experimente, die den Effekt von Verstärkern auf die intrinsische Motivation untersuchen, folgen dabei meist dem gleichen Ablauf: In einer anfänglichen Beobachtungsphase wird Probanden die Möglichkeit gegeben, eine intrinsisch attraktive Aktivität auszuführen (z. B. Puzzles zu lösen, Bilder zu malen, Wortspiele zu spielen). In der nächsten Phase erhält ein Teil der Probanden für dieselbe Tätigkeit einen extrinsischen Verstärker in der Form von Geld, Süßigkeiten oder Lob. In der dritten und letzten Phase wird dieser extrinsische Verstärker nicht mehr gegeben, aber die Möglichkeit, die Tätigkeit auszuführen, besteht immer noch. Es kann nun verglichen werden, wie viel Zeit Probanden, die entweder zuvor extrinsisch verstärkt worden waren bzw. keine Beloh-

nung erhalten hatten, im Vergleich zueinander und zur Baselinephase (vor der Belohnung) freiwillig mit der Aktivität verbringen und wie gerne sie, laut eigenem Urteil, die Aktivität ausführen.

4.1 Die klassischen Experimente zum Korrumpierungseffekt

Im ersten von Deci (1971) durchgeführten Experiment, das hier beispielhaft beschrieben werden soll, wurden Probanden im Labor gebeten, sogenannte Soma-Puzzles zu lösen: Aus sieben Teilen sollen dabei bestimmte dreidimensionale Konfigurationen nach einem Vorbild zusammengesteckt werden. Dabei wurde die Zeit gemessen, die die Probanden zum Nachbauen jeder Konfiguration benötigten. Wenn ein Proband ein Puzzle nach 13 Minuten noch nicht gelöst hatte, wurde ihm die Lösung von der Versuchsleitung gezeigt. In der ersten Phase des Experiments mussten die Probanden vier solcher Konfigurationen nachbauen. In der zweiten Phase des Experiments sollten sie erneut vier Konfigurationen in jeweils 13 Minuten nachbauen. Probanden der Experimentalgruppe erhielten nun im Gegensatz zu Probanden der Kontrollgruppe einen Dollar pro erfolgreich gebildeter Konfiguration. In der dritten Phase des Experiments stand die gleiche Aufgabe, vier Konfigurationen nachzubilden, an, diesmal jedoch erneut für alle Probanden ohne Bezahlung, also ohne extrinsische Belohnung. Zu jeder der drei Phasen verließ die Versuchsleitung zwischen dem zweiten und dritten Puzzle unter einem Vorwand für 8 Minuten den Raum, teilte den Probanden mit, dass die Untersuchung kurz unterbrochen sei und ließ die Probanden mit dem Puzzle allein. Probanden hatten somit die Gelegenheit freiwillig mit dem Puzzle zu spielen, konnten jedoch auch etwas anderes machen, wie zum Beispiel einfach zu warten oder eine der herumliegenden Zeitschriften zu lesen. Wie lange die Probanden während dieser Zeit freiwillig versuchten, weitere Konfigurationen nachzubauen, wurde als Maß für ihre intrinsische Motivation genommen. Am Ende jeder Sitzung wurden die Probanden außerdem befragt, wie gerne sie die Puzzles bearbeitet hatten. Es zeigte sich, dass die Motivation an der Aufgabe zu arbeiten in der Experimentalgruppe in Phase 2 mit Bezahlung deutlich zunahm, während sie in der Kontrollgruppe leicht absank. In Phase 3 jedoch sank die Motivation in der Experimentalgruppe, die nun wie die Kontrollgruppe keinerlei Verstärker enthielt, unter das Ausgangsniveau in Phase 1: Die Probanden beschäftigten sich etwa 50 Sekunden weniger mit den Puzzles. In der Kontrollgruppe ohne finanzielle Belohnung in Phase 2 nahm die Motivation in Phase 3 hingegen sogar zu. Die Probanden beschäftigten sich durchschnittlich 28 Sekunden länger mit den Puzzles.

Lepper et al. (1973) zeigten ebenfalls, dass extrinsische Belohnungen die intrinsische Motivation verringern können. Sie untersuchten, ob Kinder, die während einer ersten Beobachtungsphase aus intrinsischem Interesse heraus freiwillig mit

sogenannten „Magic Markers“, einer bestimmten Form von Stiften, gemalt hatten, später, in Phase 3, auch dann noch motiviert waren, mit diesen zu malen, wenn sie zwischendurch, in Phase 2, dafür eine extrinsische Belohnung erhielten. Die Autoren untersuchten außerdem einen wichtigen Moderator des Korrumpierungseffekts: Sie nahmen an, dass sich dieser Effekt nur dann zeigen würde, wenn die Kinder die extrinsische Belohnungen während der Tätigkeitsausführung bereits erwarteten und daher als Grund für ihre Motivation sahen, und infolge dessen die Bedeutung der intrinsischen Motivation für ihr eigenes Verhalten herabsetzen würden. Auf die erste reine Beobachtungsphase folgte daher eine Phase 2, in der einem Teil der Kinder für das Malen mit den Magic Markers eine Belohnung versprochen wurde: Nach dem Malen würden sie einen „Good Player Award“ mit einem goldenen Stern und einer roten Schmuckschleife darauf erhalten. In zwei weiteren Bedingungen erhielten die Kinder zwar den Award, dies erfolgte jedoch ohne vorherige Ankündigung, oder sie erhielten gar keine extrinsische Belohnung (etwas anderes war ihnen auch nicht angekündigt worden). Schließlich wurde in einer weiteren insgesamt dreistündigen Beobachtungsphase 3, in der die Kinder erneut die Möglichkeit hatten, mit den „Magic Markers“ zu malen, untersucht, ob sich die intrinsische Motivation der Kinder dazu seit der Anfangsbeobachtung verändert hatte. Dabei zeigte sich, dass, wie vorhergesagt, Kinder, die zuvor eine angekündigte Belohnung erhalten hatten nur 8.6% der Gesamtzeit mit den Magic Markers verbrachten. In den beiden anderen Bedingungen, in denen die Kinder keine oder eine unerwartete Belohnung erhalten hatten, malten die Kinder hingegen etwa doppelt so lange (16.7 und 18.1% der Gesamtzeit) mit den Magic Markers. Ein Vergleich mit den Daten aus der reinen Verhaltensbeobachtung in Phase 1 zeigte außerdem, dass nur in der Bedingung, in der die Kinder eine *angekündigte* extrinsische Belohnung erhalten hatten, das Interesse an den Magic Markers (gemessen an der Zeit, die die Kinder damit malten) signifikant abgesunken war.

4.2 Aktuelle Erweiterung: Ist der Weg oder das Ziel im Fokus?

Wie jüngere Forschung zeigt, tritt der Korrumpierungseffekt interessanterweise auch dann auf, wenn nicht tatsächlich Belohnungen verabreicht werden, sondern wenn Personen nur gedanklich auf den angestrebten (extrinsischen) Nutzen ihrer Zielverfolgung anstatt auf den Weg, also das Erleben der Zielverfolgung, fokussieren. So zeigten Fishbach und Choi (2012) dass Personen verschiedene Tätigkeiten (Sport, Zahnseidennutzung, Origami, Yoga) weniger gerne und weniger ausdauernd ausübten, wenn sie davor oder währenddessen instruiert waren, auf den Nutzen und die Ziele dieser Tätigkeiten zu fokussieren. Im Vergleich dazu führten Personen, die auf das Erleben dieser Tätigkeit und den Handlungsprozess an sich fokussierten, die Tätigkeiten lieber und ausdauernder aus. Freund und Hennecke (2012) zeigten außerdem, dass Frauen, die in einer Diät vor allem

darüber nachdenken, was sie sich vom Diäthalten erhofften, weniger Gewicht verloren als Frauen, die darüber nachdachten, wie sie den Prozess des Diäthaltens gestalten können. Schließlich zeigten Studien sogar, dass Personen Nahrungsmittel, von denen sie glauben, dass sie gesund sind, als weniger schmackhaft einschätzen (Ragunathan, Naylor & Hoyer, 2006). Auch hier scheint die wahrgenommene Instrumentalität einer Handlung, also der Fokus auf den aus der Handlung resultierenden extrinsischen Nutzen (Gesundheit), ihre intrinsischen Anreize zu reduzieren.

Im Folgenden stellen wir die vorherrschenden theoretischen Ansätze zur Erklärung des Korrumpierungseffekts vor, die Selbstwahrnehmungstheorie sowie die Theorie der Grundbedürfnisse und die kognitive Bewertungstheorie von Deci und Ryan (z. B. 2008). Im Anschluss daran werden wir Bedingungen erläutern, unter denen der Korrumpierungseffekt üblicherweise auftritt.

4.3 Erklärungen für den Korrumpierungseffekt

Selbstwahrnehmungstheorie. Lepper et al. (1973) und Kruglanski, Alon und Lewis (1972) erklären den Korrumpierungseffekt mit „overjustification“, also „übermäßiger Rechtfertigung“ des Verhaltens. Diese Erklärung basiert auf der Selbstwahrnehmungstheorie (Bem, 1967). Laut der Selbstwahrnehmungstheorie wissen Personen nicht immer über ihre inneren Beweggründe für ein Verhalten genau Bescheid. Sie müssen diese Beweggründe, also z. B. ihre Absichten, Emotionen und Einstellungen, daher ebenso von ihrem eigenen Verhalten ableiten, wie sie die inneren Beweggründe anderer Personen von deren Verhalten ableiten. Beobachtet man beispielsweise jemanden bei der Ausführung einer Tätigkeit, nimmt man nur dann an, dass die Person intrinsisch motiviert handelt, wenn eine extrinsische Belohnung nicht erkennbar oder salient ist. In dem Fall, dass eine extrinsische Belohnung salient wäre, würde sie als ursächlich für das Verhalten angenommen und die Motivation nicht auf intrinsische Beweggründe attribuiert werden. Auf das eigene Verhalten bezogen ziehen Personen die gleichen Schlüsse: Erwarten Personen eine Belohnung für ihr Verhalten, sehen sie den Grund für ihr Verhalten in dieser Belohnung und setzen die Bedeutung intrinsischer Motivation als Erklärung für ihr Verhalten herab. Wenn also äußere Gründe (Belohnungen) als Erklärungsgrundlage für das Verhalten plausibel sind, bedarf es für das Verhalten keiner zusätzlichen Begründung. Das oben beschriebene Magic-Markers-Experiment von Lepper et al. (1973) diente als Beleg für den Überrechtfertigungseffekt, da es zeigte, dass nur erwartete Belohnungen die intrinsische Motivation korrumpieren.

Theorie der Grundbedürfnisse und Kognitive Bewertungstheorie. Der von Deci und Ryan (z. B. 2008) im Kontext ihrer Selbstbestimmungstheorie vorgebrachte

Erklärungsansatz geht davon aus, dass extrinsische Verstärker die intrinsische Motivation korrumpieren, weil sie der Person das Gefühl geben, von außen beeinflusst zu werden. Da Autonomie, also die Möglichkeit selbstbestimmt zu handeln, jedoch ein grundlegendes menschliches Bedürfnis sei, welches bei extrinsischer Beeinflussung jedoch nicht mehr durch die Tätigkeit befriedigt werden könne, sinke infolge dessen die intrinsische Motivation. Deci und Ryans Theorie der Grundbedürfnisse („basic needs theory“) nimmt außerdem an, dass es neben dem Bedürfnis nach Autonomie auch noch das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, also das Bedürfnis, sich selbst als wirksam und kompetent zu erleben, gebe. Belohnungen, die das Kompetenzerleben fördern, sollen demnach, solange sie nicht in noch stärkerem Maß das Bedürfnis nach Autonomie untergraben, die intrinsische Motivation verstärken. Durch die Gegenüberstellung der beiden Grundbedürfnisse nach Selbstbestimmtheit und Kompetenz versuchen Deci und Ryan genaue Vorhersagen abzuleiten, unter welchen Bedingungen extrinsische Verstärker die intrinsische Motivation reduzieren. Die kognitive Bewertungstheorie (Deci, 1972a) sagt vorher, dass das Schicksal intrinsischer Motivation davon abhängt, ob extrinsische Verstärker als Mittel zur Kontrollausübung oder als Mittel zur Leistungsrückmeldung wahrgenommen werden.

Während zur Erklärung des Korrumpierungseffekts mithilfe der kognitiven Bewertungstheorie nur die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz herangezogen wurden, propagieren Deci und Ryan in ihrer Theorie der Grundbedürfnisse auch noch das Bedürfnis nach sozialer Einbindung („social relatedness“). Obwohl Personen durchaus auch außerhalb sozialer Kontexte intrinsisch motiviert Tätigkeiten nachgehen (z. B. wenn sie allein Geige spielen oder ein Puzzle lösen), ist die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung für das Erleben intrinsischer Motivation nicht irrelevant (Ryan und Deci, 2000b): Schon für Kleinkinder stellt eine sichere Bindung an die Eltern eine wichtige Basis für das intrinsisch motivierte Explorieren ihrer Umwelt dar (Bowlby, 1979; Frodi, Bridges & Grolnick, 1985). Auch später fördert soziale Einbindung das Erleben intrinsischer Motivation. So wurde zum Beispiel gezeigt, dass Schüler in Anwesenheit von als wenig einfühlsam und desinteressiert erlebten Lehrern eine geringe intrinsische Lernmotivation aufweisen (Ryan & Grolnick, 1986). Auch andere Studien bestätigen, dass die Befriedigung des Grundbedürfnisses nach sozialer Einbindung für Motivation und emotionales Wohlbefinden von großer Bedeutung ist (z. B. Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000; Sheldon & Filak, 2008). Besonders relevant im Zusammenhang mit Fragen der intrinsischen Motivation sind Befunde von Schüler und Brandstätter (2013), nach denen die Stärke des Flow-Erlebens (ein spezifisches Erleben bei der Ausführung intrinsisch motivierter Tätigkeiten; für eine ausführlichere Darstellung des Flow-Konzepts siehe unten) beim Sporttreiben in Zusammenhang stand mit dem Ausmaß, in dem die Sportler hierbei Gelegenheit hatten, neue Kontakte zu knüpfen sowie Teamgeist und Geselligkeit zu erleben.

4.4 Unter welchen Bedingungen tritt der Korruptionseffekt (nicht) auf?

Seitdem der Korruptionseffekt von Deci (1971) entdeckt und von ihm selbst (1972a, 1972b) und anderen (Kruglanski et al., 1971; Lepper et al., 1973; Greene, Sternberg & Lepper, 1976) vielfach repliziert wurde, wurden seine Existenz sowie die Bedingungen, unter denen er auftritt, leidenschaftlich diskutiert. Aufsehen erregte dabei insbesondere eine Metaanalyse von Cameron und Pierce (1994), der zufolge der Korruptionseffekt nicht existiere bzw. nur unter sehr spezifischen und somit vermeidbaren Bedingungen zu finden sei. Die Methoden dieser Metaanalyse wurden jedoch kritisiert (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Lepper, Keavney & Drake, 1996). So hätten die Autoren unter anderem nicht alle relevanten Studien berücksichtigt. Am problematischsten sei jedoch laut Deci et al. (1999), dass Cameron und Pierce oftmals über verschiedene Versuchsbedingungen, für die teilweise der Korruptionseffekt nicht vorhergesagt worden war (zum Beispiel bei unerwarteten Belohnungen), hinweg Daten zusammenfassten, und die Effektstärke des Korruptionseffekt somit unterschätzt werde. Um die methodischen Mängel zu beheben und die Bedeutung des Korruptionseffekt zu untermauern, legten Deci et al. (1999) eine umfangreiche und differenzierte Metaanalyse nach, die auch einen guten Überblick über die Bedingungen gibt, unter denen der Korruptionseffekt auftritt.

Der Korruptionseffekt tritt nämlich nicht jedes Mal auf, wenn für ein Verhalten eine extrinsische Belohnung gegeben wird, sondern nur, wenn die Tätigkeit anfangs bereits als interessant und intrinsisch belohnend empfunden wurde. Bei Tätigkeiten, die ohnehin als wenig interessant empfunden werden, ist der Korruptionseffekt hingegen nicht zu erwarten. Im Gegenteil fanden gemäß einer Studie von Calder und Staw (1975) Probanden langweilige Puzzles sogar interessanter, nachdem sie für deren Bearbeitung finanziell belohnt worden waren. Waren die Puzzles interessant, reduzierte die finanzielle Belohnung jedoch, dem Korruptionseffekt entsprechend, ihren intrinsischen Anreiz.

Wie in der kognitiven Bewertungstheorie Decis beschrieben (1971, 1975), hängt das Auftreten des Korruptionseffekts auch davon ab, welche Implikationen die extrinsischen Verstärker für die Erfüllung der von Deci und Ryan postulierten menschlichen Grundbedürfnisse nach Selbstbestimmung (Autonomie) und Kompetenz haben. So zeigten Deci und Ryan (1985), dass verbales Lob als Verstärker den Korruptionseffekt nämlich nicht nach sich zog. Laut Deci und Ryan stellt Lob zwar Rückmeldung darüber dar, dass man eine Sache gut und richtig gemacht hat, enthält also Kompetenzfeedback, wird jedoch (typischerweise) nicht als kontrollierend empfunden und schränkt somit nicht das Bedürfnis nach Selbstbestimmung ein. Materielle Verstärker hingegen werden häufig als kontrollierend empfunden. Allerdings können auch sie Leistungsrückmel-

dung enthalten und somit das Kompetenzbedürfnis befriedigen und infolgedessen die intrinsische Motivation fördern. In dieser Weise wirken vor allem extrinsische Verstärker, die an die tatsächliche Leistung gekoppelt sind, also „leistungskontingente“ sind. Je klarer ein extrinsischer Verstärker Kompetenzfeedback gibt, desto weniger korrumpierend soll er auf die intrinsische Motivation wirken. Je weniger ein extrinsischer Verstärker jedoch an die tatsächliche Leistung gekoppelt wird, desto geringer ist sein Informationsgehalt, während er dennoch als kontrollierend wahrgenommen wird.

Schließlich haben, wie oben bereits beschrieben, unerwartete Verstärker ebenfalls keinen negativen Effekt auf die intrinsische Motivation. Dies wird von Lepper et al. (1973) dadurch erklärt, dass Personen sie somit nicht als saliente Ursache für ihr Engagement sähen. Laut kognitiver Bewertungstheorie hingegen unterminieren unerwartete Verstärker deshalb nicht die intrinsische Motivation, da sie nicht als kontrollierend wahrgenommen werden.

5 Verwandte Konzepte

5.1 Flow

Während die bisher referierte Forschung zu intrinsischer und extrinsischer Motivation in erster Linie an der Vorhersage von Verhalten wie dem freiwilligen Ausüben einer Tätigkeit interessiert war, präsentierte Csikszentmihalyi (1974) Mitte der 1970er Jahre eine Theorie, in deren Mittelpunkt die Erklärung eines besonderen subjektiven Erlebenszustands bei intrinsisch motiviertem Verhalten stand: dem Gefühl, in manchen Situationen vollkommen in einer Tätigkeit aufzugehen. Um dieses Phänomen zu beschreiben, wählte Csikszentmihalyi den oft auch von seinen Versuchspersonen zur Beschreibung ihres Erlebens genutzten Begriff „Flow“. Im Flow wird das eigene Handeln als „Fließen“ erlebt, d. h. Handlungsschritte schließen flüssig aneinander an und scheinen einer inneren Logik zu folgen; Person und Tätigkeit verschmelzen ineinander; die Aufmerksamkeit ist ganz auf die momentane Handlung bezogen, und die Person muss sich nicht anstrengen, um sich auf die Tätigkeit zu konzentrieren. Die Person ist zudem selbstvergessen, d. h. Selbstbewusstsein und Selbstreflexivität sind aufgehoben, Raum und Zeit rücken in den Hintergrund und die Person erlebt sich, ohne dies bewusst zu reflektieren, in völliger Kontrolle über ihr Handeln.

Die Theorie spezifiziert auch die Bedingungen, unter denen Flow entstehen kann. So werde insbesondere dann Flow erlebt, wenn Fähigkeiten und Anforderungen zueinander passen, die Person also weder unter- noch überfordert ist, was in verschiedenen Studien empirisch belegt werden konnte (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993; Engeser & Rheinberg, 2008; Keller & Bless, 2008; Kel-

ler, Bless, Blomann & Kleinböhl, 2011; Keller, Ringelhan & Blomann, 2011). Ebenso müsse eine klare Zielsetzung gegeben sein, die die Handlungsanforderungen und damit die nötigen Handlungsschritte definiert. Ferner muss die Handlung selbst eindeutige Rückmeldung über die Korrektheit des Handlungsverlaufs vermitteln (z. B. durch den Klang falscher Töne beim Geige spielen). Eine Person muss sich also als kompetent wahrnehmen, dabei gleichzeitig in einem angemessenen Masse gefordert sein und sozusagen entlang ihrer Kompetenzgrenzen arbeiten. Bei komplexen Aktivitäten (wie Geige spielen) wird dies erst auf hohem Kompetenzniveau der Fall sein, da ein hohes Maß an Übung nötig ist, bevor es überhaupt zu einem flüssigen Handlungsverlauf kommen kann (Expertise-Effekt des Flow-Erlebens; Rheinberg, 2010). Überdies kann Flow langfristig auch nur dann aufrechterhalten werden, wenn die Aufgabenanforderungen mit den Fähigkeiten der Person steigen. Wie gezeigt wurde, scheint Flow-Erleben die Kompetenzentwicklung zu fördern, da es einerseits mit hoher Konzentration und tiefer kognitiver Verarbeitung einhergeht, andererseits des angenehmen Empfinden bei der Tätigkeit den Wunsch zu wiederholter Ausführung weckt (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993).

Neben der Förderung von Lernprozessen sind positive Leistungseffekte des Flow-Erlebens empirisch belegt (Busch, Hofer, Chasiotis & Campos, 2013; Engeser, 2004; Engeser & Rheinberg, 2008). So wurden beispielsweise in einer Studie von Engeser (2004) Psychologie-Studierende drei Wochen vor einer Statistik-Klausur bei der Bearbeitung der Statistik-Übungsaufgaben kurz unterbrochen und gebeten, anhand eines kurzen Fragebogens (siehe unten) das Ausmaß ihres Flow-Erlebens anzugeben. Wenn zentrale leistungsrelevante Faktoren (Intelligenzwert, Statistikvorkenntnisse, Mathematiknote im Abitur) statistisch kontrolliert wurden, sagte der erlebte Flow die Statistiknote signifikant vorher.

Neue Trends in der Flow-Forschung beziehen sich einerseits auf eine theoretische Integration des Flow-Konzepts in die Theorie impliziter Motive (McClelland, 1985; Schultheiss, 2008; vgl. dazu Abschnitt 5.4 weiter unten; Schüler, 2010; Schüler & Brandstätter, 2013; Schüler, Brandstätter & Sheldon, 2013). Andererseits finden neuerdings auch die Schattenseiten des Flow-Erlebens (z. B. Suchtfahrer, Risikounterschätzung) Aufmerksamkeit (Schüler, 2012).

5.2 Interesse

In der Pädagogischen Psychologie wird im Zusammenhang mit intrinsischer Motivation vor allem das Konstrukt „Interesse“ untersucht. Interesse bezeichnet erstens einen momentanen psychologischen Zustand, der sich auf kognitiver, affektiver und verhaltensbezogener Ebene zeigt: Ist eine Person an einem Objekt, einer Aufgabe oder einem Thema interessiert, fokussiert sie ihre Auf-

merksamkeit auf gegenstandsbezogene Inhalte, erlebt bei der Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand positiven Affekt und zeigt dabei hohe Ausdauer. Interesse ist somit ein Zustand, der Lernen begünstigt (z. B. Hidi, 1990; 2000; Krapp, Hidi & Renninger, 1992). Der Zustand des momentanen Interessiertheits lässt sich durch in der Person liegende Dispositionen erklären (z. B. eine allgemeine Präferenz für naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer), aber auch durch situationale Faktoren (z. B. Präsentation eines Unterrichtsgegenstands) herbeiführen. Zweitens bezeichnet personales Interesse eine zeitlich relativ stabile besondere Beziehung einer Person zu einem subjektiv bedeutsamen Gegenstands- oder Wissensbereich, die sich u. a. in der Tendenz äußert, sich wiederholt, freudvoll, ohne äußere Veranlassung mit dem Interessensgegenstand auseinanderzusetzen (Krapp et al., 1992).

Interesse stellt *eine* potenzielle Ursache für intrinsische Motivation dar. Intrinsische Motivation kann somit als das breitere Konstrukt verstanden werden. Dabei steht beim Konzept Interesse außerdem eine gegenstandsspezifische Definition im Vordergrund, ähnlich der Kontextebene in Vallerands (1997) oben beschriebenen Modell intrinsischer Motivation, während intrinsische Motivation nicht im Kontext spezifischer Inhalte oder Themen untersucht wird, sondern eher als motivationale Orientierung gegenüber Aufgaben verstanden wird. So kann eine Person beim Lösen einer Aufgabe intrinsisch motiviert sein, die Herausforderung zu bestehen, ohne ein überdauerndes Interesse an der Aufgabe oder ihren Inhalten zu entwickeln (Bergin, 1999). Gleichmaßen widmen sich interessierte Personen auch dann persistent einer Tätigkeit, wenn sie ihnen keinen Spaß macht, die intrinsische Motivation im Sinne von Tätigkeitsanreizen also gering ist, die Tätigkeit aber Mittel zum Zweck im Hinblick auf den Interessensgegenstand ist.

Trotz der Unterschiede der beiden Konzepte, liegen ihre Gemeinsamkeiten nicht zuletzt in der Messung intrinsischer Motivation, für die neben der Erfassung von freiwilliger Tätigkeitsausführung im Selbstbericht häufig erfragt, als wie „interessant“ die Tätigkeit erlebt wird. Gleichmaßen überschneiden sich Erklärungen für die Entstehung intrinsischer Motivation und Interessen. So wird vermutet, dass kontinuierliches individuelles Interesse nur dort entstehen kann, wo sich Herausforderungen und stetige Möglichkeiten zur kognitiven Weiterentwicklung bieten.

Ein Sachverhalt von großer praktischer Relevanz sind Befunde aus den USA, nach denen die intrinsische Motivation von Schülern und ihr Interesse an schulischen Inhalten im Laufe der Schulzeit tendenziell abnehmen (Anderman & Maehr, 1994). Zwar lassen sich die Ergebnisse US-amerikanischer Studien aufgrund von Unterschieden des Schulsystems nicht eins zu eins in den deutschsprachigen Raum übertragen, die vorgeschlagenen Ursachen für die Abnahme

des Interesses von Schülern an den Unterrichtsinhalten scheinen jedoch gleichermaßen auch auf das hiesige Schulsystem zuzutreffen. Zum einen ist die Abnahme intrinsischer Motivation damit zu erklären, dass Schüler mit zunehmendem Alter zunehmend autonom handeln wollen, Schulen jedoch nicht danach ausgerichtet sind, dieses wachsende Bedürfnis nach Selbstbestimmtheit zu befriedigen. Ganz im Gegenteil: Je mehr Schüler mit zunehmendem Alter nach Autonomie und persönlichem Wachstum streben, umso mehr werden sie von Schulseite her „diszipliniert“ (Eccles et al., 1993), also durch Noten und Sanktionen beeinflusst. Aufgrund der bisherigen Überlegungen bieten sich jedoch zur Förderung der intrinsischen Motivation Maßnahmen an, die die Schüler bei der Gestaltung ihrer Schulsituation einbeziehen und den Lehrer als nicht übermäßig kontrollierend wahrnehmen lassen. So können Lehrer ihre Schüler ermuntern, gewisse Entscheidungen, z. B. über die Reihenfolge von Aufgaben, im Lernkontext selbst zu treffen. Ebenso kann informatives Leistungsfeedback in Form von verbaler Rückmeldung die Motivation zu Lernen erhöhen (Cordova & Lepper, 1996; Iyengar & Lepper, 1999).

Neben der starken externalen Kontrolle, die das Autonomiebedürfnis von Schülern untergräbt, scheint auch eine Dekontextualisierung des Lernens ursächlich für die Abnahme des schulischen Interesses zu sein (Cordova & Lepper, 1996). So wird der Schulstoff oftmals abstrakt und ohne direkten Bezug zur Alltagswelt der Schüler vermittelt. Die Entkopplung des Lernens akademischer Inhalte von dem Kontext, in dem sie in der Lebenswelt relevant sind, beraubt das Lernmaterial seines natürlichen Werts. Schüler haben nicht das Gefühl, mit dem Gelernten wirklich etwas anfangen zu können, sind daher weniger neugierig und interessiert. Zunehmend verlangen daher auch Bildungsforscher nach der Aufnahme kontext- und problemlöseorientierter Lerneinheiten in Schulcurricula, um diesem Problem Abhilfe zu verschaffen (z. B. Nentwig & Waddington, 2005; Parchmann et al., 2006). Um das Interesse von Schülern an den Unterrichtsmaterialien zu wecken, sollten die Anforderungen auch den Fähigkeiten der Schüler entsprechen, was eine Individualisierung des Unterrichts und damit ein hohes Maß an Differenzierungsfähigkeit des Lehrers voraussetzt. Nur dann, wenn Aufgaben weder zu leicht noch zu schwierig für das Individuum sind, sollte die Motivation am höchsten sein (Csikszentmihalyi, 1974).

5.3 Lern- versus Leistungsziele

Neben fach- und sachbezogenem Interesse spielt auch die durch die Schule/Lehrer vermittelte bzw. von den Schülern selbst hervorgebrachte Zielorientierung eine wichtige Rolle. Hierbei werden Lern-/Aufgaben-/Meisterungsziele (learning, task, mastery goals) auf der einen Seite von Leistungs-/Performanz-/Ich-bezogenen Zielen (performance, ego goals) auf der anderen Seite unterschieden

(Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). Schüler mit Lernzielen möchten einen Inhalt gründlich erfassen, Sachverhalte verstehen, Probleme lösen und Herausforderungen meistern. Lernziele zu haben, ist zwar nicht mit intrinsischer Motivation gleichzusetzen, da Schüler mit Lernzielen sich auch unangenehmen Aufgaben widmen sollten, um die dahinterliegenden Sachverhalte zu verstehen. Gemeinsam scheint jedoch eine Verschmelzung der Tätigkeit mit dem Zweck der Tätigkeit: Das Lösen der Aufgabe fungiert als Selbstzweck. Schüler mit Leistungs-/Performanzzielen hingegen möchten in Bezug auf einen aufgabenexternen Bewertungsmaßstab gut abschließen und ihr Können und Wissen nach außen hin demonstrieren, sie sind also extrinsisch motiviert. Während Lernziele positive Konsequenzen wie erhöhtes Persistenz nach Misserfolgen und stärkeres Engagement nach sich ziehen, wurden für Leistungsziele teilweise negative Konsequenzen wie die Vermeidung von Herausforderungen aus Furcht vor Misserfolg nachgewiesen. Allerdings kann vermutet werden, dass Lern- und Leistungsziele einander nicht notwendigerweise ausschließen und Schüler, je nach Situation, aus beiden Vorteile ziehen können (Harackiewicz, Barron & Elliott, 1998).

5.4 Implizite Motive

Implizite Motive wie das Leistungs-, das Anschluss- und das Machtmotiv bezeichnen stabile, vorsprachlich erworbene Präferenzen für bestimmte Anreize. Diese Präferenzen sind einer Person (in der Regel) nicht bewusst, richten ihr Verhalten jedoch auf Situationen aus, in denen die jeweiligen motivthematischen Anreize verfügbar sind (McClelland, 1985). Motive bestimmen somit, welche Aktivitäten, Situationen und Ereignisse als affektiv bedeutsam und belohnend erlebt werden. Beim Leistungsmotiv können dies z. B. schwierige Aufgaben sein, die es der Person ermöglichen, sich mit einem Gütemaßstab (z. B. etwas besser können als vorher; etwas Schwieriges schaffen) auseinanderzusetzen. Als Anreiz wirkt hier einerseits während der Aufgabenbearbeitung der Nervenkitzel („thrill of accomplishment“; McClelland, 1985), ob man es schafft oder aber versagt, andererseits nach erfolgreicher Aufgabenbewältigung das Gefühl von Stolz. So erlebt eine Person mit einem hoch ausgeprägten Leistungsmotiv leistungsthematische Situationen als bedeutsam und energetisierend und zeigt starke affektive Reaktionen auf Erfolg oder Misserfolg, während eine Person mit einem gering ausgeprägten Leistungsmotiv leistungsrelevanten Aufgaben nichts abgewinnen kann und auch keine starken affektiven Reaktionen auf Erfolg oder Misserfolg zeigt. Implizite Motive bestimmen folglich, welche Aktivitäten durch ihr Potenzial der Motivbefriedigung intrinsisch motiviert sein können. Regen bestimmte Situationen ein Motiv, wie z. B. das Leistungsmotiv an und bieten die entsprechenden Aktivitäten durch das Auskosten motivthematischer Anreize die Möglichkeit zur Motivbefriedigung, sollte dies mit be-

sonders positiven Gefühlen während der Ausführung sowie hoher Persistenz einhergehen, auch dann, wenn kein irgendwie gearteter extrinsischer Anreiz vorliegt (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953).

Im Folgenden möchten wir auf Möglichkeiten der Messung intrinsischer Motivation eingehen.

6 Die Messung intrinsischer Motivation

Intrinsische Motivation wird häufig darüber erfasst, wie viel und wie gerne eine Person sich mit einem bestimmten Gegenstand, einer Aufgabe oder Aktivität befasst, also als Beschäftigungsdauer (z. B. Deci, 1971; Kruglanski et al., 1971; Lepper et al., 1973). Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Tätigkeitsanreize nicht die einzigen Prädiktoren von Beschäftigungsdauer sind. Sobald eine Person involviert ist, zum Beispiel um einer anderen Person zu beweisen, dass sie die Aufgabe lösen kann, wird sie persistent sein, auch wenn ihr die Aufgabe keinerlei Freude bereitet. Gleichmaßen kann eine Person aus persönlichem Interesse einer Tätigkeit nachgehen, ohne diese im Moment gerne zu machen. Abgesehen von anderen Faktoren, die die freiwillige Tätigkeitsausführung beeinflussen, lässt sie sich im Feld auch nicht jederzeit ohne Probleme erheben. Selbstberichtsmaße stellen hier eine gute und augenscheinvalide Alternative zur Erfassung der intrinsischen Motivation dar und lassen sich gut mit dem beschriebenen Verhaltensmaß kombinieren.

Dazu befragt man Personen, wie gerne sie eine Tätigkeit ausüben, wie viel Vergnügen sie ihnen bereitet oder als wie interessant sie sie einstufen. Es liegen verschiedene validierte, teilweise domänenspezifische Fragebögen vor, die intrinsische Motivation in Bezug auf spezifische Aktivitäten oder Situationen, wie z. B. im Schul- oder Arbeitskontext, messen können. Der Intrinsic Motivation Inventory (IMI) wurde gestaltet, um intrinsische Motivation in Bezug auf Aufgaben in Laborexperimenten zu erfragen (z. B. Ryan, 1982; Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994). Es gibt ihn in verschiedenen unterschiedlich langen Versionen zwischen 9 und 22 Items, er wurde für verschiedene Aufgaben angepasst (z. B. McAuley, Duncan & Tammen, 1989) und er misst neben dem Interesse/Vergnügen an einer Aufgabe je nach Variante auch Dimensionen wie die wahrgenommene Kompetenz, Anstrengung, den wahrgenommenen Nutzen der Aufgabe und die wahrgenommene Anspannung. Andere Forschergruppen haben weitere Verfahren zur Erfassung intrinsischer Motivation in unterschiedlichen Bereichen konstruiert, z. B. die Sport Motivation Scale (Pelletier et al., 1995), den Work Preference Inventory (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994) und die Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992). Für die Erfassung situationsspezifischer Motivation eignen sich auch die Situational Motivation Scale (SIMS;

Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) und der Mayo Task Reaction Questionnaire (TRQ; Mayo, 1977), der mit 23 Items verschiedene Aspekte intrinsischer Motivation wie Konzentration, Interesse, Leistungsmotivation, Herausforderung und Autonomie erfasst. Viele dieser Skalen messen zugleich Determinanten und Konsequenzen intrinsischer Motivation.

Auf der Website www.selfdeterminationtheory.org¹ finden sich außerdem zahlreiche englischsprachige Instrumente, die Determinanten intrinsischer Motivation im Sinne von Deci und Ryans Selbstbestimmungstheorie erheben. So misst der General Causality Orientations Scale (GCOS; Deci & Ryan, 1985) individuelle Unterschiede in der motivationalen Tendenz autonom zu handeln, der Tendenz kontrolliert und abhängig von externalen Einflüssen zu handeln und die subjektive Vorstellung, Kontrolle über die Erreichung der eigenen Ziele zu haben. Die Perceived Competence Scale (PCS; Williams & Deci, 1996) misst, als wie kompetent sich Personen in spezifischen Domänen einstufen. Verschiedene Faktoren erfassen außerdem äußere Faktoren, die das Ausmaß der intrinsischen Motivation beeinflussen: Der Problems in Schools Questionnaire (PIS; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981) misst, in welchem Ausmaß Lehrer Autonomie ihrer Schülern unterstützen. Der Problems at Work Questionnaire (PAW; Deci, Connell & Ryan, 1989) misst, in welchem Ausmaß Arbeitgeber und Supervisoren die Autonomie ihrer Angestellten unterstützen. Die Perceptions of Parents Scales (POPS; Grolnick, Ryan & Deci, 1991) messen die von Kindern wahrgenommene Autonomieförderung vs. Kontrolle durch ihre Eltern. Viele Instrumente liegen auch, wie auf der oben genannten Website beschrieben, in deutschsprachigen Übersetzungen vor.

In der Pädagogischen Psychologie wurde häufig ein Fragebogen von Harter (1981) eingesetzt, der die intrinsische Motivation von Kindern als eine Persönlichkeitsvariable zu erfassen versucht. Die Skala konzeptualisiert intrinsische und extrinsische Motivation als eine Dimension: Die Kinder werden in einem Forced-Choice-Format gebeten anzugeben, ob sie zum Beispiel eher jenen Kindern ähnelten, die in der Schule mitarbeiteten, um dem Lehrer positiv aufzufallen, oder jenen Kindern, die mitarbeiteten, um Neues zu lernen. Das Design des Fragebogens schließt von Anfang an aus, dass beide Motivationen vorliegen können. In der wirklichen Welt mögen intrinsische und extrinsische Motive auch koexistieren. So sind Schüler möglicherweise sowohl motiviert ihren Lehrern zu gefallen als auch am Unterrichtsstoff interessiert.

Auch Flow-Erleben lässt sich mithilfe von Fragebögen erfassen. Zu erwähnen ist hier die deutsche Flow-Kurz-Skala von Rheinberg, Vollmeyer und Engeser (2003). Im Rahmen der Flow-Forschung wurde von Csikszentmihalyi, Larson

1 Letzter Zugriff am 16.09.2015.

und Prescott (1977) auch das Verfahren des „experience sampling“ (Erfahrungstichproben) eingesetzt. Beim experience sampling werden Studienteilnehmer häufig mehrfach am Tag, mittlerweile meist mithilfe von Smartphones, kontaktiert und gebeten, Informationen über ihr gegenwärtiges Verhalten und Empfinden preiszugeben. Zum Beispiel können auf diese Weise Informationen darüber gewonnen werden, bei welchen Aktivitäten oder unter welchen Voraussetzungen (z. B. niedrige vs. geringe Aufgabenanforderungen) Flow oder auch andere positive und negative Gefühlszustände erlebt werden.

7 Aktuelle Entwicklungen und Ausblick

Es scheint, als habe die Grundlagenforschung zu den Konzepten intrinsische und extrinsische Motivation mit den leidenschaftlichen Debatten über die Existenz des Korruptionseffekts ihre Blütezeit erlebt. In den letzten Jahren mehrten sich jedoch wieder interessante Publikationen mit neuen Erkenntnissen zum Zusammenhang intrinsischer und extrinsischer Motivation. So zeigen die oben bereits erwähnten Studien von Fishbach und Choi (2012), dass allein ein Fokus auf den Nutzen von Tätigkeiten wie Sport, Origami oder Yoga das positive Erleben dieser Tätigkeiten reduzieren kann. Andere neuere Studien zeigen, dass Tätigkeiten unter gewissen Umständen mit ihren Zielen „verschmelzen“ und deren affektive Qualitäten annehmen. So zeigten Fishbach, Shah und Kruglanski (2004) dass das Erleben von zielbezogenen Tätigkeiten auch von der Art der Ziele abhängt, da Eigenschaften der Ziele sich auch auf das Empfinden während der Zielverfolgung übertragen. Die Verfolgung von Zielen, die eher der Pflichterfüllung dienen („ought goals“, z. B. einen Schulabschluss erwerben), geht daher auch mit anderen Gefühlen einher als die Verfolgung von Zielen, die eher dem Erreichen persönlicher Ideale dienen („ideal goals“, z. B. finanziell erfolgreich sein). Studienteilnehmende gaben an, im Umgang mit bekannten Personen, die ihnen für die Erreichung ihrer „ought goals“ dienlich waren, also als Mittel zur Zielverfolgung fungierten, eher sogenannte präventions-/vermeidungsorientierte Emotionen wie Erleichterung, Ruhe, Aufregung oder Anspannung zu erleben. Im Umgang mit bekannten Personen, die ihnen für ihre „ideal goals“ dienlich waren, gaben die Studienteilnehmenden hingegen an, eher promotions-/annäherungsorientierte Emotionen wie Freude, Stolz, Enttäuschung oder Traurigkeit zu empfinden. Die Qualität des Ziels beeinflusste also das affektive Erleben der Zielverfolgung.

Interessant sind auch neuere Studien zum Konzept Langeweile, die zeigen, dass Personen Aktivitäten insbesondere dann als langweilig, also ebenfalls arm an Tätigkeitsanreizen, erleben, wenn sie sie als wenig herausfordernd und wenig nützlich für persönliche bedeutsame Ziele wahrnehmen. Interessant ist dieser Befund, weil er einen *positiven* Zusammenhang zwischen intrinsischen Eigen-

schaften einer Tätigkeit und deren extrinsische Nutzen belegt (Van Tilburg & Igou, 2012).

Des Weiteren fällt bei der Betrachtung der einschlägigen Arbeiten auf, dass sich Forschung zum Zusammenhang intrinsischer/extrinsischer Motivation bisher ausschließlich mit den Effekten extrinsischer Verstärker auf die Wahrnehmung intrinsischer Tätigkeitsanreize befasst hat. Die umgekehrte Wirkrichtung, wie sich also die Wahrnehmung intrinsischer Tätigkeitsanreize auf den (wahrgenommenen) Nutzen von Aktivitäten auswirken, hat hingegen keinerlei Aufmerksamkeit erhalten (aber vgl. Hennecke, Freund & Clore, 2013).

Zwar wurden in den meisten Studien zu intrinsischer und extrinsischer Motivation Kinder oder junge Erwachsene untersucht, einige interessante Studien mit einem Fokus auf die Lebensspanne thematisieren jedoch auch Veränderungen der Motivation im Erwachsenenalter. Demzufolge haben für jüngere Erwachsene extrinsische Anreize wie Attraktivität, Geld, Wissenserwerb oder Popularität generell einen höheren Wert als eher intrinsische Anreize wie Selbstakzeptanz, emotionales Wohlbefinden und das Erleben bedeutsamer sozialer Bindungen, deren relative Bedeutung im Alter zunimmt (z. B. Carstensen, Fung & Charles, 2003; Penningroth & Scott, 2012; Sheldon & Kasser, 2001). Zum Beispiel geben ältere Erwachsene als Gründe fürs Sporttreiben eher die Möglichkeit an, dabei mit Freunden Zeit zu verbringen und den Spaß an der Aktivität an sich, wohingegen für jüngere Erwachsene eher extrinsische Ziele wie Gewichtskontrolle und eine Verbesserung ihres Aussehens im Vordergrund stehen (Freund, Hennecke & Riediger, 2010).

Die Erforschung menschlicher Motivation in Labor und Feld (z. B. im Schul- oder Arbeitskontext) kann langfristig auch dazu dienen, Bedingungen zu identifizieren, mit denen sich Lebenswelten so gestalten lassen, dass sie die Verfolgung von Zielen begünstigen. Idealerweise sollte Zielstreben dabei nicht als „notwendiges Übel“ oder reine Pflichterfüllung erlebt werden, sondern als ein mit positiven Gefühlen und Sinnerleben einhergehender Prozess. Es kann jedoch wichtig sein, die Besonderheiten des jeweiligen Anwendungskontextes zu berücksichtigen, da Erkenntnisse aus der psychologischen Grundlagenforschung möglicherweise nur bedingt übertragbar sind: Während beispielsweise in den Studien zum Korrumpierungseffekt stets Verhalten beobachtet wurde, dass eher den Charakter von Spielen trug und somit üblicherweise nicht finanziell oder anderweitig entschädigt wurde, erwarten Arbeitnehmer für ihre Leistung finanziell entlohnt zu werden.

Im Bereich Arbeitsmotivation ist daher weniger die Frage relevant, ob monetäre Anreize geboten werden sollen, sondern eher in welcher Höhe und für welche Aufgaben. Hier wären experimentelle Feldstudien zum Beispiel zum Effekt von zusätzlich zum Grundgehalt ausgeschütteten extrinsischen Verstärkern (wie fi-

nanziellen Boni) auf die intrinsische Motivation von Interesse. Zu dieser für die Praxis höchst relevanten Frage findet sich jedoch nur wenig Forschung. Einen ersten Hinweis auf den Zusammenhang von Arbeitsentlohnung und einer spezifischen Form intrinsischer Motivation liefern Studien von DeVoe und Pfeffer (2007). In ihrer landesweiten repräsentativen Befragung in den USA zeigte sich, dass Arbeitnehmer, die für einen Stundenlohn arbeiteten, weniger ehrenamtliche Tätigkeiten außerhalb ihres Berufs ausübten als Personen, die nicht mit Stundenlohn angestellt waren. Die Autoren interpretieren ihre Ergebnisse wie folgt: „... making the economic value of time salient diminishes people’s willingness to engage in uncompensated work (volunteering)“ (S. 791). Während bei DeVoe und Pfeffer der Transfereffekt des Entlohnungssystems auf ehrenamtliche Tätigkeiten ausserhalb des Berufs im Mittelpunkt stand, beschäftigen sich einige Studien mit der Auswirkung verschiedener Lohnsysteme auf die Arbeitsmotivation im Allgemeinen und die intrinsische Motivation am Arbeitsplatz im Speziellen (z. B. Fang & Gerhart, 2012; Gagné & Deci, 2005; Kunz & Linder, 2012; Kuvaas, 2006). Die Befundlage ist nicht eindeutig, was u. a. darauf zurückzuführen ist, dass in den betreffenden Studien nicht nur die untersuchten Lohnsysteme (z. B. individuelle Boni vs. Gruppenboni), sondern auch die erfassten motivationalen Indikatoren sehr heterogen waren.

Ferner sind einige Laborstudien aufschlussreich, die zwar nicht intrinsische Motivation, aber Arbeitsleistung in Abhängigkeit von der Höhe extrinsischer Verstärker untersucht haben. Diese Studien erscheinen relevant für den Arbeitskontext, da sie ebenfalls die Leistung in nicht per se intrinsisch motivierenden Aufgaben betrachten und außerdem die Höhe finanzieller Anreize variieren. In einer solchen Studie von Heyman und Ariely (2004) wurden positive Zusammenhänge zwischen Bezahlung und Anstrengung gezeigt, sogar wenn die Bezahlung im Voraus und leistungsunabhängig ausgezahlt wurde. Personen handeln hier offenbar nach dem Reziprozitätsprinzip und investieren mehr Anstrengung in eine Aufgabe, wenn sie für diese höhere Bezahlung erhalten.

Sehr hohe leistungskontingente finanzielle Anreize können sich, je nach Aufgabe, jedoch auch negativ auf die Leistung auswirken, wenn sogenanntes „choking under pressure“ auftritt. Wird der Druck, gute Leistungen zu erzielen zu hoch, geraten Personen in einen Erregungszustand, der ihrer Aufgabenleistung abträglich sein kann. Verhalten, das ansonsten automatisch abläuft, kann, wenn die Person aufgrund des erhöhten Drucks plötzlich bewusst darüber nachdenkt, weniger erfolgreich ausgeübt werden (Baumeister, 1984). Ebenfalls kann die Aussicht auf hohe Belohnung ablenkend wirken und dadurch die Leistung in komplexen kognitiven Aufgaben beeinträchtigen (Ariely, Gneezy, Loewenstein & Mazar, 2009). Eine hohe extrinsische Motivation kann also auch, ohne die intrinsische Motivation zu beeinflussen, negative Effekte auf die Aufgabenleistung nach sich ziehen.

8 *Fazit*

Die psychologische Forschung zur intrinsischen Motivation folgt einer langen Tradition, die insbesondere in den frühen 1970er Jahren in der Entdeckung des Korruptierungseffekts einen Höhepunkt fand. Seitdem sind viele Arbeiten zum Konzept der intrinsischen Motivation und verwandten Konzepten erschienen, von denen wir in diesem Kapitel einige vorgestellt haben. Um eine abschließende Abgrenzung dieser Konstrukte zu erleichtern, möchten wir sie zusammenfassend noch einmal kurz definieren.

Unter „intrinsischer Motivation“ verstehen wir die Motivation, einer Aktivität „um ihrer selbst willen“, selbst bei gänzlicher Abwesenheit extrinsischer Verstärker (wie Lob, Geld, Anerkennung), mit Freude nachzugehen. Extrinsische Motivation stellt ihren Gegenpol dar.

Als „Flow“ wird ein besonderer Bewusstseinszustand bezeichnet, bei dem eine Person selbstvergessen und konzentriert einer Tätigkeit nachgeht. Flow geht häufig mit einer veränderter Zeitwahrnehmung einher und entsteht typischerweise, wenn Fähigkeiten der Person und Aufgabenanforderung genau zueinander passen, also weder Unter- noch Überforderung besteht. Intrinsische Motivation kann, muss aber nicht mit Flow einhergehen.

Das Konzept „Interesse“ wird vor allem in der Pädagogischen Psychologie diskutiert. Es bezeichnet die momentane (situative) oder stabile (personinterne) Zugewandtheit zu einem Gegenstandsbereich (z. B. Schulfach), mit dem sich eine Person wiederholt freudvoll auseinandersetzt. Die Verarbeitung von relevanten Wissensinhalten erfolgt systematisch und fördert damit den Lernerfolg. Interessengeleitetes Verhalten muss jedoch nicht immer intrinsisch motiviert sein; bei der Verfolgung von Interessen werden vorübergehend auch unattraktive Tätigkeiten in Kauf genommen.

Personen mit „Lernzielen“ wollen Aufgaben meistern und Probleme lösen, um ihre Kompetenzen zu erweitern, Personen mit „Leistungszielen“ wollen externe Leistungsmaßstäbe erfüllen und ihr Können nach außen hin demonstrieren. Die Auseinandersetzung mit einer herausfordernden Aufgabe ist intrinsisch motivierend.

In der Person liegende, in der frühen Kindheit entwickelte und meist unbewusste, relativ stabile Bewertungsdispositionen werden als „implizite Motive“ bezeichnet. Sie bestimmen, welche Situationen und Anreize wir als affektiv belohnend empfinden und vermehrt aufsuchen. Die Erfüllung impliziter Motive durch eine Aktivität kann die Quelle intrinsischer Motivation sein.

Literatur

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*, 950–967 <http://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.950>
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, *64*, 287–309. <http://doi.org/10.3102/00346543064002287>
- Ariely, D., Gneezy, U., Loewenstein, G. & Mazar, N. (2009). Large stakes and big mistakes. *Review of Economic Studies*, *76*, 451–469. <http://doi.org/10.1111/j.1467-937X.2009.00534.x>
- Baumeister, R. F. (1984). Choking under pressure: Self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 610–620. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.610>
- Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, *74*, 183–200. <http://doi.org/10.1037/h0024835>
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, *34*, 87–98. http://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_2
- Berlyne, D. E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier*. Stuttgart: Klett.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bühler, K. (1922). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Fischer.
- Busch, H., Hofer, J., Chasiotis, A. & Campos, D. (2013). The achievement flow motive as an element of the autotelic personality: Predicting educational attainment in three cultures. *European Journal of Psychology of Education*, *28*, 239–254. <http://doi.org/10.1007/s10212-012-0112-y>
- Calder, B. J. & Staw, B. M. (1975). Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 599–605. <http://doi.org/10.1037/h0077100>
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *64*, 363–423. <http://doi.org/10.3102/00346543064003363>
- Carstensen, L. L., Fung, H. H. & Charles, S. T. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion*, *27*, 103–123. <http://doi.org/10.1023/A:1024569803230>
- Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 715–730. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715>
- Csikszentmihalyi, M. (1974). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R. & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescence activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, *6*, 281–294. <http://doi.org/10.1007/BF02138940>
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*, 207–221.

- DeCharms, R. (1968). *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *18*, 105–115. <http://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L. (1972a). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *22*, 113–120. <http://doi.org/10.1037/h0032355>
- Deci, E. L. (1972b). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, *8*, 217–229. [http://doi.org/10.1016/0030-5073\(72\)90047-5](http://doi.org/10.1016/0030-5073(72)90047-5)
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum. <http://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L., Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, *74*, 580–590. <http://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, *62*, 119–142. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*, 627–668. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. <http://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 38: *Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, *49*, 14–23. <http://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, *73*, 642–650. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>
- DeVoe, S. E. & Pfeffer, J. (2007). Hourly payment and volunteering: the effect of organizational practices on decisions about time use. *Academy of Management Journal*, *50*, 783–798. <http://doi.org/10.5465/AMJ.2007.26279171>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040–1048. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256–273. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, *48*, 90–101. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Engeser, S. (2004). *Lernmotivation und volitionale Handlungssteuerung: Eine Längsschnittsuntersuchung beim Statistik Lernen im Psychologiestudium*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Potsdam, Institut für Psychologie.

- Engeser, S. & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, *32*, 158–172. <http://doi.org/10.1007/s11031-008-9102-4>
- Fang, M. & Gerhart, B. (2012). Does pay for performance diminish intrinsic interest? *The International Journal of Human Resource Management*, *23*, 1176–1196. <http://doi.org/10.1080/09585192.2011.561227>
- Fishbach, A. & Choi, J. (2012). When thinking about goals undermines goal pursuit. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *118*, 99–107. <http://doi.org/10.1016/j.obhdp.2012.02.003>
- Fishbach, A., Shah, J. Y. & Kruglanski, A. W. (2004). Emotional transfer in goal systems. *Journal of Experimental Social Psychology*, *40*, 723–738. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.04.001>
- Freund, A. M. & Hennecke, M. (2012). Changing eating behaviour vs. losing weight: The role of goal focus for weight loss in overweight women. *Psychology and Health*, *7*, 25–42. <http://doi.org/10.1080/08870446.2011.570867>
- Freund, A. M., Hennecke, M. & Riediger, M. (2010). Age-related differences in outcome and process goal focus. *European Journal of Developmental Psychology*, *7*, 198–222. <http://doi.org/10.1080/17405620801969585>
- Frodi, A., Bridges, L. & Grolnick, W. S. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short-term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, *56*, 1291–1298. <http://doi.org/10.2307/1130244>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 331–362. <http://doi.org/10.1002/job.322>
- Greene, D., Sternberg, B. & Lepper, M. R. (1976). Overjustification in a token economy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*, 1219–1234. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.34.6.1219>
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 508–517. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
- Guay, F., Vallerand, R. J. & Blanchard, C. M. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, *24*, 175–213. <http://doi.org/10.1023/A:1005614228250>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliott, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, *33*, 1–21. http://doi.org/10.1207/s15326985ep3301_1
- Harlow, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *43*, 243–254. <http://doi.org/10.1037/h0058114>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, *17*, 300–312. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Hennecke, M., Freund, A. M. & Clore, G. L. (2013). *No pain, no gain: Intrinsically enjoyable means are perceived as less extrinsically instrumental*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Zürich.
- Heyman, J. & Ariely, D. (2004). Effort for payment: A tale of two markets. *Psychological Science*, *15*, 787–793. <http://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00757.x>

- Hidi, S. (1990). Interest and its contrivance as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549–571. <http://doi.org/10.3102/00346543060004549>
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. Karackiewicz (Hrsg.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (S. 309–339). New York: Academic Press. <http://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50033-7>
- Hunt, J. M. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 189–282). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Iyengar, S. S. & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349–366. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.349>
- Keller, J. & Bless, H. (2008). Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 196–209.
- Keller, J., Bless, H., Blomann, F. & Kleinböhl, D. (2011). Physiological aspects of flow experiences: Skills-demand-compatibility effects on heart rate variability and salivary cortisol. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 849–852. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.02.004>
- Keller, J., Ringelhan, S. & Blomann, F. (2011). Does skills-demands compatibility result in intrinsic motivation? Experimental test of a basic notion proposed in the theory of flow-experiences. *Journal of Positive Psychology*, 6, 408–417. <http://doi.org/10.1080/17439760.2011.604041>
- Klinger, E. (1971). *Structure and functions of fantasy*. New York: Wiley.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, A. (1992). Interest, learning and development. In R. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kruglanski, A., Alon, S. & Lewis, T. (1972). Retrospective misattribution and task enjoyment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 8, 493–501. [http://doi.org/10.1016/0022-1031\(72\)90075-3](http://doi.org/10.1016/0022-1031(72)90075-3)
- Kruglanski, A. W., Friedman, I. & Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 606–617.
- Kunz, J. & Linder, S. (2012). Organizational control and work effort – another look at the interplay of rewards and motivation. *European Accounting Review*, 21, 591–621. <http://doi.org/10.1080/09638180.2012.684498>
- Kuvaas, B. (2006). Work performance, affective commitment, and work motivation: the roles of pay administration and pay level. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 365–385. <http://doi.org/10.1002/job.377>
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the „overjustification“ hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129–137. <http://doi.org/10.1037/h0035519>
- Lepper, M. R., Keavney, M. & Drake, M. (1996). Intrinsic motivation and extrinsic rewards: A commentary on Cameron and Pierce's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 5–32. <http://doi.org/10.3102/00346543066001005>

- Mayo, R. J. (1977). The development and construct validation of a measure of intrinsic motivation. *Dissertation Abstracts International*, 37, 5417B.
- McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48–58. <http://doi.org/10.1080/02701367.1989.10607413>
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. C., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts. <http://doi.org/10.1037/11144-000>
- Nentwig, P. & Waddington, D. (Eds.). (2005). *Making it relevant: Context-based learning of science*. New York: Waxmann.
- Parchmann, I., Gräsel, C., Baer, A., Nentwig, P., Demuth, R. & Ralle, B. (2006). „Chemie im Kontext“: A symbiotic implementation of a context-based teaching and learning approach. *International Journal of Science Education*, 28, 1041–1062. <http://doi.org/10.1080/09500690600702512>
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M. & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35–53.
- Penningroth, S. L. & Scott, W. D. (2012). Age-related differences in goals: Testing predictions from selection, optimization, and compensation theory and socioemotional selectivity theory. *International Journal of Aging and Human Development*, 74, 87–112. <http://doi.org/10.2190/AG.74.2.a>
- Raghunathan, R., Naylor, R. W. & Hoyer, W. D. (2006). The unhealthy = tasty intuition and its effects on taste inferences, enjoyment, and choice of food products. *Journal of Marketing*, 70, 170–184. <http://doi.org/10.1509/jmkg.70.4.170>
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435. <http://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 365–387). Berlin: Springer-Verlag.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow Erlebens. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 261–279). Göttingen: Hogrefe.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 14–54). New York: Academic Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 550–558. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Schüler, J. (2010). Achievement incentives determine the effects of achievement-motive incongruence on flow experience. *Motivation and Emotion*, *34*, 2–14. <http://doi.org/10.1007/s11031-009-9150-4>
- Schüler, J. (2012). The dark side of the moon. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 124–137). Berlin: Springer.
- Schüler, J. & Brandstätter, V. (2013). How basic need satisfaction and dispositional motives interact in predicting flow experience in sport. *Journal of Applied Social Psychology*, *43*, 687–705. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2013.01045.x>
- Schüler, J., Brandstätter, V. & Sheldon, K. M. (2013). Do implicit motives and basic psychological needs interact to predict well-being and flow? Testing a universal hypothesis and a matching hypothesis. *Motivation and Emotion*, *37*, 480–495. <http://doi.org/10.1007/s11031-012-9317-2>
- Schultheiss, O. C. (2008). Implicit motives. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed., pp. 603–633). New York: Guilford.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, *2* (1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Sheldon, K. M. & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, *47*, 267–283. <http://doi.org/10.1348/014466607X238797>
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (2001). Getting older, getting better? Personal strivings and psychological maturity across the life span. *Developmental Psychology*, *27*, 491–501. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.491>
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology*. New York: Columbia University.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*: Volume 29 (pp. 271–360). San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*, 1003–1017. <http://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37–63). Rochester, NY: University Press Rochester.
- Van Tilburg, W. A. P. & Igou, E. R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, *36*, 181–194. <http://doi.org/10.1007/s11031-011-9234-9>
- Watson, J. B. (1929). Behaviorism – The modern note in psychology. In J. B. Watson & W. McDougall (Eds.), *The battle of behaviorism* (pp. 7–39). New York: W. W. Norton & Company.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*, 297–333. <http://doi.org/10.1037/h0040934>
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 767–779. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>

2. Kapitel

Psychologische Reaktanz

*Verena Graupmann, Daniela Niesta Kayser
und Dieter Frey*

1 Einführung und konzeptuelle Klärung

Wenn der Passagier, der im Flugzeug neben uns sitzt, die Armlehne benutzt, gewinnt diese plötzlich an Bedeutung. Mit einem Mal wird das Ausruhen eines Arms zu einem starken Bedürfnis, der zur Verfügung stehende Platz auf dem Sitz erscheint beschränkt und alle Aufmerksamkeit richtet sich auf das Warten darauf, dass der Nebenmann seinen Arm entferne. Eine Freiheit, selbst wenn sie zuvor nicht in Anspruch genommen wurde, kann zum Fokus der Aufmerksamkeit werden, wenn sie eingeschränkt oder gar eliminiert wird, und ihre Wiederherstellung wird zum Zentrum motivationaler Ausrichtung.

Die unmittelbare Reaktion auf die Einschränkung von Freiheit wird von Brehm (1966) als Reaktanz beschrieben. Psychologische Reaktanz ist ein motivationaler Erregungszustand mit dem Ziel, die Freiheit wiederherzustellen oder weitere Bedrohung von Freiheit zu vermeiden.

In diesem Beitrag illustrieren wir das Phänomen der psychologischen Reaktanz, ausgehend von seiner theoretischen Verankerung in motivationalen Theorien der Sozialpsychologie, über klassische Studien, die Reaktanz in verschiedenen Kontexten demonstrieren, hin zu neueren Befunden, die Reaktanz in Zusammenhang mit Person und Kultur sowie verwandten psychologischen Konzepten stellen. Darüber hinaus zeigen wir, wie das Verständnis des menschlichen Strebens nach Freiheit und die resultierenden Handlungstendenzen dazu beitragen, unerwartete Reaktionen auf Einflussversuche und Widerstand gegen wahrgenommene Einschränkungen zu erklären. Vor diesem Hintergrund kann in der Anwendung die Kommunikation von Veränderungen auf eine Art und

Weise geschehen, dass ein konstruktiver Dialog im Gegensatz zu einem konfliktbehafteten Austausch stattfinden kann.

Brehm nahm den Begriff „Reaktanz“ aus dem Bereich der Elektrotechnik, wo er sich auf den Blindwiderstand bezieht, also auf Widerstand, der nicht in Energie umgewandelt wird. Dies deutet daraufhin, dass auch psychologische Reaktanz im Sinne von zielgerichtetem Verhalten nicht immer funktional ist.

In diesem Sinne ist Reaktanz zu erwarten, wenn ein Stimulus aus der Umwelt des Individuums als Bedrohung für dessen Freiheit wahrgenommen wird (vgl. Abb. 1).



Abbildung 1:
Modell der sozialen Einflussnahme

Brehm (1966) betonte, dass ein Freiheitsverlust immer zu Reaktanz führt, unabhängig davon, wie legitim oder gerechtfertigt er wahrgenommen wird, und dass nur die Versuche, die Freiheit wiederherzustellen, also der Ausdruck von Reaktanz, von der Legitimität beeinflusst würden. Dickenberger, Gniech und Grabitz (1993) hingegen betonen, dass die Illegitimität einer Einschränkung ein wichtiger Bestandteil bei der Entstehung von Reaktanzenerregung ist. Ähnlich spricht Gordon (1974) von Reaktanz eher als Motivation, illegitimen Druck zu vermeiden denn als Motivation Freiheit wiederherzustellen. In der gängigen Literatur also wird Reaktanz vorrangig dann vorhergesagt, wenn die Einschränkung der Person als illegitim erscheint. Dabei ist es auf der empirischen Seite noch weitgehend ungeklärt, ob auch bei legitimen Einschränkungen Reaktanz ausgelöst aber nicht explizit gemacht wird. Auf physiologischer Ebene haben Sittenthaler und Kolleginnen (Sittenthaler, Steindl & Jonas, 2015) einen zeitlich verzögerten Anstieg der Herzrate beim Lesen von Vignetten mit begründeten im Vergleich zu unbegründeten Einschränkungen gefunden. Erste Hinweise auf eine unmittelbare Reaktanzreaktion infolge legitimer Einschränkungen wurden unter Verwendung impliziter Reaktanzmaße (Graupmann, Schurz, Jonas & Pryor, 2013, unveröffentlichte Daten) gefunden: Bei legitimer Einschränkung sagten implizite Reaktanzmaße Verhaltensintentionen besser vorher.

Eine weitere Einflussgröße für das Entstehen von Reaktanz ist die Wichtigkeit der bedrohten Freiheit. Je zentraler die infrage stehende Freiheit, desto größer der psychologische Widerstand, wenn die Freiheit bedroht wird.

2 *Theoretische Verankerung und Ansätze*

Die Theorie der psychologischen Reaktanz ist eine motivationale Theorie aus dem Bereich der Sozialpsychologie. Sie steht in direkter Verbindung zur Dissonanztheorie und zu theoretischen Ansätzen zu Kontrollmotivation und Kontrollverlust.

2.1 Reaktanz und Dissonanz

Die Reaktanztheorie entstand vor dem Hintergrund der Theorie und Forschung zu kognitiver Dissonanz (Festinger, 1957). Beide Theorien postulieren, dass, wenn zentrale Annahmen über das Selbst bedroht werden, ein resultierender motivationaler Erregungszustand (Dissonanz bzw. Reaktanz) zu Verhalten führt, welches darauf ausgerichtet ist die betroffenen Annahmen über das Selbst wiederherzustellen.

Im Fall von Dissonanz ist die Bedrohung eine wahrgenommene Inkonsistenz im Denken oder Handeln einer Person. Die bedrohte Annahme über das Selbst ist hier die Konsistenz, also die Übereinstimmung von Denken und Handeln. Bei Dissonanzerregung sind Menschen daher motiviert, einen Zustand von Konsistenz wiederherzustellen.

Im Fall von Reaktanz ist die Bedrohung eine wahrgenommene Einschränkung von Handlungsfreiheit oder Entscheidungsfreiheit. Die bedrohte Annahme über das Selbst ist demnach Freiheit. Bei Reaktanzerregung sind Menschen motiviert, die Wahrnehmung von Freiheit wiederherzustellen. Der Hauptunterschied liegt hier darin, dass Menschen, statt – wie unter dem Einfluss von Dissonanz – zu versuchen personeninterne Zustände aneinander anzugleichen (eigene Handlungen an eigene Ansichten), bei Reaktanz motiviert sind, personenexterne Zustände an personeninterne anzugleichen (z. B. physikalischen Bewegungsspielraum an den individuellen Freiheitsanspruch).

Im Fall von Entscheidungen wird ein personeninterner Zustand, eine Präferenz, zu einem personenexternen Zustand, eine Festlegung auf einen Handlungskurs. Dieser Übergangscharakter von Entscheidungen kann erklären, warum es in diesem Bereich Phänomene gibt, die entweder mit Dissonanz oder Reaktanz erklärt werden können: Während der Spreading-apart-Effekt (Mann, Janis & Chaplin, 1969) – die Steigerung der Attraktivität einer gewählten Alternative – als dissonanzbedingte kognitive Angleichung der Bewertung von Entscheidungsalternativen an die eigene Entscheidung interpretiert werden kann, so ist der Regret-Effekt (Brehm & Wicklund, 1970) – die Beobachtung, dass direkt im Anschluss an eine Entscheidung, die andere Alternative attraktiver wirkt – gut

mit Reaktanz zu erklären, denn mit der Entscheidung ist die Freiheit, die nicht gewählte Alternative zu nehmen, eliminiert und diese wird somit, zumindest kurzfristig, attraktiver.

2.2 Reaktanz und Kontrolle

Kontrolle über den Ausgang von Situationen zu haben, ist von großer Bedeutung für eine effiziente Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umgebung. Die Möglichkeit, beispielsweise die Temperatur eines Raums im Winter durch den Gebrauch einer Heizung zu kontrollieren, hat unmittelbar Auswirkungen auf das Wohlbefinden einer Person, und im Extremfall auf ihr Überleben. Dinge kontrollieren zu können ist daher eine wichtige Annahme für ein Individuum. Folglich führen Informationen, dass diese Annahme nicht zutrifft, zu einer Alarmreaktion, die als motivationale Erregung in Erscheinung tritt und auf Verhalten so ausgerichtet ist, dass die Kontrolle wiederhergestellt wird. Das subjektive Erleben von Kontrolle ist wichtig für das Wohlbefinden von Personen. Kontrollillusionen werden sogar als integrale Mechanismen zur Erhaltung von mentaler Gesundheit gesehen (Taylor & Brown, 1988), besonders im Vergleich mit Personen, die unter Depressionen leiden, was mit realistischeren Einschätzungen von tatsächlicher individueller Kontrolle einhergeht (Alloy & Abramson, 1982).

Im Extremfall kann die Wahrnehmung von Kontrollverlust und das Gefühl, dass Kontrolle nicht wiederhergestellt werden kann, zum generalisierten Erleben gelernter Hilflosigkeit führen (Seligman, 1975): Selbst wenn Kontrollmöglichkeiten vorhanden sind, werden diese nicht als solche wahrgenommen und genutzt, wenn zuvor chronischer oder zu großer Kontrollverlust erlebt wurde. Wortman und Brehm (1975) beschreiben ein theoretisches Modell, welches abbildet, wann Personen versuchen, Freiheit wiederherzustellen und wann nicht. So nehmen sie an, dass sich Menschen generell Kontrollverlust aktiv widersetzen. Wenn sich jedoch zeigt, dass Einflussversuche keinen Effekt haben und es keinen Hinweis auf künftige Einflussmöglichkeiten gibt, dann resignieren sie.

Reaktanz kann als der Mechanismus gesehen werden, der einsetzt, solange noch eine generalisierte Wahrnehmung der eigenen Fähigkeit zur Einflussnahme vorhanden ist.

Dieses Modell integriert die andernfalls widersprüchlichen Annahmen der Reaktanztheorie in das Modell der erlernten Hilflosigkeit unter Einbezug von Kontrollerwartungen. Wenn also keine Kontrollmöglichkeiten wahrgenommen werden, erleben Menschen nicht veränderbare Welten, und der Umgang mit diesen, im Sinne von Akzeptanz oder Resignation, kann in Zusammenhang mit psychologischem Wohlbefinden (vs. Depression) gesehen werden.

Internale versus externale Kontrollüberzeugung

Personen, die eine hohe (im Vergleich zu einer niedrigen) *internale* Kontrollüberzeugung haben, sehen sich selbst als Verursacher von Ereignissen bzw. in der Rolle des Akteurs ihres eigenen Verhaltens. Personen, die eine hohe (im Vergleich zu einer niedrigen) *externale* Kontrollüberzeugung haben, erklären Ereignisse in ihrem Leben anhand von Umwelteinflüssen, Schicksal, Zufall oder dem Einwirken anderer Personen (Rotter, 1966).

In einer Studie von Cherulnik und Citrin (1974) wurde in Abhängigkeit dieser beiden Kontrollüberzeugungsarten zusätzlich zur Art der Freiheitseinschränkung das Auftreten psychologischer Reaktanz gemessen. Ob Personen nun psychologische Reaktanz erlebten, variierte nicht nur hinsichtlich der Art der Freiheitsbedrohung, sondern wurde von der Art der Kontrollüberzeugung und der Quelle der Bedrohung (persönliche vs. unpersönliche Quelle) moderiert. Personen mit internaler Kontrollüberzeugung zeigten am meisten Reaktanz, wenn sie durch eine Person (d. h. den Versuchsleiter) in ihrer Wahl eingeschränkt wurden. Hingegen zeigten Personen mit externaler Kontrollüberzeugung am meisten Reaktanz, wenn die Einschränkung ihrer Freiheit eine unpersönliche Quelle hatte (Verfügbarkeit von Wahlmöglichkeiten).

Ganz ähnlich verhält es sich mit dem Erleben von Reaktanz in Abhängigkeit unterschiedlicher Selbstkonzepte.

2.3 Reaktanz und Selbst

Freiheit im Sinne der Handlungsfreiheit, die es erlaubt den Ausgang von Situationen zu beeinflussen, ist sowohl für die Abgrenzung des individuellen Selbst von anderen Personen als auch für die Integration von verschiedenen Aspekten des Selbst von großer Bedeutung (Johnson & Buboltz, 2000). Aus diesem Grund gibt es entwicklungspsychologische Phasen, in welchen reaktantes Verhalten häufiger zu beobachten ist, da die Identität der Person sich in Abgrenzung zu anderen herausbildet, so beispielsweise während der Adoleszenz (Piaget & Elkind, 1969).

Im kulturellen Vergleich zeigte sich, dass die soziale Selbstdefinition als individualistisch, also relativ unabhängig von anderen, vs. kollektivistisch, also das Selbst definiert aus der Beziehung zu anderen (independentes vs. interdependentes Selbstkonzept: Markus & Kitayama, 1991), hier eine wichtige Rolle spielt. Es zeigte sich, dass Freiheitseinschränkungen des Individuums bei stärker individualistisch geprägten Personen zu mehr Reaktanz führen, wohingegen Einschränkungen der Gruppe, der das Individuum angehört, bei Kollektivisten zu mehr Reaktanz führen (Jonas et al., 2009). Dies deutet darauf hin, dass Freiheitseinschränkungen eine Bedrohung von kulturell spezifischer Selbstintegrität (Graupmann, Frey & Streicher, 2013) sind.

2.4 Formen von Reaktanz

Als motivationale Theorie nimmt die Reaktanztheorie an, dass durch die Motivation, Freiheit wiederherzustellen, sowohl spezifische Verhaltens- als auch kognitive Tendenzen resultieren.

2.4.1 Direkte Wiederherstellung der Freiheit

Reaktanz auf der Verhaltensebene ist die verstärkte Ausübung einer Handlung, die eingeschränkt oder verboten wurde. Ein Verbot führt zur verstärkten Tendenz, das Verhalten auszuführen. So konnten beispielsweise Pennebaker und Sander (1976) zeigen, dass auf die Wände öffentlicher Toiletten mehr Graffiti gesprüht wurde, wenn ein stärker einschränkendes Verbot formuliert war („Schreiben Sie unter keinen Umständen auf diese Wände!“) als wenn das Verbot weniger restriktiv formuliert war („Bitte schreiben Sie nicht auf diese Wände.“).

2.4.2 Indirekte Wiederherstellung der Freiheit

Eine interessante, und – im klassischen lerntheoretischen Kontext – unerwartete Folge von Reaktanz bei Freiheitseinschränkungen ist der Anstieg der Attraktivität der reduzierten (bzw. mit Bestrafung assoziierten) Freiheit. Auf der kognitiven Ebene zeigt sich Reaktanz in Attraktivitätssteigerungen derart, dass die eingeschränkte Sache nach der Einschränkung oder bei antizipierter Einschränkung begehrenswerter als vorher erscheint. So bewerteten Studenten eine Cafeteria als besser, wenn sie erfuhren, dass diese geschlossen werden sollte, als wenn diese Information nicht gegeben wurde (Mazis, Settle & Leslie, 1973). Dieser Effekt wird auch „Bumerang-Effekt“ genannt (Brehm & Mann, 1975).

Darüber hinaus kann indirekte Freiheitswiederherstellung über die Abwertung der einschränkenden Instanz geschehen (Wicklund, 1974; Worchel & Brehm, 1970) oder über die Ausübung der Freiheit durch einen Stellvertreter, der der eingeschränkten Person ähnlich ist (Worchel & Brehm, 1971).

2.4.3 Aggression

Aggression als Reaktanzreaktion auf Freiheitseinschränkungen, spezifisch in Richtung der einschränkenden Person, wurde sowohl von Brehm (1966) in die Theorie aufgenommen als auch in empirischen Studien dokumentiert. So berichtet Worchel (1974) von erhöhter Feindseligkeit gegenüber Versuchsleitern, die eine Wahlmöglichkeit für Probanden ausschließen. Bushman und Kollegen

(2003) berichten von Reaktanz gegenüber potenziellen Sexualpartnern, die nicht in Intimität einwilligen und damit Freiheit einschränken, als Prädiktor für positivere Einstellungen zu sexueller Aggression im Kontext von Vergewaltigung.

3 Empirische Befunde: Klassische Studien

3.1 Weiner und Brehm (1966): Konsumentenverhalten

Eine der bekanntesten Feldstudien zur Untersuchung der Reaktanztheorie wurde 1966 von Weiner und Brehm mit Einkäufern in einem Supermarkt durchgeführt. Beobachtet wurde die Tendenz, ein bestimmtes Brot zu kaufen, welches unterschiedlich stark beworben wurde, wobei eine stärkere Werbung weniger erfolgreich als eine moderate Werbung war. Dies wird mit der Wahrnehmung von Freiheitseinschränkung durch die starke Werbung und der resultierenden Reaktanz erklärt. So kauften 24 % der Kunden das Brot, wenn keinerlei Einflussversuch unternommen wurde, bei moderatem Einfluss („please try“) kauften 70 % das Brot, aber eine stärkere Werbebotschaft („you are going to buy“) resultierte in nur 51 % der Fälle im Kauf des beworbenen Brotes.

3.2 Brehm, Stires, Sensenig und Shaban (1966): Schallplatten

Ein wichtiges Paradigma der experimentellen Reaktanzforschung beruht auf der Etablierung einer Entscheidungsfreiheit, die daraufhin eliminiert wird. Gemessen wird, wie stark eine Entscheidungsalternative in der subjektiven Attraktivität ansteigt, nachdem sie eliminiert wurde. Der Anstieg in Attraktivität ist ein Ausdruck des – in diesem Fall – kognitiven Widerstands gegen eine Freiheitseinschränkung, er zeigt also Reaktanz an. In zwei Studien sollten Studenten ihre Präferenz für vier verschiedene Schallplatten angeben, von welchen sie angeblich später eine auswählen durften. Es zeigte sich, dass die Attraktivität der drittplatzierten Schallplatte anstieg, wenn die Versuchspersonen erfuhren, dass diese nicht mehr verfügbar sei. Dies war jedoch nur dann der Fall, wenn es vorher eine Wahlmöglichkeit gegeben hatte. Wenn es keine Wahlmöglichkeit gab, wurde die eliminierte Schallplatte abgewertet.

3.3 Heller, Pallak und Picek (1973): Bumerang-Effekt

Ein deutliches Beispiel für den Bumerang-Effekt liefert eine Studie von Heller, Pallak und Picek (1973). Hier sollten studentische Versuchspersonen einen Aufsatz schreiben, der zwar mit ihrer Meinung übereinstimmte, aber unter Bedingungen, die nahelegten, dass sie hier keine Entscheidungsfreiheit hatten. Ein

Verbündeter des Versuchsleiters, der entscheiden sollte, worüber beide, er und die eigentliche Versuchsperson, schreiben sollten, machte nämlich entweder deutlich, dass er möglichst viele Leute von genau dieser Meinung überzeugen wollte oder dass ihm das Aufsatzthema egal sei. Dies geschah dann entweder unter starker Anwendung seiner Entscheidungsgewalt („Ich habe entschieden, dass du den Aufsatz gegen den Bau eines Atomkraftwerks schreiben musst.“) oder unter geringer Anwendung seiner Entscheidungsgewalt („Wenn es für dich in Ordnung ist, würde ich sagen, dass wir beide den Aufsatz gegen den Bau eines Atomkraftwerks schreiben.“). Der stärkste Bumerang-Effekt zeigte sich, wenn der Verbündete starke Überzeugungsintention zum Ausdruck gebracht hatte und zusätzlich starke Entscheidungsgewalt anwandte. Hier zeigten Versuchspersonen im Anschluss eine stark verminderte Übereinstimmung mit dem Thema, das sie ursprünglich befürwortet hatten. Die zu massive Bemühung, da sie als Freiheitseinschränkung erlebt wurde, feuerte also zurück und führte zum umgekehrten Ergebnis des Einflussversuchs.

3.4 Wicklund und Brehm (1967): Auswirkungen von Zensur

Wenn freie Meinungsäußerung nicht möglich ist, ist nicht nur die Freiheit des Äußernden der Meinung bedroht, sondern auch die Freiheit der Empfänger, Informationen aus allen Perspektiven zu sammeln. So konnten Wicklund und Brehm (1967) zeigen, dass Highschool-Schüler ihre ursprüngliche Meinung zur Herabsetzung des Führerscheinalters stark in Richtung der Meinung eines angekündigten Redners zu dem Thema veränderten, wenn dessen Vortrag abgesagt wurde, weil ein Schulleiter sich dagegen aussprach. Im Gegensatz dazu veränderte sich die ursprüngliche Meinung kaum, wenn der Vortrag wegen Krankheit abgesagt wurde. Die Erklärung hierzu ist, dass der Einfluss des Schulleiters als Zensur, also als Freiheitseinschränkung, interpretiert wurde und demnach zu Reaktanz in Richtung der vermeintlich unerwünschten Meinung führte. Auch hier kann man von einem Bumerang-Effekt sprechen.

3.5 Driscoll, Davis und Lipetz (1972): Romeo-und-Julia-Effekt

Wie in Shakespeares Drama über zwei Liebende aus verfeindeten Familie, deren Liebe trotz – oder eben vielleicht auch wegen – des Widerstandes der familiären Umstände ins Unermessliche steigt, veranschaulicht, sind Attraktivitätssteigerungen als Ausdruck von psychologischer Reaktanz in Zusammenhang mit Freiheitsbedrohung auch im Bereich romantischer Liebe zu finden. Driscoll, Davis und Lipetz (1972) zeigten in einer Längsschnittstudie, dass, je mehr Widerstand gegen eine Liebesbeziehung aus dem elterlichen Umfeld von Personen wahrgenommen wurde, desto intensiver diese die Zuneigung zu ihrem Partner

erlebten. Die durch Einschränkung ausgelöste Motivation frei über die Wahl eines Partners bestimmen zu können, kann demnach Liebesgefühle verstärken, wobei hier eine Fehlattribution von Erregung über die reaktanzbedingte Attraktivitätssteigerung hinaus noch eine Rolle spielen könnte, da romantische Gefühle bekanntlich durch unspezifische Erregungszustände verstärkt werden können (Dutton & Aron, 1974).

4 Neuere Ansätze

Eine Freiheit zu besitzen, ist an die Wahrnehmung und Erwartung geknüpft, ein bestimmtes Verhalten zeigen zu können. Diese Erwartung kann in Stärke und Wichtigkeit und damit infolge einer Einschränkung in der erlebten psychologischen Reaktanz aufgrund unterschiedlicher Faktoren variieren. Einige der Faktoren, die das Erleben psychologischer Reaktanz moderieren und in neuerer Zeit untersucht wurden sind (1) individuelle Unterschiede im Erleben von sozialem Einfluss, (2) das kulturelle Selbstkonzept (independent vs. interdependent), (3) die Ebene der Verarbeitung und (4) die Art der Zielorientierung (Annäherungs- vs. Vermeidungsorientierung). Mithilfe der Bestimmung dieser zusätzlichen Faktoren kann besser vorhergesagt werden, in welchen Situationen Einwilligung oder Reaktanz wahrscheinlicher sind.

4.1 Autonomiebedürfnis und Reaktanz als Persönlichkeitsvariable

Obwohl sie als sozialpsychologische Theorie die situationalen Bedingungen für Widerstand gegen Freiheitseinschränkungen betont, räumt die Reaktanztheorie auch ein, dass sich Menschen auf Persönlichkeitsebene von anderen dahin unterscheiden, wie stark sie sich von den Einflussversuchen anderer bedroht fühlen (Brehm & Brehm, 1981). Es wurden in diesem Kontext Maße zur Erfassung von individueller Neigung zu Reaktanz entwickelt, welche abbilden, in welchem Ausmaß Personen mit Ärger oder Frustration reagieren, wenn ihre Freiheit eingeschränkt wird und wie sehr sie dazu neigen, mit Widerstand zu reagieren, wenn sie Einflussversuche wahrnehmen (z. B. Dowd, Milne & Wise, 1991; Hong 1992; Hong & Faedda 1996). So zeigte sich zum Beispiel, dass Personen mit höherer Reaktanzausprägung ein stärkeres Interesse aufwiesen, Filme zu sehen, die mit starken Warnhinweisen in Bezug auf die im Film gezeigte Gewalt versehen waren, als Personen mit niedrigerer individueller Reaktanzneigung (Bushman & Stack, 1996).

Das individuelle Bedürfnis nach Autonomie und die Neigung zu Reaktanz bei der Wahrnehmung von Freiheitseinschränkung wurden in Hinblick darauf getestet, wie sie mit der Verarbeitung von Informationen zu Gesundheitsrisiken

zusammenhängen. Es zeigte sich, dass ein größeres Autonomiebedürfnis mit größerer Akzeptanz der Information einhergeht, wobei die chronische Neigung zu Reaktanz mit geringerer Akzeptanz einhergeht (Pavey & Sparks, 2009). Die Unterscheidung zwischen reflexiver Autonomie, wie sie im Kontext mit der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) besprochen wird, und reaktiver Autonomie, welche das chronische Freiheitsbedürfnis in Abgrenzung zu erlebter Einschränkung definiert (Koestner & Losier, 1996), spielt also auf Ebene der Persönlichkeit eine Rolle, wenn es um die Kommunikation von potenziell einschränkenden Informationen geht.

4.2 Interkulturelle Unterschiede in der Reaktanz

In Bezug auf die Frage der Universalität von Reaktanz in verschiedenen Kulturen hat sich gezeigt, dass es in Abhängigkeit vom kulturellen Kontext eine Rolle spielt, wessen Freiheit eingeschränkt wird, die des Individuums oder die der Gruppe.

Personen mit einem individualistischen, independenten Selbst fokussieren vor allem auf persönliche Attribute, die von anderen unabhängig sind, also z. B. auf ihre individuelle Einmaligkeit, ihre Unabhängigkeit und ihren persönlichen Nutzen. Personen mit einem eher kollektivistischen, interdependenten Selbst sehen ihre Identität demgegenüber vorwiegend in der Verbundenheit mit anderen Personen oder Personengruppen. Sie haben daher stärker die Beziehungen zu anderen, die Harmonie in der Gruppe, den interdependenten Zusammenhalt und das Wohlergehen der Gruppe im Auge (z. B. Triandis, 1995). Dementsprechend sollte es für Personen mit independentem Selbst wichtiger sein, dass sie in ihrem individuellen Freiheitsspielraum nicht eingeengt werden, für Personen mit interdependentem Selbst sollte es hingegen wichtiger sein, dass sie in ihrer sozial definierten Identität (d. h. ihrer Referenzgruppe) nicht von Einschränkung tangiert werden. Eine Reihe von interkulturellen Studien, die Personen in Deutschland, Österreich und Taiwan verglichen, sowie in den USA, wo zwischen Personen asiatischen, lateinamerikanischen und europäischen Hintergrunds verglichen wurde, zeigte, dass Personen mit individualistischem kulturellen Hintergrund (Deutsche, Österreicher, europäischstämmige US-Amerikaner) stärker auf Einschränkungen individueller Freiheit reagierten als Personen mit kollektivistischem Hintergrund, die eher auf Einschränkungen kollektiver Freiheiten mit Widerstand reagierten (Jonas et al., 2009). Interessanterweise bildeten sich diese Unterschiede auch innerhalb von Kulturen ab, wobei sowohl in individualistischen (USA, Deutschland) als auch in kollektivistischen Kulturen (Taiwan) ein independenteres Selbstkonzept mit größerer Sensibilität für individuelle Einschränkungen und ein interdependenteres Selbstkonzept mit größerer Sensibilität für kollektive Einschränkungen im Sinne einer Reaktanzreaktion einherging.

An diesen Befunden anschließend untersuchten Niesta Kayser und Kollegen (2013) die Beziehung zwischen psychologischer Reaktanz, kulturellem Selbstkonstrukt und der Erfüllung einer Aufforderung, in einem Gewinn-Verlust-Paradigma zu helfen. Die in den Studien getestete Hypothese besagte, dass kollektivistische Personen eine ökonomische Maßnahme in geringerem Ausmaß befürworten, wenn eine Einschränkung der Gruppe mit dem Nutzen für die einzelne Person begründet wurde. Dies wurde mit einer mexikanischen Stichprobe (d. h. Probanden mit einem kollektivistischen Hintergrund) überprüft. Es zeigte sich, dass Nachdenken über individuelle (also nur für die eigene Person relevante) Vorzüge bzw. Nachteile geringere Auswirkungen auf die erlebte psychologische Reaktanz hatte als wenn über kollektive (also für die gesamte Gruppe relevanten) Vorzüge bzw. Nachteile geschrieben wurde. Zusätzlich zeigte sich, dass Probanden, die über kollektive Kosten schrieben, im Vergleich zu den anderen Bedingungen am meisten Widerstand und am wenigsten Bereitschaft, sich mit einer Einschränkung zu arrangieren, aufwiesen. Für individualistische Probanden ergab sich das entgegengesetzte Muster: Diese reagierten am stärksten auf die individuelle Kostenbedingung und zeigten entsprechend die geringste Bereitschaft zu helfen.

Diese Ergebnisse lassen sich direkt in die Anwendung übertragen: Mit einer bevorstehenden Operation konfrontiert zu sein, eine schwierige Therapie, Scheidung oder Arbeitslosigkeit, all das sind aversive Ereignisse, die eine Beeinträchtigung der individuellen Freiheit nach sich ziehen. Sich positive Konsequenzen vorzustellen, die sich an das individuelle Selbstkonzept der Person richten, könnte hier den ursprünglich empfundenen Widerstand erfolgreich schmälern. Das Einbeziehen kultureller Eigenheiten in das Kommunizieren von Gewinnen bzw. Verlusten kann also dazu beitragen, reaktanzbedingten Widerstand zu verringern.

Weitere Kulturunterschiede zeigten sich beim Vergleich der Quelle der Freiheits Einschränkung im Zusammenhang mit sozialer Identität (Graupmann, Jonas, Meier, Hawelka & Aichhorn, 2012). Eine Einschränkung durch die Ingroup, also die Gruppe, der sich eine Person zugehörig fühlt, führte bei österreichischen Studenten zu stärkerer Aufwertung einer eliminierten Entscheidungsalternative als bei taiwanesischen Studenten. Bei der österreichischen – also individualistischen – Stichprobe fühlte sich das Individuum in seiner Entscheidungsfreiheit bedroht. Die eher kollektivistisch ausgerichteten Taiwanesen hingegen sahen die Ingroup eher als richtungsweisend und passten ihre Meinung an die Einschränkung an. Dieser Unterschied drehte sich um, wenn die Eliminierung der Alternative durch eine Outgroup (französische oder malaysische Studenten) erfolgte, denn hier stand die kollektivistische Identität und damit die Freiheit der Ingroup gegenüber der Outgroup im Vordergrund, welche für die taiwanesischen Studenten wichtiger war.

Diese Befunde sind komplementär zu Studien, die zeigen, dass indische Studenten ihre Handlungen weniger im Sinne von freien Entscheidungen interpretieren als amerikanische (Savani, Markus & Conner, 2008). Zu einem ähnlichen Schluss kommt eine Studie mit kanadischen Schulkindern, die zeigt, dass Kinder mit europäisch-individualistischem Hintergrund gegenüber Kindern mit asiatisch-kollektivistischem Hintergrund höhere Motivation bei Aufgaben zeigen, die sie selbst ausgewählt haben, wobei Kinder mit asiatischen Hintergrund bei Aufgaben, die von ihrer Mutter oder ihrem Lehrer ausgewählt wurden, mehr intrinsische Motivation zeigen (Iyengar & Lepper, 1999). Freiheit und die Reaktion auf deren Bedrohung durch Einschränkung sind stark vom kulturellen Kontext und der entsprechenden sozialen Selbstdefinition abhängig. Die Befunde zu kulturellen Unterschieden lassen sich gut auf internationale Konflikte übertragen, wo verschiedene kulturelle Sichtweisen mit der Wahrnehmung von Zugeständnissen oder Einschränkungen durch den Verhandlungspartner zusammenspielen und je nach dem kulturellem Ausgangspunkt der Betroffenen eine völlig andere Bedeutung haben und dementsprechende Reaktion hervorrufen können.

4.3 Abgrenzung zu Unfairnessreaktionen

Wenn man Reaktanz von anderen psychologischen Reaktionen auf sozialen Einfluss abgrenzen möchte, stellt sich, vor allem in Hinsicht auf Untersuchungen zu Auswirkungen von Ungerechtigkeit, allerdings die Frage, wie stark Einschränkungen unmittelbar eine Reaktion hervorrufen und wie stark sie, bei entsprechendem Kontext kognitiv vermittelt werden. Aus ersten Studien zum Unterschied zwischen Reaktionen auf Freiheitseinschränkung und auf Ungerechtigkeit ging hervor, dass Ungerechtigkeitsreaktionen stabiler sind und Gerechtigkeitsbezüge eher gemacht werden, wenn es sich in der Situation der Einschränkung um ein komplexeres soziales Gefüge handelt, wohingegen Reaktanzreaktionen unmittelbar erfolgen, aber bei entsprechendem Kontext in Zusammenhang mit Gerechtigkeitsinformationen abgeschwächt werden können. Reaktanz spielt offenbar in dyadischen Einschränkungssituationen eine größere Rolle als in Gruppenkonstellationen, wo Gerechtigkeitskognitionen stärker in den Vordergrund treten (Graupmann & Streicher, 2013). Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass Reaktanz auf einer stärker automatisch-intuitiven Verarbeitungsebene ausgelöst wird, wohingegen Reaktionen auf Unfairness auf einer eher kognitiven Ebene ablaufen.

4.4 Zielorientierung des Kommunikators einer Einschränkung: Annäherungs- versus Vermeidungsorientierung

Eine weitere Unterscheidung erlebter Reaktanzprozesse besteht in der Kommunikation einer Freiheitseinengung in Verbindung mit der Zielorientierung der Person. Da soziale Einflussnahme oft mit einem Veränderungsprozess verbunden ist und dieser die wahrgenommene Freiheit einschränkt, unterscheidet man hierbei, inwieweit durch die Veränderung ein potenziell angenehmes Ergebnis erreicht oder ein potenziell unangenehmes Ergebnis vermieden werden soll. Diese Unterscheidung in Annäherung und Vermeidung kann auf mehreren Ebenen konzeptueller Analyse stattfinden, nämlich von rudimentären Reflexen über globale Motive bis hin zu Zielen, und zeigt sich für theoretische als auch empirische Differenzierungen unterschiedlicher psychologischer Prozesse (Elliot & Convington, 2001) geeignet. Mit der Reaktanztheorie kann diese Differenzierung dann eine gelungene Verbindung eingehen, wenn in Abhängigkeit der Zielorientierung (Annäherung vs. Vermeidung) erklärt wird, ob und unter welchen Bedingungen Personen auf Einflussversuche Dritter entweder mit Widerstand oder mit Zustimmung reagieren.

Niesta Kayser und Kollegen (Niesta Kayser, Graupmann, Fryer & Frey, 2016) überprüften die Hypothese, dass eine Veränderung im Leistungskontext, d. h. der Bearbeitung eines selbstwertrelevanten Tests in Abhängigkeit der Art der kommunizierten Zielorientierung zu mehr (vermeidungsorientiert) oder weniger (annäherungsorientiert) Reaktanz führt. Dies sollte mit einem schlechteren (vermeidungsorientiert) oder besseren (annäherungsorientiert) Ergebnis einhergehen. In zwei Studien zeigte sich, dass Personen, denen bevorstehende Veränderungen oder Aufgaben mit Annäherungsausrichtung formuliert wurden, weniger Reaktanz aufwiesen und bessere Leistungen erbrachten, als diejenigen, deren Ziele in einem Vermeidungsframe kommuniziert wurden.

Im Vergleich zu Vermeidungszielen führten Annäherungsziele in Kombination mit einer Veränderung zu geringerer Reaktanz. Dass Annäherungs- und Vermeidungsprozesse zentrale Charakteristiken persönlicher Ziele sind, wurde bereits von Elliot und Friedman (2007) gezeigt. Im Gegensatz zum Annäherungsziel wird beim Vermeidungsziel die enthaltene Information einer Veränderung als bedrohlicher wahrgenommen, was – in obigen Studien – das Reaktanzerleben erhöht und höhere Sensibilität und Vigilanz für negative Informationen nach sich zieht.

5 Angewandte Studien

5.1 Reaktanz am Verhandlungstisch

Kray und Kollegen (Kray, Reb, Galinsky & Thompson, 2004) beobachteten in einer Studie das Verhalten von Frauen beim Verhandeln nachdem maskuline Stereotype explizit („Effektives Handeln ist eine eher männliche Eigenschaft.“) oder implizit („Effektive Verhandlungspartner sind rational, kühl und beachten vorwiegend die eigenen Interessen.“) aktiviert wurden. Folgendes zeigte sich: Wurde das Stereotyp zuvor implizit aktiviert, so bestätigten die Frauen das Klischee der schlechteren weiblichen Verhandlungspartner gemäß den Vorhersagen des Stereotype-Threat-Modells (Steele & Aronson, 1995), das besagt, dass das Wissen um ein Stereotyp über die eigene Gruppe Stress auslöst und dadurch Leistung beeinträchtigt. Bei der expliziten Aktivierung hingegen zeigten die Frauen die sogenannte „Stereotyp-Reaktanz“ und verhandelten sehr aggressiv. Wieso aber zeigten die Frauen Reaktanz und hatten nicht das Gefühl durch Stereotype bedroht zu werden? Und wurde das Verhalten der Frauen allein durch Reaktanz motiviert oder auch durch Frustration (etwa wenn Vorhersagen negativ konnotiert waren)? Kray und Kollegen (2004) fanden heraus, dass eine explizite Aktivierung von Stereotypen nur zu Stereotyp-Reaktanz führte, wenn die Frauen sich den männlichen Verhandlungspartnern gegenüber gleichgestellt oder überlegen empfanden. Sie mussten sich also in der Lage sehen, auch ein männlicheres Verhalten auszuüben.

5.2 Erziehung

Kindererziehung besteht zumindest in Anteilen im Setzen von Grenzen, d. h. im Einschränken von wahrgenommenen Freiheiten. Aus frühen Studien zu Reaktanz geht hervor, dass Kinder wie Erwachsene stark auf Freiheitseinschränkungen reagieren (Aronson & Carlsmith, 1963; Brehm & Weinraub, 1977). Vor allem im Jugendalter wurde Reaktanz mit der Abgrenzung der eigenen – sich in Entwicklung befindlichen – Identität in Verbindung gebracht. In diesem Zusammenhang untersuchten Rummel und Kollegen (Rummel, Howard, Swinton & Seymour, 2000), wie attraktiv verschiedene Konsumoptionen für jüngere (8 bis 9 Jahre) und ältere Kinder/Jugendliche (12 bis 13 Jahre) in Abhängigkeit davon waren, ob sich Eltern dagegen aussprachen. Es zeigte sich, dass ältere Kinder stärkeres Interesse an Konsumoptionen hatten, nachdem sie erfuhr, dass die Eltern sich dagegen ausgesprochen hatten. Sprachten sich Peers der Kinder gegen Produkte aus, so sank das Interesse am jeweiligen Produkt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es bei Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt, von wem eine Einschränkung kommt, und dass in der Erziehung generell Verbote oder Anweisungen eine kontraproduktive Wirkung haben können.

Ein Beispiel für die Anwendung dieser Befunde ist im Rahmen der Parent-Child-Interaction-Therapy zu finden (PCIT; Zisser & Eyberg, 2010): Wenn sich ein 4-jähriges Kind normalerweise sträubt ins Bett zu gehen, wird hier geraten, statt mit Anweisung und Druck die notwendige Einschränkung des Kindes in einen anderen Rahmen zu stellen. Anstatt zu verlangen, dass das Kind nun zu Bett gehe (was suggeriert, dass es auch eine andere Möglichkeit gäbe), könnte man hier fragen (ohne das Zubettgehen überhaupt als Freiheit zu definieren): „Wie möchtest du heute zum Bett gehen? Möchtest Du rennen oder hüpfen?“ und somit eine Wahlfreiheit kreieren, die nicht mit dem eigentlichen Ziel der Interaktion in Konflikt steht.

5.3 Zwischenmenschliche Beziehungen (forbidden fruit)

Der Romeo-und-Julia-Effekt zeigt, dass Reaktanz – zumindest zeitweise – romantische Anziehung erhöhen kann. In längerfristigen Liebesbeziehungen hat sich allerdings gezeigt, dass Reaktanz entstehen kann, wenn Personen eine Einschränkung ihrer Aufmerksamkeit für attraktive potenzielle Partner wahrnehmen. Diese Art von Reaktanz kann negative Auswirkungen auf die bestehende Liebesbeziehung haben. Während eine selbstgesteuerte Regulation der eigenen Aufmerksamkeit auf alternative attraktive Partner mit mehr Beziehungszufriedenheit und längerer Beziehungsdauer einhergeht (Miller, 1997), zeigten Untersuchungen, in denen die Aufmerksamkeit von Männern und Frauen implizit durch die Platzierung von aufgabenrelevanten Stimuli entweder auf hoch attraktive oder durchschnittlich attraktive gegengeschlechtliche Gesichter gelenkt wurde, dass Versuchspersonen – unabhängig vom Geschlecht – nach der Einschränkung ihrer Aufmerksamkeit durch Platzierung der Stimuli auf durchschnittlich attraktiven Gesichtern geringere Beziehungszufriedenheit und höhere Bereitschaft zu Untreue angaben (DeWall, Maner, Deckman & Rouby, 2011). Hieraus kann man schließen, dass die Einschränkung der Aufmerksamkeit auf potenzielle andere Partner nur dann zur Stabilität von Beziehungen beiträgt, wenn sie intrinsisch motiviert ist, aber das Gegenteil erreicht wird, wenn eine externale Lenkung der Aufmerksamkeit weg von attraktiven Alternativen erlebt wird. Die Wahrnehmung von persönlicher Freiheit spielt also auch bei der Aufrechterhaltung von Beziehungen eine wichtige Rolle.

5.4 Gesundheitsbereich

Im Bereich der präventiven Kommunikation von Gesundheitsinformationen kann Reaktanz zu einem wichtigen Faktor werden, den man kennen und berücksichtigen sollte. Gesundheitskampagnen arbeiten zumeist mit Informationen, die durch Warnungen und Betonung von Risiken von gesundheitsgefähr-

dendem Verhalten abraten. So wird beispielsweise auf Zigarettenpackungen das durch Rauchen erhöhte Risiko, an Lungenkrebs zu erkranken, hervorgehoben. Aus der Perspektive der Reaktanztheorie besteht hier berechtigter Zweifel an der Wirksamkeit solcher Kampagnen, denn man sollte erwarten, dass durch die Einschränkung von Freiheit durch solch starke Botschaften die Freiheit, das Verhalten auszuführen, an Bedeutung gewinnt.

Tatsächlich konnten Grandpre et al. (2003) den Bumerang-Effekt bei Jugendlichen zeigen, denen stark formulierte Anti-Raucher-Informationen präsentiert worden waren. Ähnlich demonstrierten Miller und Kollegen (Miller, Lane, Deatrick, Young & Potts, 2007), dass Studenten auf Botschaften, sich regelmäßig sportlich zu betätigen, mit negativeren Bewertungen und Verhaltenstendenzen reagierten, wenn die Information zu stark, zu allgemein und einengend formuliert war. Wenn es eine nachfolgende Information gab, die die Freiheit dadurch wiederherstellte, dass Entscheidungsmöglichkeit bezüglich des Verhaltens suggeriert wurde, oder wenn die Botschaft nicht allgemein, sondern spezifisch formuliert war, dann wurden die Botschaften positiver bewertet.

5.5 Verminderung von Reaktanz

Vor allem in der Praxis besteht ein Interesse daran, Blindwiderstand gegenüber Veränderungen zu reduzieren. Zu den erfolgreich getesteten Methoden, wie sozialer Widerstand reduziert werden kann, zählen beispielsweise folgende: Personen eine Freiheit ausüben zu lassen, bevor eine andere eingeschränkt wird (Snyder & Wicklund, 1976), und somit die wahrgenommenen Umfang der Bedrohung einzuschränken, konnte Reaktanz verringern. Jemand anderen dabei zu beobachten, wie dieser eine bedrohte Freiheit wieder herstellt, kann die Bedrohung einer eigenen subjektiven Freiheit reduzieren (Worchel & Brehm, 1971). Außerdem können die interpersonellen Ähnlichkeiten zwischen dem Kommunikator und der eingeschränkten Person zu mehr Identifikation mit und Sympathie für die andere Person führen und somit Reaktanz vermindern (Silvia, 2005), sowie die Anleitung, die Perspektive der einschränkenden Person einzunehmen (Steindl & Jonas, 2012). Ein Kontext von kollektiver Zugehörigkeit kann sogar durch ein einfaches Priming dazu führen, dass weniger Reaktanz gezeigt wird, wenn die Einschränkung aus der wahrgenommenen Ingroup kommt (Graupmann et al., 2012). Ähnlich kann ein wahrgenommener Gruppenkontext generell zu einem Fokus auf Einhaltung von Gerechtigkeitsregeln, im Gegensatz zur Bewahrung individueller Freiheit, führen (Graupmann & Streicher, 2013). Im Bereich der Akzeptanz von politischen Reformen zeigte sich, dass eine Begründung über limitierte Ressourcen zu mehr Reaktanz führt als eine Begründung, die Verbesserung in den Vordergrund stellt (Traut-Mattausch, Jonas, Förg, Frey

& Heinemann, 2008). Insgesamt kann also sowohl die Betonung von Wahlmöglichkeiten, die Interpretation der Situation als kollektiv bedeutsam als auch ein Fokus auf Verbesserung das Auftreten von Blindwiderstand reduzieren.

5.6 Vorteile von Reaktanz

Häufig wird psychologische Reaktanz zum Thema, wenn Widerstände ein Problem darstellen. Die Forschung kann hier Aufschluss über Mechanismen geben, die zu Reaktanz führen, sowie zu Interventionen anregen, die Reaktanz vermeiden. Dennoch hat die Tendenz zum Widerstand auch viel positives Potenzial. Die obengenannte Studie zu Reaktanz bei Stereotypen (Kray et al., 2004) zeigt beispielsweise, dass Reaktanz dem Individuum zu besseren Ergebnissen und realem Freiheitsgewinn verhelfen kann. Die Aufrechterhaltung von Freiheit und Kontrolle auf individueller sowie auf Gruppenebene ist schließlich die adaptive Funktion dieses Phänomens. Reaktanz als schneller Indikator für die Wahrnehmung von Freiheitseinschränkung kann zu sozialem Wandel mobilisieren und Energien freisetzen, die langfristig, gerade in Hinblick auf gesellschaftlich benachteiligte Gruppen, positive Auswirkungen haben können.

6 Forschungsperspektiven für die Zukunft

Mit der zunehmenden Einbeziehung von moderierenden Faktoren bei der Entstehung von Reaktanz in der Forschung hat die Reaktanztheorie in der aktuellen Grundlagen- und angewandten Forschung in der Sozialpsychologie in den letzten Jahren wieder Aufwind bekommen. Es ist auffällig, dass es bisher keine veröffentlichten Studien gibt (vgl. auch Burgoon, Alvaro, Grandpre & Voulo-dakis, 2002), die sich mit den physiologischen Korrelaten von Reaktanz befassen. Darüber hinaus gibt es unseres Wissens nach auch keine neuropsychologischen Untersuchungen zu diesem Phänomen. Aufgrund des starken Bezugs zu Selbstmotiven würde man bei Reaktanzprozessen im Gehirn eine Aktivierung von Arealen erwarten, die mit der Verarbeitung selbstbezogener Informationen assoziiert sind, also z. B. im Precuneus und im cingulären Cortex (Northoff & Berm-pohl, 2004).

Ebenso könnte Reaktanz in Zukunft eine größere Rolle bei organisationspsychologischen Fragestellungen spielen, da viele Change-Management-Maßnahmen fehlschlagen, weil, wenn Kommunikation gegenüber Mitarbeitern Freiheitseinschränkungen suggeriert, Widerstand erzeugt wird. Künftige Forschung kann Aufschluss über Faktoren geben, die im Organisationskontext Freiheit oder Einschränkung signalisieren.

Auch im Bereich von politischer Kommunikation und Konfliktforschung könnte man sich in den nächsten Jahren einen Zuwachs an Forschung vorstellen, welche psychologische Reaktanz im Kontext von nationaler Identität und individueller Freiheitswahrnehmung ins Licht rückt: In einer immer stärker globalisierten Welt verändern sich individuelle sowie kollektive Wahrnehmungen von Freiheit und Zugehörigkeit beständig. Diese sind gerade im Bereich von Handelsabkommen, Flüchtlingshilfe und militärischer Intervention von großer Bedeutung.

Insgesamt steht die Reaktanztheorie als eine motivationale Theorie der Sozialpsychologie für eine fruchtbare experimentelle Forschungstradition mit starkem Anwendungsbezug und hohem Erklärungswert für Erleben und Verhalten von zwischenmenschlichen Beziehungen bis hin zu internationalen Konflikten. Das Basisphänomen ist dabei immer das Gleiche: Einflussversuche bewirken das Gegenteil ihrer Intention.

Literatur

- Alloy, L. B. & Abramson, L. Y. (1982). Learned helplessness, depression, and the illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 1114–1126. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.42.6.1114>
- Aronson, E. & Carlsmith, J. M. (1963). Effect of the severity of threat on the devaluation of forbidden behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *66*, 584. <http://doi.org/10.1037/h0039901>
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Brehm, J. W. & Mann, M. (1975). Effects of importance of freedom and attraction to group membership on influence induced by group pressure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 816–825. <http://doi.org/10.1037/h0076691>
- Brehm, J. W., Stires, L. K., Sensenig, J. & Shaban, J. (1966). The attractiveness of an eliminated choice alternative. *Journal of Experimental Social Psychology*, *2*, 301–313. [http://doi.org/10.1016/0022-1031\(66\)90086-2](http://doi.org/10.1016/0022-1031(66)90086-2)
- Brehm, J. W. & Wicklund, R. A. (1970). Regret and dissonance reduction as a function of post-decision salience of dissonant information. *Journal of Personality and Social Psychology*, *14* (1), 1. <http://doi.org/10.1037/h0028616>
- Brehm, S. S. & Brehm, J. W. (1981). *Psychological reactance. A theory of freedom and control*. New York: Academic Press.
- Brehm, S. S. & Weinraub, M. (1977). Physical barriers and psychological reactance: 2-yr-olds' responses to threats to freedom. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*, 830. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.35.11.830>
- Burgoon, M., Alvaro, E. M., Grandpre, J. & Voulodakis, M. (2002). Revisiting the theory of psychological reactance: Communicating threats to attitudinal freedom. In J. P. Dillard & M. Pfau (Eds.), *The persuasion handbook: Theory and practice* (pp. 213–232). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bushman, B. J., Bonacci, A. M., Van Dijk, M. & Baumeister, R. F. (2003). Narcissism, sexual refusal, and aggression: testing a narcissistic reactance model of sexual coercion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*, 1027. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.84.5.1027>
- Bushman, B. J. & Stack, A. D. (1996). Forbidden fruit versus tainted fruit: Effects of warning labels on attraction to television violence. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *2*(3), 207–226. <http://doi.org/10.1037/1076-898X.2.3.207>
- Cherulnik, P. D. & Citrin, M. M. (1974). Individual difference in psychological reactance: The interaction between locus of control and mode of elimination of freedom. *Journal of Personality and Social Psychology*, *29*, 398. <http://doi.org/10.1037/h0035906>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268. http://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- DeWall, C. N., Maner, J. K., Deckman, T. & Rouby, D. A. (2011). Forbidden fruit: Inattention to attractive alternatives provokes implicit relationship reactance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*(4), 621–629. <http://doi.org/10.1037/a0021749>
- Dickenberger, D., Gniech, G. & Grabitz, H.-J. (1993). Die Theorie der psychologischen Reaktanz. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie, Band I: Kognitive Theorien* (S. 243–273). Bern: Hans Huber.
- Dowd, E. T., Milne, C. R. & Wise, S. L. (1991). The Therapeutic Reactance Scale: A measure of psychological reactance. *Journal of Counseling & Development*, *69* (6), 541–545. <http://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb02638.x>
- Driscoll, R., Davis, K. E. & Lipetz, M. E. (1972). Parental interference and romantic love: The Romeo and Juliet effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *24*, 1. <http://doi.org/10.1037/h0033373>
- Dutton, D. G. & Aron, A. P. (1974). Some evidence for heightened sexual attraction under conditions of high anxiety. *Journal of personality and social psychology*, *30*, 510. <http://doi.org/10.1037/h0037031>
- Elliot, A. J. & Convington, M. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, *13*, 73–92. <http://doi.org/10.1023/A:1009009018235>
- Elliot, A. J. & Friedman, R. (2007). Approach-Avoidance: A central characteristic of personal goals. In B. L. Little, K. Salmela-Aro & S. D. Philipps (Eds.) *Personal project pursuit. Goals, Action, and Human Flourishing* (pp. 97–118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Gordon, D. A. (1974). *Some limiting conditions for the theory of psychological reactance* (Dissertation). Ann Arbor, MI: University Microfilms International.
- Grandpre, J., Alvaro, E. M., Burgoon, M., Miller, C. H. & Hall, J. R. (2003). Adolescent reactance and anti-smoking campaigns: A theoretical approach. *Health Communication*, *15*, 349–366. http://doi.org/10.1207/S15327027HC1503_6
- Graupmann, V. & Streicher, B. (2013). *An evolution-of-society view of social influence: Psychological reactions to freedom restrictions and unfairness*. Manuscript under revision.
- Graupmann, V., Frey, D. & Streicher, B. (2013). The self-fortress: Motivational responses to threats to the self. In B. O. Hunter & T. J. Romero (Eds.), *Psychology of threat* (pp. 1–29). New York: Nova Science Publishers.

- Graupmann, V., Jonas, E., Meier, E., Hawelka, S. & Aichhorn, M. (2012). Reactance, the Self and its Group: When threats to freedom come from the in-group versus the out-group. *European Journal of Social Psychology*, *42*, 164–173. <http://doi.org/10.1002/ejsp.857>
- Graupmann, V., Schurz, M., Jonas, E. & Pryor, J. (2013). *For no good reason – The role of legitimacy in the emergence of implicit and explicit Reactance after the elimination of a freedom*. Unveröffentlichte Daten.
- Heller, J. F., Pallak, M. S. & Picsek, J. M. (1973). The interactive effects of intent and threat on boomerang attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology*, *26* (2), 273–279. <http://doi.org/10.1037/h0034461>
- Hong, S. M. (1992). Hong's psychological reactance scale: a further factor analytic validation. *Psychological Reports*, *70* (2), 512–514. <http://doi.org/10.2466/pr0.1992.70.2.512>
- Hong, S. M. & Faedda, S. (1996). Refinement of the Hong psychological reactance scale. *Educational and Psychological Measurement*, *56* (1), 173–182. <http://doi.org/10.1177/0013164496056001014>
- Iyengar, S. S. & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: a cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, *76* (3), 349. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.349>
- Johnson, P. & Buboltz, W. C. (2000). Differentiation of self and psychological reactance. *Contemporary Family Therapy*, *22*, 91–102. <http://doi.org/10.1023/A:1007774600764>
- Jonas, E., Graupmann, V., Niesta Kayser, D., Zanna, M. P., Traut-Mattausch, E. & Frey, D. (2009). Culture, self-construal and the emergence of reactance: Is there a „universal“ freedom? *Journal of Experimental Social Psychology*, *45*, 1068–1080. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.06.005>
- Koestner, R. & Losier, G. F. (1996). Distinguishing reactive versus reflective autonomy. *Journal of Personality*, *64* (2), 465–494. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00518.x>
- Kray, L. J., Reb, J., Galinsky, A. D. & Thompson, L. (2004). Stereotype reactance at the bargaining table: The effect of stereotype activation and power on claiming and creating value. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*, 399–411. <http://doi.org/10.1177/0146167203261884>
- Mann, L., Janis, I. L. & Chaplin, R. (1969). Effects of anticipation of forthcoming information on predecisional processes. *Journal of Personality and social psychology*, *11* (1), 10. <http://doi.org/10.1037/h0026967>
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224–253. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Mazis, M. B., Settle, R. B. & Leslie, D. C. (1973). Elimination of phosphate detergents and psychological reactance. *Journal of Marketing Research*, *10*, 390–395. <http://doi.org/10.2307/3149386>
- Miller, R. S. (1997). Inattentive and contented: Relationship commitment and attention to alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 758–766. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.73.4.758>
- Miller, C. H., Lane, L. T., Deatrack, L. M., Young, A. M. & Potts, K. A. (2007). Psychological reactance and promotional health messages: The effects of controlling language, lexical concreteness, and the restoration of freedom. *Human Communication Research*, *33* (2), 219–240. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2007.00297.x>

- Niesta Kayser, D., Graupmann, V., Fryer, J. & Frey, D. (2016). Threat to freedom and the detrimental effect of avoidance goals: Reactance as a mediating variable. *Frontiers in Psychology*, 6, ISSN 1664–1078.
- Niesta Kayser, D., Jonas, E., Traut-Mattausch, E. & Frey, D. (2013). *The cultural self-construal and choices: How interdependent gain thoughts reduce and interdependent cost thoughts increase reactance in collectivists*. Manuscript under revision.
- Northoff, G. & Bermpohl, F. (2004). Cortical midline structures and the self. *Trends in cognitive sciences*, 8 (3), 102–107. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2004.01.004>
- Pavey, L. & Sparks, P. (2009). Reactance, autonomy and paths to persuasion: Examining perceptions of threats to freedom and informational value. *Motivation and Emotion*, 33 (3), 277–290. <http://doi.org/10.1007/s11031-009-9137-1>
- Pennebaker, J. W. & Sander, D. Y. (1976). American graffiti: Effects of authority and reactance arousal. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 264–267. <http://doi.org/10.1177/014616727600200312>
- Piaget, J. & Elkind, D. (1969). *Studies in Cognitive Development: Essays in Honor of Jean Piaget*. Oxford: Oxford University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80 (1), 1. <http://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rummel, A., Howard, J., Swinton, J. M. & Seymour, D. B. (2000). You can't have that! A study of reactance effects & children's consumer behavior. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 8 (1), 38–45. <http://doi.org/10.1080/10696679.2000.11501859>
- Savani, K., Markus, H. R. & Conner, A. L. (2008). Let your preference be your guide? Preferences and choices are more tightly linked for North Americans than for Indians. *Journal of personality and social psychology*, 95 (4), 861. <http://doi.org/10.1037/a0011618>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco, CA: Freeman.
- Silvia, P. J. (2005). Deflecting reactance: The role of similarity in increasing compliance and reducing resistance. *Basic and Applied Social Psychology*, 27 (3), 277–284. http://doi.org/10.1207/s15324834basp2703_9
- Sittenthaler, S., Steindl, C. & Jonas, E. (2015). Legitimate versus illegitimate restrictions – A motivational and physiological approach investigating reactance processes. *Frontiers in Psychology*, 6, 531. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00632>
- Snyder, M. L. & Wicklund, R. A. (1976). Prior exercise of freedom and reactance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12 (2), 120–130. [http://doi.org/10.1016/0022-1031\(76\)90063-9](http://doi.org/10.1016/0022-1031(76)90063-9)
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69 (5), 797–811. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Steindl, C. & Jonas, E. (2012). What Reasons Might the Other One Have? – Perspective Taking to Reduce Psychological Reactance in Individualists and Collectivists. *Psychology*, 3 (12A), 1153–1160. <http://doi.org/10.4236/psych.2012.312A170>
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103 (2), 193. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>

- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Traut-Mattausch, E., Jonas, E., Förg, M., Frey, D. & Heinemann, F. (2008). How should politicians justify reforms to avoid psychological reactance, negative attitudes, and financial dishonesty? *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216 (4), 218. <http://doi.org/10.1027/0044-3409.216.4.218>
- Weiner, J. & Brehm, J. W. (1966). Buying behavior as a function of verbal and monetary inducements. In J. W. Brehm (Ed.), *A theory of psychological reactance* (pp. 82–90). New York: Academic Press.
- Wicklund, R. A. (1974). *Freedom and reactance*. New York: Wiley.
- Wicklund, R. A. & Brehm, J. W. (1967). *Effects of censorship on attitude change and desire to hear a communication*. Working paper, Duke University.
- Worchel, S. (1974). The effect of the three types of arbitrary thwarting on the instigation to aggression. *Journal of Personality*, 42, 300–318. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1974.tb00676.x>
- Worchel, S. & Brehm, J. W. (1970). Effects of threats to attitudinal freedom as a function of agreement with the communicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 18–22. <http://doi.org/10.1037/h0028620>
- Worchel, S. & Brehm, J. W. (1971). Direct and implied social restoration of freedom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 294–304. <http://doi.org/10.1037/h0031000>
- Wortman, C. B. & Brehm, J. W. (1975). Response to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 8. New York: Academic Press.
- Zisser, A. & Eyberg, S. M. (2010). Treating oppositional behavior in children using parent-child interaction therapy. *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*, 2, 179–193.

3. Kapitel

Das Bedürfnis nach Kontrolle als soziale Motivation

Immo Fritsche, Eva Jonas und Dieter Frey

„Es gibt immer was zu tun“. Unter diesem Slogan umwirbt eine Baumarktkette zum Zeitpunkt des Entstehens dieses Kapitels ihre Kunden. Der Laden wirbt nicht etwa dafür, dass man es hinterher schön hat, sondern propagiert das unermüdliche Weiterwerkeln und Basteln. Und das Geschäft floriert trotzdem. Oder vielleicht gerade deshalb. Diese uns Menschen innewohnende Ruhelosigkeit, dieses Bedürfnis, unsere Umwelt nach unseren Wünschen und Bedürfnissen zu beeinflussen und zu gestalten, haben der Erde ihren Stempel aufgedrückt und es unserer Spezies ermöglicht, ihre Umwelt in beispiellosem Ausmaß zu beherrschen. In den Geowissenschaften wird bereits das Anthropozän ausgerufen (Crutzen, 2002), also das Erdzeitalter, in dem die Gestalt unseres Planeten wesentlich durch die Aktivitäten des Menschen bestimmt wird.

Es liegt nahe, hinter der zunehmenden Beherrschung der Welt durch den Menschen eine grundlegende Prädisposition menschlichen Handelns zu vermuten. Robert White (1959) beschrieb diese Prädisposition als *effectance motivation*, nach der Menschen es grundsätzlich als befriedigend erleben, ihre Umwelt effektiv beeinflussen zu können: „Effectance motivation must be conceived to involve satisfaction – a feeling of efficacy – in transactions in which behavior has an exploratory, varying, experimental character and produces changes in the stimulus field“ (S. 329). Hier geht es also um Kontrollausübung um ihrer selbst willen und nicht um die Befriedigung biologischer Bedürfnisse, wie Nahrung, Sex oder Schutz. Hauptsache, „es gibt immer was zu tun“.

Whites Beitrag bildete den Ausgangspunkt für die systematische Untersuchung eines grundlegenden menschlichen Bedürfnisses nach Kontrolle, welche sich nachfolgend in zahlreichen einflussreichen Forschungsprogrammen niederschlug, beispielsweise in jenen zu Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977), Locus of Control (Rotter, 1966), erlernter Hilflosigkeit (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978), Reaktanz (Brehm & Brehm, 1981), Kontrollillusionen (Langer, 1975)