

# LEISTUNGSMOTIVATION UND KULTUR

- ein empirischer Vergleich

deutscher und französischer Bankmitarbeiter -

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)

vorgelegt beim Fachbereich Psychologie

der Universität Osnabrück

von

Susanne Hildebrand

aus Neubeckum

2000

Vom Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück als Dissertation angenommen

Dekan:

Gutachter:

Datum der Disputation:

## Vorwort

Eine Dissertation zum Thema Leistungsmotivation in Deutschland und Frankreich benötigt motivierende Worte und Unterstützung von unterschiedlichster Seite.

Herrn Professor Dr. Greif möchte ich an erster Stelle ganz besonders für seine sehr hilfreiche Kritik und die thematische Bewegungsfreiheit in meiner Auseinandersetzung mit dem Thema Leistungsmotivation danken. Er hat mir in schwierigen Phasen geholfen und mich durch seine offene und sehr kreative Art immer wieder motivieren können. Ein weiterer herzlicher Dank gilt Frau Professor Dr. Heidi Keller, die dem Fortkommen der Arbeit durch kritische Diskussionen und Denkanstöße sehr geholfen hat. Sehr unterstützend waren auch Gespräche mit Herrn Professor Dr. Kuhl, dem ich gleichfalls an dieser Stelle danke. Herr Dr. Kai-Christoph Hamborg und Herr Dipl.-Psych. Bernd Runde hatten immer ein offenes Ohr für Fragen und haben mir für die Bearbeitung der Forschungsfragen wertvolle Hinweise gegeben. Auch ihnen sei gedankt.

Dank gilt auch der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die diese Arbeit im Zuge des Graduiertenkollegs Interkulturelle Kommunikation in kulturwissenschaftlicher Perspektive drei Jahre durch ein Stipendium gefördert hat. Die im Rahmen des Kollegs geführten Diskussionen mit den Professoren und Kollegiaten waren intellektuell sehr anregend und „horizontenerweiternd“.

Viele anderen Personen haben mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt. Über 200 Probandinnen und Probanden haben an den verschiedenen Studien teilgenommen. Das wurde ermöglicht durch verschiedene Ansprechpartner, ganz besonders danke ich den Damen Apprieux, Roussel und Dagmar Demske. Auch den 19 Expertinnen und Experten, mit denen ich sehr interessante und motivierende Gespräche führen konnte, danke ich herzlich für ihren Beitrag.

Von Kollegen und Freunden habe ich sowohl fachlich als auch privat viel Unterstützung erfahren. Ich danke dafür Herrn Dipl.-Psych. David Scheffer, Frau Dipl.-Psych. Claudia Eilles-Matthiessen, Herrn Dipl.-Psych. Arndt Hoschke sowie ausdrücklich Frau Dipl.-Psych. Sunniva Kreissel. Auch die familiäre Unterstützung ist nicht zu unterschätzen. Dafür danke ich besonders herzlich Frau Elisabeth Feldmann, meinem Vater und Andreas.

## Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	10
1.1	Anlaß und Relevanz der Studie.....	10
1.2	Überblick über die theoretischen Grundlagen.....	12
1.3	Zielsetzung.....	13
1.4.	Aufbau der Arbeit.....	13
2.	Theoretische Grundlagen.....	16
2.1	Leistung und Leistungsmotivation.....	16
2.1.1	Begriffliche Grundlagen.....	17
2.1.1.1	Der Leistungsbegriff in Deutschland .....	17
2.1.1.2	Leistung in Unternehmen.....	20
2.1.1.3	Der Begriff Leistung in Frankreich – performance ou réussite?21	
2.1.1.4	Leistungsgesellschaft – méritocratie .....	24
2.1.2	Leistungsmotivation.....	26
2.1.2.1	Theoretische Grundlagen.....	26
2.1.2.2	Entwicklung der Leistungsmotivation.....	31
2.1.2.3	Die PSI-Theorie.....	34
2.2	Bedeutung des kulturellen Kontextes.....	39
2.2.1	Kulturverständnis in dieser Arbeit.....	41
2.2.1.1	Einbettung in den Forschungsstand.....	42
2.2.1.2	Kultur und Nation.....	45
2.2.2	Leistungshandeln und Leistungsmotivation im Kulturvergleich.....	49
2.2.3	Unternehmenskultur .....	51
2.2.4	Methodologische Probleme interkultureller Forschung.....	54
2.2.4.1	Selbstbetroffenheit des Forschers.....	54
2.2.4.2	Äquivalenzproblematik .....	55
2.2.5	Zusammenfassende Bemerkungen.....	56
2.3	Empirische Untersuchungsergebnisse zur Entwicklung und Stabilisierung des Leistungsmotivs.....	58
2.3.1	Frühe Kindheit.....	60
2.3.2	Kindergartenzeit/ école maternelle.....	65
2.3.3	Grundschulzeit.....	69
2.3.4	Weiterführende Schulen.....	71
2.3.5	Zusammenfassender Vergleich.....	72
2.3.6	Bedeutung der Bildung in der Gesellschaft.....	73
2.3.7	Berufskarrieren.....	76
2.4	Vergleich leistungsförderlicher Maßnahmen in deutschen und französischen Unternehmen.....	79
2.4.1	Ableitung situativer Faktoren aus dem Operanten Motiv Test.....	81
2.4.2	Personalauswahl.....	83
2.4.3	Organisation.....	86
2.4.3.1	Hierarchie und Autorität.....	87

2.4.3.2	Cadre –Führungskraft.....	89
2.4.4	Personalmanagement.....	91
2.4.4.1	Personalentwicklung/ Karriereentwicklung.....	92
2.4.4.2	Finanzielle Anreize - Leistungsbeurteilung.....	94
2.4.5	Einstellung zur Arbeit in Deutschland und Frankreich.....	96
2.4.6	Zusammenfassung.....	99
2.5	Hinleitung zur Fragestellung und Hypothesen.....	100
3.	Empirischer Teil.....	105
3.1	Methoden der Leistungsmotivmessung.....	105
3.1.1	Respondente Verfahren.....	105
3.1.2	Operante Meßverfahren.....	106
3.1.3	Gegenüberstellung der beiden Verfahren in Hinblick auf die Testgütekriterien.....	108
3.1.3.1	Objektivität.....	108
3.1.3.2	Reliabilität.....	109
3.1.3.3	Validität.....	110
3.1.3.4	Operanter-Motiv-Test (OMT) - ein neues Instrument zur operanten Motivmessung.....	112
3.1.3.4.1	Fünf Leistungskategorien.....	115
3.1.3.4.2	Gütekriterien.....	120
3.1.4	Kulturbegriff und Meßmethode.....	120
3.1.5	Zusammenfassende und weiterführende Bemerkungen.....	121
3.2	Studie I -Voruntersuchung.....	122
3.2.1	Methode.....	122
3.2.1.1	Stichprobe.....	122
3.2.1.2	Instrumente.....	123
3.2.1.3	Durchführung.....	126
3.2.1.4	Auswertung.....	127
3.2.2	Ergebnisse.....	128
3.2.2.1	Stichprobe.....	128
3.2.2.2	Datenanalysebereich OMT.....	129
3.2.2.3	Datenanalysebereich FRESE.....	132
3.2.3	Zusammenfassende Bemerkungen.....	143
3.3	Studie II - Hauptuntersuchung.....	144
3.3.1	Methode.....	144
3.3.1.1	Untersuchungsdesign.....	144
3.3.1.2	Stichprobe.....	145
3.3.1.3	Instrumente.....	146
3.3.1.3.1	Operanter-Motiv-Test (OMT).....	146
3.3.1.3.2	Mehrabian Achievement Risk Preference Scale (MARPS).....	147
3.3.1.3.3	Demographische Fragen.....	149
3.3.1.4	Durchführung.....	150
3.3.1.5	Auswertung.....	151
3.3.2	Referenzstichprobe.....	152
3.3.2.1	Datenerhebung.....	152
3.3.2.2	Auswertung.....	152

3.3.3	Ergebnisse.....	152
3.3.3.1	Untersuchungsstichprobe .....	153
3.3.3.1.1	Demographische Angaben.....	154
3.3.3.1.2	Ausbildung, Personalverantwortung, Funktion.....	156
3.3.3.2	Datenanalysebereich OMT.....	156
3.3.3.2.2	Vergleich mit der Referenzstichprobe.....	163
3.3.3.2.3	Weitere Ergebnisse.....	163
3.3.3.3	Datenanalysebereich MARPS.....	164
3.3.3.3.1	Überprüfung der Hypothesen.....	165
3.3.4	Zusammenfassende Bemerkungen.....	168
3.4	Studie III - Experteninterviews.....	169
3.4.1	Methode.....	170
3.4.1.1	Instrument.....	170
3.4.1.2	Selektion der Stichprobe .....	171
3.4.1.3	Durchführung.....	172
3.4.1.4	Auswertung .....	172
3.4.2	Ergebnisse.....	172
3.4.2.1	Stichprobe.....	173
3.4.2.2	Leistungsziele .....	173
3.4.2.3	Leistungsmotivation.....	176
3.4.3	Zusammenfassende und weitergehende Bemerkungen.....	181
4.	Diskussion.....	182
4.1	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	182
4.2	Methodenkritische Diskussion.....	185
4.3	Inhaltliche Diskussion der Ergebnisse .....	191
4.4	Gesamtdiskussion.....	196
4.5	Ausblick .....	198
5.	Zusammenfassung .....	203
	Literaturverzeichnis .....	205
	Tabellenverzeichnis .....	7
	Abbildungsverzeichnis .....	8
	Verzeichnis der Anhänge.....	9

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht über die Gliederung der Arbeit.....	15
Tabelle 2:	Vier Makrosysteme der PSI-Theorie.....	36
Tabelle 3:	Variablen zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Ausprägung der Leistungsmotivation.....	73
Tabelle 4:	Zusammenführung der Ergebnisse.....	99
Tabelle 5:	Stichprobe Studie I.....	129
Tabelle 6:	Ergebnisse des t-Tests.....	130
Tabelle 7:	Anzahl der Fälle pro Leistungskategorie der deutschen und französischen Medizinstudentinnen und -studenten.....	131
Tabelle 8:	Studienabschlußziel im Vergleich zu Kommilitonen.....	133
Tabelle 9:	Kategorien für im Beruf oder im Studium erfolgreiche Menschen aus Sicht deutscher Studierender.....	135
Tabelle 10:	Kategorien für im Beruf oder im Studium erfolgreiche Menschen aus Sicht französischer Studierender.....	136
Tabelle 11:	Kategorien für im Beruf oder im Studium weniger erfolgreiche Menschen aus Sicht deutscher Studierender.....	138
Tabelle 12:	Kategorien für im Beruf oder im Studium weniger erfolgreiche Menschen aus Sicht französischer Studierender.....	139
Tabelle 13:	Selbsteinschätzung in Hinblick auf Leistungsmotivation.....	140
Tabelle 14:	Wer ist leistungsmotivierter?.....	141
Tabelle 15:	Gründe für eine höhere Leistungsmotivation bei den Deutschen bzw. Franzosen aus Sicht der deutschen Befragten.....	141
Tabelle 16:	Gründe für eine höhere Leistungsmotivation bei den Deutschen bzw. Franzosen aus Sicht der französischen Befragten.....	142
Tabelle 17:	Untersuchungsdesign.....	144
Tabelle 18:	Stichproben in den Banken.....	153
Tabelle 19:	Ergebnisse des t-Tests (Leistungsmotivation bei Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeitern).....	158
Tabelle 20:	Anzahl der Fälle pro Leistungskategorie der deutschen und französischen Bankmitarbeiterinnen und Mitarbeiter.....	162

Tabelle 21: Faktorielle Struktur des MARPS, PC mit Varimax-Rotation.....	166
Tabelle 22: Reliabilität der drei Faktoren.....	167
Tabelle 23: Reliabilität und Fishers z von Faktor 1.....	167
Tabelle 24: Ergebnisse des t-Tests .....	168
Tabelle 25: Zielsystem in Deutschland und Frankreich.....	174
Tabelle 26: Verteilung der Antworten auf die Frage zur Erklärung fehlender Unterschiede in Hinblick auf die Zielsysteme zwischen Deutschland und Frankreich.....	175
Tabelle 27: Leistungsmotivation in Deutschland und Frankreich.....	176
Tabelle 28: Verteilung der Antworten auf die Frage zur signifikant höheren Leistungsmotivation in Frankreich.....	177
Tabelle 29: Verteilung der Antworten auf die Frage zur signifikant höheren Ausprägung der französischen Probandinnen und Probanden in der Kategorie „Gütemaßstab“.....	179

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Kulturebenen.....	57
Abbildung 3: Grundlagen leistungsmotivierten Verhaltens.....	79
Abbildung 4: Item aus dem Operanten-Motiv-Test (Kuhl & Scheffer, 1999).....	114
Abbildung 5: Altersverteilung.....	154
Abbildung 6: Verteilung der Geschlechter.....	155
Abbildung 7: Visualisierung der Hypothesen 4.1 und 4.2. ....	161



## **Verzeichnis der Anhänge**

- I Häufig verwendete und nicht übersetzte französische Begriffe
- II Bildungswesen in Frankreich
- III Inhaltskategorien des Operanten-Motiv-Tests
- IV Instrumente Studie I - Voruntersuchung - deutsch
- V Instrumente Studie I - Voruntersuchung - französisch
- VI Instrumente Studie II - Hauptuntersuchung – deutsch
- VII Instrumente Studie III - Hauptuntersuchung – französisch
- VIII Anregungsgehalte pro Bild – Studie II
- IX Verteilung über alle 15 Kategorien – Studie II
- X Ergebnisse der Hypothesenprüfung (t-Tests) – Studie II
- XI Instrument Studie III – Experteninterviews – deutsch
- XII Instrument Studie III – Experteninterviews – französisch
- XIII Protokolle der Experteninterviews

„Kaum ein anderes Stereotyp ist so weit verbreitet wie das vom arbeitswütigen Deutschen und dem lebenslustigen Franzosen“

(Meulemann, 1998, S. 133).

## **1. Einleitung**

Leistung ist ein faszinierendes, schillerndes und schwer greifbares Phänomen, das in den unterschiedlichsten Gebieten eine Rolle spielt und sowohl positive als auch negative Konnotationen und Implikationen hat.

Ein Bereich, in dem der Leistung besondere Bedeutung zugemessen wird, ist die Arbeitswelt, da die Unternehmen ein großes Interesse am Leistungsverhalten und an der Leistungssteigerung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben (z.B. Bühner, 1991; Hopfenbeck, 1997; Neuberger, 1991). Doch auch hier ist das Phänomen nicht leicht zu greifen, da leistungsbezogenes Verhalten von unterschiedlichen Bedingungen wie der Arbeitssituation, den gestellten Aufgaben (Allerbeck, 1985; Fürstenberg, 1993) und der handelnden Person selbst abhängt. Schon innerhalb eines Kulturkreises sind Leistungs Handeln und seine Motivation ein schwieriges Thema. Von besonderer Komplexität sind sie jedoch in kulturellen Überschneidungssituationen, die angesichts der globalisierenden Wirtschaft immer weiter zunehmen (Dreesmann, 1992). Schwierig ist es, da das Verhalten am Arbeitsplatz, beispielsweise die Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern oder das Leistungsverhalten, von impliziten Wertstrukturen beeinflusst wird (McClelland & Boyatzis, 1982; McClelland, 1987), die sich zwischen Kulturen unterscheiden (McClelland, 1967) und die in interkulturellen Interaktionen zu Mißverständnissen führen können.

### **1.1 Anlaß und Relevanz der Studie**

Ein deutsch-französischer Vergleich ist von Interesse, da die Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich nicht nur im politischen, sondern auch im ökonomischen Bereich von besonderer Bedeutung sind: Die beiden Länder sind füreinander die größten Handelspartner, sie sind zudem durch Unternehmenskooperationen und Akquisitionen miteinander verbunden (z.B. Axa und Colonia, Hoechst und Rhône-Poulenc). Unterschiedliche Arbeitsweisen bzw. die gegenseitigen Stereotypen über die Arbeitsweisen machen eine Interaktion oft schwierig (z.B. Hall & Hall, 1990; JPB-La Synergie Franco-Allemande, 1990). Die große Anzahl gescheiterter Unternehmens-

kooperationen (prominentes Beispiel: Dresdner Bank und Banque Nationale de Paris) sind hierfür ein Indiz.

Das Verhältnis zwischen Deutschland<sup>1</sup> und Frankreich ist durch einen großen Respekt der französischen Wirtschaft hinsichtlich der Erfolge der deutschen Wirtschaft gekennzeichnet (Berrest, 1995; Hildenbrand, 1997). 1991 wurde z.B. ein Buch zum Thema „Secrets de réussite de l'entreprise allemande“ (Bommensath, 1991) veröffentlicht. Ein vergleichbares Buch über das Geheimnis des Erfolgs französischer Unternehmen existiert in Deutschland hingegen nicht. Sowohl deutsche als auch französische Autoren (z.B. Vailama, 1995; zitiert nach Hickmann, 1996) kommen zu dem Ergebnis, daß Deutschland anscheinend in nahezu allen wirtschaftlichen Bereichen überlegen ist. Daß der Nimbus der deutschen Wirtschaft aber seit geraumer Zeit verblaßt und Frankreich ein absolut gleichwertiger Partner ist, wird nicht wahrgenommen. Eine ähnliche Tendenz weisen kulturvergleichende Studien auf. Sie deuten darauf hin, daß die befragten Franzosen eine höhere Arbeits- und Leistungsmotivation haben als die deutschen Probanden (Hildebrand, 1997; Riffault, 1998).

Den Deutschen wird seit Jahren mangelnde Leistungsorientierung und Leistungsbereitschaft vorgeworfen (z.B. Klages, 1993; Kmieciak, 1976; Noelle-Neumann & Strümpel, 1984). Fast zum Ritual wurde in den 1990er Jahren das Einklagen von Leistungsbereitschaft in Deutschland (z.B. Roman Herzog in seiner Rede bei der Veranstaltung der Partner für Berlin-Gesellschaft am 26.4.1997 im Hotel Adlon in Berlin). Ist dieser pauschale Vorwurf der mangelnden Leistungsbereitschaft gerechtfertigt angesichts eines Anstieges des Bruttoinlandsprodukts von mehr als 50 % seit 1980 (Statistisches Bundesamt, 1997), also in den Jahren, in denen die oben genannten Demoskopien ihre Daten erhoben haben?

Die vorliegende Arbeit versucht, sich der Frage zu nähern, indem deutsche und französische Bankmitarbeiter hinsichtlich der Leistungsmotivation und der Leistungsziele verglichen werden. Für die empirische Erhebung wird die Bankenbranche gewählt, da aufgrund des raschen technischen und wirtschaftlichen Wandels und eines sich verändernden Kundenverhaltens (e-commerce und online-banking) vor allem im Dienstleistungssektor der Erfolg von der Motivation und Qualifikation der Mitarbeiterinnen und

---

<sup>1</sup> Die zitierten Untersuchungen und eigene Überlegungen und Analysen beziehen sich, wenn es nicht anders ausgewiesen ist, auf die alten Bundesländer.

Mitarbeiter abhängen wird. Banken sind von den Umwälzungen und der Globalisierung besonders betroffen. Infolge der schnellen technischen Veränderungen und der sich durch (internationale) Fusionen, Mergers und Akquisitionen stetig wandelnden Arbeitsbedingungen und –anforderungen wird die Leistungsmotivation im Bankenbereich mehr und mehr zum kritischen Erfolgsfaktor.

## **1.2 Überblick über die theoretischen Grundlagen**

Theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit ist das Modell der Leistungsmotivation von McClelland (1987) (s. Kap. 2.1.2.). Er unterscheidet zwischen impliziter Leistungsmotivation und expliziten Leistungszielen. Unter Leistungsmotivation wird in Anlehnung an McClelland (1987) das Bestreben verstanden, etwas im Vergleich zu einem selbstgewählten oder vorgegebenen Gütemaßstab besser zu machen und als Folge davon Gefühle des Stolzes zu erleben. Im Berufsleben bezieht sie sich auf das Bedürfnis, gute Arbeit zu leisten und seine Kompetenzen zu erweitern.

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist die Annahme, daß Leistungsmotivation erlernt ist und die Grundlagen dafür in der frühen Kindheit gelegt werden. Angenommen wird dabei, daß die Disposition durch alltägliche Erfahrungen überformt werden kann. Zur Erklärung der Entwicklung des Leistungsmotivs werden sowohl entwicklungspsychologische als auch persönlichkeitspsychologische Ergebnisse integriert. Die Stabilisierung und Verankerung der individuellen Disposition wird durch situative Faktoren (z.B. Bildungssystem oder leistungsfördernde Maßnahmen in deutschen und französischen Unternehmen) erklärt. Trotz der notwendigen Eingrenzung auf eine psychologische Perspektive, werden in der vorliegenden Arbeit auch wichtige Aspekte aus der Soziologie, der Betriebs- und Volkswirtschaft, der Geschichte und der Pädagogik berücksichtigt. Vor allem in der Diskussion der Ergebnisse sind Querverbindungen zu anderen Disziplinen fruchtbar.

Ein interkultureller Vergleich wirft die Frage auf, was Kultur ist und wie sie die Ausprägung eines psychischen Phänomens beeinflussen kann (s. Kap. 2.2). Kultur wird in dieser Arbeit als „Netz von Bedeutungen“ (Geertz, 1997) verstanden. Der kulturelle Kontext bildet den Handlungsrahmen für das Verhalten der Mitglieder einer Kultur (Keller & Eckensberger, 1998) und bestimmt direkt und indirekt die Ausprägung, Stabilisierung und Anregung des Leistungsmotivs. Das Ziel des Ansatzes, der dieser Arbeit zugrundeliegt, besteht im Erläutern und Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen. Es

handelt sich damit um einen interpretativen Ansatz. Es wird unterstellt, daß das Denken und Handeln eines Menschen nur in seinem kulturspezifischen Umfeld verständlich wird und daß Kultur nur aus sich selbst heraus begreifbar ist.

### **1.3 Zielsetzung**

In der vorliegenden Arbeit werden die nachfolgend aufgeführten Ziele verfolgt:

- Es soll zunächst untersucht werden, ob sich in den Probandengruppen dieser Studie Unterschiede in der Stärke der Leistungsmotivation zwischen Deutschland und Frankreich nachweisen lassen.
- Daraufhin soll analysiert werden, ob eventuelle Unterschiede durch ihren kulturellen Entstehungskontext und eine institutionelle Förderung theoretisch erklärt werden können.
- Schließlich sollen praktische Folgerungen für die Verbesserung der Zusammenarbeit sowohl von französischen und deutschen Unternehmen als auch von Arbeitsgruppen, deren Mitglieder aus beiden Nationen stammen, diskutiert werden.

Mit der vorliegenden Arbeit wird eine erste empirische Untersuchung von Leistungsmotivation im deutsch-französischen Vergleich auf impliziter und expliziter Ebene vorgelegt. Die Untersuchung von Leistungsmotivation mit einem interpretativen Kulturansatz führt zu einer breiten Analyse gesellschaftlicher Phänomene. So werden auch Gebiete wie Erziehungsstile und das Bildungssystem kulturvergleichend betrachtet. Aus dem Grund ist die Arbeit auch von Interesse für Leser, deren Fokus nicht in erster Linie die Leistungsmotivation betrifft.

### **1.4. Aufbau der Arbeit**

Nach dieser Einleitung folgt in Kapitel 2 der theoretische Teil der Arbeit. Es werden die theoretischen Grundlagen der zu untersuchenden Phänomene Leistungsmotivation und Leistungsziele dargestellt. Aus den Überlegungen lassen sich potentielle Einflußfaktoren ableiten, die für die Ausprägung der Leistungsmotivation und Leistungsziele eines Menschen relevant sind. Anschließend wird ein dieser Arbeit zugrundeliegender Kul-

turbegriff erarbeitet, die operationale Gleichbehandlung von Kultur und Nation diskutiert und der Begriff und die Implikationen der Unternehmenskultur vorgestellt. Anhand des zusammengefaßten theoretischen Modells zur Entwicklung von Leistungsmotivation und Leistungszielen werden in der Folge Ergebnisse empirischer Untersuchungen vorgestellt. Sie beziehen sich auf die frühe Kindheit, die Kindergarten- und Grundschulzeit, die weitere Schulzeit und das Studium sowie auf leistungsfördernde Maßnahmen in deutschen und französischen Unternehmen. Nach einer kritischen Analyse der referierten Untersuchungsergebnisse werden Hypothesen entwickelt und am Ende des ersten Teils der vorliegenden Arbeit zusammengefaßt.

Der empirische Teil dieser Arbeit in Kapitel 3 widmet sich der Überprüfung dieser Hypothesen. Nach der Darstellung der Voruntersuchung bei Studierenden werden anschließend die Resultate der Untersuchung bei Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeitern in Deutschland und Frankreich vorgestellt. Diese werden nachfolgend in Gesprächen mit Experten reflektiert. Die empirischen Ergebnisse und praktischen Folgerungen werden in Kapitel 4 diskutiert und zusammengefaßt. Abschließend werden Vorschläge für weiterführende Forschungen entwickelt. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Gliederung der Arbeit.

Tabelle 1: Übersicht über die Gliederung der Arbeit

<b>1. EINLEITUNG</b>
<b>2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b>
2.1. Leistung und Leistungsmotivation
2.2. Kultur
2.3. Einordnung empirischer Untersuchungsergebnisse
2.4. Vergleich leistungsförderlicher Maßnahmen in deutschen und französischen Unternehmen
2.5. Fragestellung
<b>3. EMPIRISCHER TEIL</b>
3.1. Methoden der Leistungsmotivmessung
3.2. Studie I - Voruntersuchung
3.3. Studie II - Hauptuntersuchung
3.4. Studie III - Experteninterviews
<b>4. DISKUSSION DER ERGEBNISSE</b>
4.1. Zusammenfassung der Ergebnisse
4.2. Methodenkritische Diskussion
4.3. Inhaltliche Diskussion
4.4. Gesamtdiskussion
4.5. Ausblick

## 2. Theoretische Grundlagen

### 2.1 Leistung und Leistungsmotivation

„Bei den Deutschen dauert es etwas, bis sie loslegen. Wenn sie dann aber erst einmal angefangen haben, dann halten sie auch durch; die Franzosen legen schneller los, aber das kommt dann auch viel schneller wieder zum Erlahmen“ (ungenannter französischer Manager, zitiert in Pateau, 1999, S. 108).

Die Frage nach der Ursache und den Gründen menschlichen Verhaltens versucht die Psychologie unter anderem mit der Einführung des Motivbegriffs zu beantworten, der in der Arbeitswelt nicht selten auf Leistungsmotivation eingeengt wird. Obwohl die Termini Leistungsmotivation und Leistungsmotiv in der Literatur häufig synonym verwendet werden (Dorsch, 1994, S. 435), sollen sie hier differenziert betrachtet werden. Der Begriff Motivation bezieht sich auf den dynamischen Aspekt der individuellen Handlungssteuerung. Ihr zugrunde liegen Motive, die auf weitreichende Zielsetzungen ausgerichtet sind. Für McClelland (1987, S. 183) ist ein Motiv „a recurrent concern about a goal state that drives, orients, and selects behavior“. In diesem Sinn ist das Leistungsmotiv eine relativ überdauernde Persönlichkeitsdisposition, die sich darin ausdrückt, Leistungsziele anzustreben. Das Leistungsmotiv gilt neben dem Anschluß- und Machtmotiv als eines der drei Hauptmotive des Menschen und kann nach Meinung Heckhausens (1989) als das bis heute empirisch am besten gestützte Motiv angesehen werden. Diese drei sozialen Motive stehen gleichberechtigt nebeneinander und wechseln sich in ihrem Einfluß auf das Verhalten dynamisch ab (Atkinson & Birch, 1970). Es ist jedoch von der relativen Stärke der Motive abhängig, wie häufig sie verhaltenswirksam werden.

Motiviertes Verhalten kann als zielgerichtetes Verhalten bezeichnet werden, das sich aus einer Intensitäts- und einer Richtungskomponente zusammensetzt (Schultheiß & Brunstein, 1997). Doch was ist Leistung? Kann man „Perfektionsstreben, konstantes und sequentielles Arbeiten und Arbeiten nach verbindlichen Procederen“ als Leistung bezeichnen oder ist Leistung eher „Funktionserfüllung, variables und überlappendes Arbeiten, Arbeiten nach flexibel gehandhabten Richtlinien“? Diese hier genannten Verhaltensweisen zeigen Beispiele für typische Mißverständnisse in der deutsch-



französischen Zusammenarbeit (JPB-La Synergie Franco-Allemande, 1990), wobei vor allem den Franzosen (das zweite Beispiel) fehlendes Leistungsbewußtsein unterstellt wird.

Bei einer kulturvergleichenden Arbeit ist es notwendig, sich zunächst mit den Begriffen und Konzepten sowie deren Sinngehalten auseinander zu setzen, um festzustellen, ob sie in den betrachteten Kulturen äquivalent sind (s.a. Kap. 2.2.4.2). Das soll im folgenden geschehen. Nach Klärung der Begrifflichkeiten werden die theoretischen Grundlagen von Leistungsmotivation und ihrer Entwicklung dargestellt.

### **2.1.1 Begriffliche Grundlagen**

Kann man 'Leistungsmotivation' einfach mit 'motivation à la performance' ins Französische übersetzen? Welche Bedeutungen werden ausgeschlossen oder hinzugefügt? An dieser Stelle sollen keine detaillierten Ausführungen zur Übersetzungsproblematik in interkulturellen Studien folgen. Sprache wird als Trägerin der Kultur verstanden, als ein Beispiel kultureller Symbolik. Folglich ist zu fragen, welche Bedeutungsinhalte 'Leistung' und 'performance' haben.

#### **2.1.1.1 Der Leistungsbegriff in Deutschland**

Die Komplexität des Leistungsbegriffs zeigt sich in der Literatur durch eine „bemerkenswerte Vielschichtigkeit, Referenzen und Bezüge wechseln, Ambivalenzen werden sichtbar“ (Schlie, 1988, S. 50). Konsens ist, daß der Terminus Leistung in der Literatur nicht einheitlich verwendet wird (s. z.B. Brodbeck, 1996; Lenk, 1987; Marissen, 1986).

In diesem Kapitel sollen zunächst die etymologische Entwicklung des Begriffs sowie die Dimensionen des heutigen Leistungsbegriffs in Deutschland und Frankreich dargestellt werden. Anschließend wird der Fokus gemäß dem Ziel dieser Arbeit auf Leistungen in der betrieblichen Organisation gelegt.

Etymologisch läßt sich der Begriff Leistung auf das Verb 'leisten' zurückführen. Als Wurzel für dieses Verb gibt das Herkunftswörterbuch des Dudens (1989, S. 415) das mittelhoch/althochdeutsch 'leist' mit der Bedeutung „Spur, Weg und Schusterleisten“

an. Das Verb 'leisten' hat mittelhochdeutsch/altohochdeutsch die Bedeutung „befolgen, nachkommen, erfüllen, ausführen, tun“. Das Verb, das im heutigen Sprachgebrauch meistens im Sinne von „können, schaffen“ verwendet wird, bedeutet demnach eigentlich „einer Spur nachgehen, nachspüren“.

In abstrakter Bedeutung ist 'leisten' zunächst vor allem ein Rechtswort. Nach Sanders (1876, S.105f, zitiert nach Schlie, 1988, S.51) bezeichnet 'leisten' als Rechtswort „generell die Tätigkeit des Verhandeln, Beratens und Schlichtens bei Gericht“. Im Mittelhochdeutschen setzte dann eine Bedeutungserweiterung ein. Die Bedeutung von 'leisten' ging weg vom Befolgen eines Gebots zur Erfüllung auch freiwillig eingegangener Verpflichtungen. Diese zweite Bedeutung von 'leisten' ist heute noch als Redewendung gebräuchlich, zum Beispiel 'jemandem Gesellschaft leisten'.

Die Gebrüder Grimm (1885, S. 726f) zählen fünf verschiedene Bedeutungen des Leistungsbegriffs auf, die alle zurückzuführen sind auf das „verbum leisten“. Die unterschiedlichen juristischen Aspekte entsprechen der bei Sanders dargestellten Entwicklung. Darüber hinaus wird der Gebrauch des Begriffs zur Beschreibung der Fähigkeit eines Subjekts („bewährung einer fähigkeit“) sowie eine Verwendung im sportlichen („leistungsfähige reiterei“) und im ökonomischen Sinne festgestellt („leistungsfähige handelshäuser“). Das Substantiv 'Leistungsfähigkeit' wird im monetären Sinne benutzt: „die finanzielle leistungsfähigkeit des volkes“.

Die Entwicklung des Begriffs vom Konkreten zum Abstrakten kommt vor allem dadurch zum Ausdruck, daß man in den aktuellen Wörterbüchern jene ursprüngliche Hauptbedeutung - einer Spur nachgehen - nicht mehr findet. 'Leistung' hat jetzt verallgemeinernd die Bedeutung Tat bzw. *Handlung* und deren *Ergebnis* und in dieser doppelten Bedeutung wird es im folgenden benutzt. Auf der anderen Seite entspricht genau die ursprüngliche Bedeutung 'einer Spur nachgehen' im Sinne von explorieren der dieser Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Annahme, daß die Wurzel der Leistungsmotivation im Explorationsbedürfnis und Neugierverhalten eines jeden Menschen begründet ist (s. Kap.2.1.2.1).

Die etymologischen Betrachtungen zeigen, daß der Leistungsbegriff nicht, wie man annehmen könnte, der Physik entliehen ist (Leistung wird als der Quotient aus der verrichteten Arbeit und der dazu benötigten Zeit definiert). Die Entwicklung war eher g-

genläufig. Heute allerdings wird der Begriff 'Leistung' zunehmend im Bereich der Maschine (die Leistung eines Autos etc.) und in Bezug zur (Erwerbs-)Arbeit verwendet. Leistung ist nicht deckungsgleich mit Arbeit, sondern (Erwerbs-)Arbeit ist eine besondere Form der Leistung. Leistung ist natürlich auch außerhalb eines 'Arbeitsumfeldes' möglich (s.a. Hondrich, 1988). In der hier vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Leistung und der Leistungsmotivation in der Erwerbstätigkeit.

Die Polysemie des Leistungsbegriffs führt dazu, daß je nach fachlichem Hintergrund oder Anlaß für die Auseinandersetzung mit dem Thema, unterschiedliche Aspekte betont werden. Die Folge der Vielfältigkeit der Dimensionen ist, daß verschiedenartige Leistungen - besonders auch in verschiedenen Handlungs- und Arbeitsbereichen - zu unterscheiden sind. Diese Uneinheitlichkeit führt zu dem Problem eines allgemeinen Vergleichsmaßstabes.

In der Folge werden Leistungshandeln und Leistungsmotivation voneinander abgegrenzt, bevor weitere Definitionen von Leistung referiert und diskutiert werden. Die Leistungsmotivation bezieht sich auf Aussagen über eine grundsätzliche Disposition, häufig oder weniger häufig leistungsbezogenes Verhalten zu zeigen. Leistungshandeln kann das Ergebnis einer schwachen oder einer starken Leistungsmotivation sein. Es bezeichnet nur das aktuelle Handeln, kann demgemäß einmalig sein und macht keine Vorhersagen auf zukünftiges Verhalten möglich.

Die Unterscheidung zwischen Handeln und Ergebnis findet sich auch bei Brockhaus. Leistung ist die „körperliche oder geistige Betätigung innerhalb eines bestimmten Erwartungshorizontes (...) oder deren Ergebnis, das in speziellen Leistungstests erfaßt und beurteilt werden kann. Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft sind entwicklungsabhängig und variieren je nach Individuum und Zuständigkeit (...)“. (Brockhaus, 1990, S.244). In dieser Definition werden mehrere Aspekte angesprochen: Leistung kann jede Art von Tätigkeit sein oder auch nur deren Ergebnis, das in Leistungstests gemessen wird. Individuelle Unterschiede in Hinblick auf Leistungsfähigkeit und -motivation sind entwicklungs- und situationsabhängig.

Heckhausen (1989, S.231) erweitert die Definition um eine kognitive Komponente, die sich auf die Bewertung des Ergebnisses bezieht. Leistungshandeln ist ihm zufolge „eine phylogenetische Eigenschaft allein des Menschen“. Die Charakteristika sind: „verbindliche Selbstverpflichtung auf (häufig abstrakt definierte) Gütestandards für Tätigkeitsausführungen und -produkte als auch eine konsequenzenreiche Selbstbewertung nach

erfolgter Tätigkeit“. Der einfachste Maßstab, eine Handlung zu bewerten, ist ‘gut‘ oder ‘schlecht’. In den empirischen Untersuchungen der Leistungsmotivation wird Leistungshandeln allerdings immer über Aufgaben operationalisiert, die in Schwierigkeitsgraden und nicht in Güteigenschaften variieren. Präziser müßte es heißen, das Ziel ist, unabhängig von der Schwierigkeit, eine Sache gut im Sinne von erfolgreich zu machen.

Der Universalität des Leistungshandelns nicht widersprechend, erweitert die Definition von Lenk (1987, S.5ff) die Dimension der Gütestandards vom Individuum auf die Normen der Gesellschaft und bezieht auch die kulturelle Dimension mit ein: Er versteht unter Leistung eine Handlung oder ein Handlungsergebnis, das abhängig von bestimmten kulturellen Werten und sozialen Normen als Leistung bewertet wird. Leistung als leistungsbezogenes Handeln oder dessen Ergebnis ist ein Interpretationskonstrukt. Sie ist sowohl abhängig vom Stand der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung, als auch von politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen - kurz von dem Stand der gesellschaftlicher Leistung und gesellschaftlicher Leistungsfähigkeit (s.a. Kap. 2.1.1.4). Die soziologische Komponente nimmt auch Harten-Flitner (1978) auf und erklärt die Tradierung von Leistungsnormen durch Sozialisation und Erziehung.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Leistung nicht einfach eine Handlung ist, sondern daß Handlungen unter bestimmten, in einer Gruppe verbindlich angesehenen Bewertungsmaßstäben als Leistungen gedeutet, d.h. im Sinne leistungsbezogenen Handelns interpretiert werden. Die Art von Tätigkeit, um die es sich handelt, scheint dabei nicht im Vordergrund zu stehen.

### **2.1.1.2 Leistung in Unternehmen**

Während bislang der Fokus der Definitionen auf den unterschiedlichen Aspekten und Auslösern des Leistungshandelns lag, soll im folgenden über die Implikationen des Begriffs Leistung in Unternehmen in marktwirtschaftlichen Wirtschaftssystemen nachgedacht werden.

Ziele von Unternehmen können ihr Überleben oder die Befriedigung von Bedürfnissen diverser Anspruchsgruppen (Shareholder, Stakeholder) sein (vgl. Scholz, 1997, S. 69-72). In der Regel implizieren sie Gewinnmaximierung und bilden somit eine wichtige Voraussetzung für die Ableitung anderer Ziele. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

eines Unternehmens haben eine bestimmte Funktion zu erfüllen, die ihren individuellen Beitrag zur Erfüllung der Organisationsziele darstellt. Je nach betreffenden Positionen und Bedingungen im betrieblichen Zusammenhang kann es sich um ganz unterschiedliche Leistungen handeln (z.B. Tippen von 10 Briefen pro Stunde oder die Konstruktion eines Autos). Deswegen ist es schwierig, Leistung zu beurteilen und eventuell einen Teil des Gehalts danach auszurichten. Als Ausweg müssen die individuellen Leistungen danach beurteilt werden, wie gut sie ihre jeweilige Funktion erfüllen (Campbell, Dunnette, Lawler & Weick, 1970), wobei eine vorherige Arbeitsplatzanalyse Voraussetzung ist. Aus der Analyse lassen sich dann Leistungskonstrukte ableiten, die ihrerseits wieder die Grundlage für Beurteilungskriterien bilden. Von den Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern wird dann erwartet, daß sie ihr Verhalten auf das Erreichen der betrieblichen Ziele ausrichten. Leistung wird somit zur Zielgröße des Handelns in der Organisation (Schuler, 1991, S.171).

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich folgende Definition von Leistung in Unternehmen, die aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht dieser Arbeit zugrunde liegt:

Leistung ist die Bezeichnung für Handlungen, die von Angehörigen eines Unternehmens unternommen werden, um die Unternehmensziele zu erreichen.

Nachdem das Konzept eingegrenzt und zugespitzt wurde, soll nun die Übersetzungsproblematik diskutiert werden.

### **2.1.1.3 Der Begriff Leistung in Frankreich – performance ou réussite?**

Der Begriff 'Leistung' läßt sich nur mit Schwierigkeiten adäquat ins Französische übersetzen. Die Vokabeln 'accomplissement', 'achèvement', 'performance', 'prestation(s)', 'rendement', 'travail', etc., die in Wörterbüchern zu finden sind, decken jeweils nur einen Teilaspekt des deutschen Begriffs ab.

Die Bedeutung von Leistung in verschiedenen Kulturen wurde in einer Studie von Fyans, Salili, Maehr und Desai (1983) untersucht. Sie konnten auf einen Datenpool von Osgood und Kollegen (Osgood, Morin & May, 1975) zurückgreifen. Diese befragten die Jugendliche in 30 verschiedenen Kulturgruppen - darunter auch deutsche und fran-

zösische Jugendliche - nach ihrem Bedeutungsverständnis des Leistungsbegriffs mit Hilfe des Semantischen Differentials. Ein Vergleich der Daten aus den beiden Nachbarländern wurde allerdings nicht durchgeführt, (M.L. Maehr: 15.5.1998, pers. Mitteilung) und es wurde ebenfalls kein Übersetzungsvorschlag gemacht.

Die Konnotationen des deutschen Leistungsbegriffs werden am ehesten durch das Wort 'performance' getroffen. Der Grand Robert de la Langue Française (1989, S. 272) definiert 'performance' als „Résultat individuel dans l'accomplissement d'une tâche, dont les facteurs principaux sont l'aptitude et la motivation<sup>2</sup>. Das Centre National de Recherche Scientifique (CNRS) definiert 'performance' im Sinne einer persönlichen Leistung als „succès remporté par une personne; action, exhibition, interprétation demandant des qualités exceptionnelles“ (Trésor de la langue française, 1994).

Bei Fericelli und Sire (1996, S. 3) findet sich folgende Definition, die den Facetten des oben definierten Leistungsbegriffs nahe kommt:

„Dans la pratique, c'est [l'idée de performance, S.H.] une notion multidimensionnelle qui superpose trois types de significations: celle d'un succès, celle de résultats mesurables et celle d'un processus organisationnel permettant de parvenir aux résultats souhaités“.

In dieser Definition finden sich die Aspekte Erfolg, meßbare Resultate und situative Variablen, die es ermöglichen, die erwünschten Ergebnisse zu erreichen. Bemerkenswert ist, daß auch bei diesem zunächst neutralen Begriff, den man ins Deutsche mit „Geleistetes“ übersetzen könnte, Erfolg angesprochen wird, also nicht nur die Handlung, sondern auch das positive Handlungsergebnis. Da auch Begriffspaare wie Leistungskontrolle (contrôle de performances) und Leistungsbeurteilung (évaluation des performances) mit der Vokabel 'performance' gebildet werden, wird der Begriff in dieser Arbeit als Äquivalent zu Leistung benutzt. Gestützt wird diese Entscheidung dadurch, daß Le Robert in seiner Erklärung zur Verbreitung des Begriffs auf McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953) und den englischen Begriff Achievement verweist, der einen 'index de performance' zur Messung der Leistungsmotivation definiert hat.

---

<sup>2</sup> Zugunsten der Lesbarkeit des Textes werden nur in einzelnen Fällen Zitate aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt. Wichtige und wiederkehrende Begriffe finden sich in Anhang I.

Eine Durchsicht der französischen Lexika läßt annehmen, daß die Vokabel 'performance' nicht so viele, aber dennoch vergleichbare Facetten wie der deutsche Begriff 'Leistung' hat. Sie wird hauptsächlich in den Bereichen Sport (v.a. Pferderennen), Technik (Autos und Flugzeuge), Psychologie (Fähigkeit und Motivation), Linguistik und Ökonomie verwandt. Nicht angesprochen werden die Bereiche Pädagogik und Soziologie, wobei gerade die fehlende Verbindung zur Pädagogik Verwunderung auslöst. Der Begriff Leistungsgesellschaft wird in der Regel mit 'méritocratie' übersetzt, in der Vokabel steckt der Stamm des Verbs *mériter* = verdienen (Le Robert & Collins, 1997).

Etymologisch ist der französische Begriff 'performance' zurückzuführen auf das englische Wort 'performance'. Diese läßt sich seinerseits, so The Oxford English Dictionary (1989) entweder aus dem altfranzösischen Terminus 'parfournir' oder aus 'par- + former' ableiten: „The etymological sense [des zweiten, S.H.] would be 'to carry through in due form'. On the other hand, it may have arisen (...) of the much more frequent *parfournir* (...) to accomplish, entirely, achieve, complete“ (The Oxford English Dictionary, 1989, S.543).

Wie gezeigt werden konnte, entspricht performance in etwa dem Leistungsbegriff. Das Wortpaar 'motivation à la performance' wird im Alltag allerdings nur selten benutzt. Häufiger wird der Begriff 'motivation au travail' gebraucht. Das dahinterstehende Konzept ist aber umfassender und kann, auch wenn man nur an drei sozialen Motive denkt, die Bindung, Leistung und/oder Macht zum Inhalt haben. Es läßt sich z.B. nicht ohne weiteres feststellen, warum jemand immer bis 22.00 Uhr arbeitet. Will er abends nicht allein zu Hause sein (Bindung), eine Aufgabe besonders gut abschließen (Leistung) oder Anerkennung bekommen (Macht)?

In persönlichen Gesprächen betonten auf die Übersetzungproblematik angesprochene Französischen und Franzosen häufig 'la réussite' bzw. 'la motivation à la réussite' als Pendant zur Leistung und Leistungsmotivation. Der Begriff 'réussite', rückübersetzbar mit 'Erfolg', betont lediglich die positive Seite von Leistungsmotivation, ein möglicher Mißerfolg scheint dabei ausgeschlossen.

An dieser Stelle zeigt sich, daß solche (korrekten) Wort-zu-Wort-Übersetzungen problematisch sein können. Es stellt sich also die Frage, was Französischen und Franzosen mit 'réussite' oder 'motivation à la réussite' verbinden und welche Lebensphilosophie

dahinter steht. Auf diese Frage soll später in der Diskussion nochmals eingegangen werden.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß es triftige Gründe gibt, den Begriff 'performance' in dieser Arbeit vorzuziehen. Mit 'motivation à la réussite' wäre nur die positive Bedeutung der Leistungsmotivation, nämlich der Erfolg angesprochen. Performance und Leistung besitzen aber eine äquivalente Bedeutung.

#### **2.1.1.4 Leistungsgesellschaft – méritocratie**

Mit dem Begriff Leistungsgesellschaft werden Industriegesellschaften bezeichnet, in denen die „materiellen und sozialen Chancen, die soziale Anerkennung und Bewertung sowie die sozialen Positionen nach der erbrachten individuellen Leistung vergeben werden“ (Brockhaus, 1990, S.245).

Vor mehreren hundert Jahren waren die Staaten oder Länder, wie wir sie jetzt kennen, noch nicht etabliert, so daß man davon ausgehen kann, daß die heutigen Eliten diesseits und jenseits des Rheins gemeinsame Wurzeln im vormodernen Europa haben. Die Entwicklung der modernen Gesellschaft erforderte die Auflösung der ständischen Gesellschaft. Der Status des einzelnen ist nicht mehr von Geburt aus festgelegt, sondern kann sich in Abhängigkeit der erbrachten (meist beruflichen) Leistung verändern. Während allerdings in Deutschland die bürgerliche Elite lange von der Macht ausgeschlossen war, konnte das Bürgertum in Frankreich früher die Macht übernehmen.

Ein Ausgangspunkt war die Französische Revolution von 1789. Von ihren drei Zielen, *liberté, égalité* und *fraternité*, ist die Gleichheit hier von besonderer Bedeutung, da sie einen sozialen Aufstieg über die Schule unabhängig vom familiären Background ermöglicht. Die Einführung der „concours“, der Auswahlprüfung zur Zulassung zu den Elitehochschulen Frankreichs, im Jahr 1847 (Maheshwari, 1991), spiegelt die Umsetzung des Ziels *égalité* wider. Durch diese Auswahlprüfung wird anonym jedem die Möglichkeit gegeben, langfristig eine administrative Spitzenposition einzunehmen. Das fördert einen im internationalen Vergleich ausgesprochen großen Bildungsehrgeiz der Eltern. Sie verfolgen das Ziel, daß ihre Kinder eine höhere berufliche und gesellschaftliche Ebene erreichen, als es ihnen selbst möglich war (Frisch, 1995). Dafür sind die El-



tern bereit, viel Zeit und Geld zu investieren. Das wiederum führt die Idee der égalité ad absurdum, da es sich lediglich um die rechtliche Gleichheit handelt.

In Deutschland hingegen wird dem Wert Leistung erst seit den 1950er Jahren ein besonderer Wert beigemessen. Nach der Niederlage im 2. Weltkrieg und der Entwicklung stabiler demokratischer Strukturen wurde die „Dominanz militärisch orientierter Werte abgelöst (...) durch die Dominanz ökonomisch orientierter Werte. Dieser Prozeß erklärt die allmähliche Bedeutungssteigerung des Leistungswerts bis in den Beginn der sechziger Jahre (Marissen, 1986, S.54). Dadurch wurde ein nach dem Krieg total zerstörtes Land binnen kurzer Zeit zur internationalen Wirtschaftsmacht.

Hohe Jugendarbeitslosigkeit in beiden Ländern der unter 25-jährigen (Deutschland = 9%, Frankreich = 25%, Eurostat, <http://europa.eu.int/en/comm/eurostat/compres/de/12199/3-08111999-de-ap.doc>, online: 23.11.99) eröffnen nur noch Schülerinnen und Schülern mit guten Noten und hohen Bildungsabschlüssen eine günstige berufliche Perspektive. Das führte zu einer enormen Steigerung des Stellenwerts Schule und Leistung im Bewußtsein der Eltern aller sozialen Schichten (Marissen, 1986).

Ergänzend zu dem Leistungsprinzip gibt es in der deutschen und der französischen Gesellschaft weitere Verteilungsmechanismen: das Altersprinzip (in Unternehmen würde das heißen: Bezahlung und Karriere nach Dauer der Betriebszugehörigkeit), die Aufstiegsmöglichkeiten über Beziehungen, das Ideologieprinzip bei der Vergabe bestimmter, z.B. politisch relevanter Posten und das Sozialprinzip, d.h. die nicht leistungsbezogene Versorgung von Bedürftigen (Lenk, 1987). Es ist schwierig zu beurteilen, welches Prinzip in welchem Land vorherrscht.

Obwohl das „goldene Zeitalter“ der Leistungsgesellschaft - 1950 bis 1965 - anscheinend vorbei ist, hält die Leistungsmotivationsforschung nun schon seit mehr als 35 Jahren ohne Unterbrechung an. Diese Langlebigkeit mag unter anderem den beharrlichen Anstrengungen einiger herausragender Wissenschaftler zuzuschreiben sein sowie der offensichtlichen Bedeutung des Leistungsstrebens in unserer und anderen Gesellschaften (vgl. Weiner, 1984, S. 145).

## **2.1.2 Leistungsmotivation**

Nachdem die Begrifflichkeiten geklärt wurden, wird in der Folge der theoretische Hintergrund der Leistungsmotivation sowie die Unterscheidung zwischen impliziter Leistungsmotivation und expliziten Leistungszielen dargelegt. Anschließend wird auf die Entwicklung von Leistungsmotivation und auf die zugrundeliegenden physiologischen Prozesse leistungsmotivierten Handelns eingegangen.

### **2.1.2.1 Theoretische Grundlagen**

Als eine Grundlage leistungsbezogenen Verhaltens wird in der Psychologie neben der allgemeinen Intelligenz, der Fähigkeit, der psychophysischen Belastbarkeit sowie der Situation die Leistungsmotivation angesehen (Schuler, 1996). Dementsprechend hat die Erforschung der Leistungsmotivation praktische Relevanz für Unternehmen, die erwarten „über die Motive der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einen wesentlichen Teil ihrer Leistung erklären und beeinflussen zu können“ (Nerdinger, 1995, S.15). Einflußmöglichkeiten von Seiten der Unternehmen bestehen in der Personalauswahl und einer anreizbewußten Personalpolitik, um die latenten Motive durch situative Gegebenheiten zu aktivieren.

Zum besseren Verständnis der Leistungsmotivation und ihren Implikationen wird hier ein kurzer Überblick über die Leistungsmotivationsforschung gegeben.

Die Leistungsmotivationsforschung hat eine nicht zu überblickende Anzahl an empirischen Arbeiten hervorgebracht (Plaum, 1986). Eine Orientierung auf diesem Forschungsgebiet kann durch die Unterscheidung zwischen Inhaltstheorien und Prozeßtheorien gegeben werden. Letztere versuchen, menschliches Handeln mit Hilfe eines nutzenorientierten Kalkulationsprozesses zu erklären. Untersuchungsgegenstand sind die volitionalen Prozesse (Gollwitzer, 1990; Heckhausen, 1989; Kuhl, 1982), die zwischen Motivaktivierung und Handeln liegen. Inhaltstheorien hingegen gehen von einer Reihe von Bedürfnissen aus; sie machen Aussagen über die Wahl einer bestimmten Handlungsalternative und bilden somit den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit.

Sie lassen sich auf zwei unterschiedliche Grundpositionen zurückführen:

1. Mit dem Begriff *need achievement* (auch implizite Leistungsmotivation genannt) wird ein Ansatz bezeichnet, der Motive definiert als „learned, affectively charged anticipatory goal state aroused by various cues“ (McClelland, 1987, S.132). Demnach sind Motive erlernt, sie basieren auf Affekten und werden bei einem auslösenden situativen Reiz verhaltenswirksam.
2. Mit *value achievement* (auch explizite Leistungsziele oder persönliche Ziele) wird ein Forschungszweig bezeichnet, der die Ansicht vertritt, daß menschliches Handeln von Zielen bzw. der Antizipation bestimmter Zustände oder Ereignisse bestimmt ist (Brunstein & Maier, 1996).

Man kann davon ausgehen, daß Menschen über zwei unabhängigen Motivationssysteme im Sinne eines Motivsystems und eines Zielsystems verfügen (Cantor & Blanton, 1996; McClelland 1987; McClelland, Koestner & Weinberger, 1989). Beide Ansätze sollen im folgenden dargestellt werden, wobei der Schwerpunkt auf McClellands Modell der impliziten Leistungsmotivation liegt, deren Entstehungsbedingungen im Anschluß an diesen Abschnitt weiter betrachtet werden.

### ***1. Implizite Leistungsmotivation***

Murray (1938) und McClelland (1987) gehen davon aus, daß Motive nicht bewußt sind. Sie gehen aus frühen Lernerfahrungen hervor. Ihre Befriedigung wird als lustvoll empfunden. Die Art der Lust, also der belohnenden Emotion, ist abhängig von der Motivart. Bei der Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab (Leistungsmotiv) können z.B. Gefühle des Stolzes produziert werden. Situationen und Verhaltensweisen, die sich durch Lernen mit der Befriedigung von Motiven verbinden lassen, werden später immer wieder aufgesucht bzw. ausgeführt. Charakteristisch für implizite Motive ist, daß sie in der vorsprachlichen Phase der frühen Kindheit angelegt werden und somit dem Bewußtsein nicht zugänglich sind (McClelland, 1987). Deshalb benötigen sie keine bewußten selbstregulatorischen Maßnahmen (s.a. Kap. 2.1.2.3), die Anziehungskraft der Situation reicht aus. Es handelt sich also um generalisierte und automatisierte Person-Kontext-Interaktionen, die ohne das bewußte Absichtsgedächtnis bei bestimmten Reizen ablaufen (vgl. Scheffer, in Vorb.).

Schematisch kann McClellands Modell wie folgt dargestellt werden:

Cue (learned) ⇒ Emotionally charged anticipatory goal state (the motive) ⇒ Impulse to act ⇒ Learned behaviors ⇒ Natural incentive or sign stimulus ⇒ Consummatory response ⇒ Specific hormone pattern ⇒ Specific affect (indexed by expressive behaviors) (Weinberger & McClelland, 1990, S.565).

Aufgrund des subjektiven Erlebens und Bewertens der Bedingungen vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrung, hat eine *Situation* einen bestimmten Herausforderungscharakter für das Individuum. *Emotionen* kommen an zwei Stellen in diesem Modell vor: zu Beginn als Antizipation emotionsbeladener Zustände (das eigentliche Motiv) und dann als spezifischer Affekt, was letztlich das Ziel des Handelns ist. *Lernen* findet man an folgenden Punkten in dem Modell: Die Person weiß (hat gelernt), wie sie mit einem Anreiz in Verbindung kommen kann, wie sie ihn identifizieren kann bzw. wie sie Situationen schafft, die zu dem passenden Anreiz führen. Diese *kognitive Verbindung* macht es erst möglich, von der Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab zu sprechen (Heckhausen, 1989; McClelland, 1987). Das Erreichen oder Verfehlen eines Gütemaßstabs führt zu zwei Erwartungsformen: Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg. Auf diese Unterscheidung wird im folgenden nicht weiter eingegangen, da in dieser Arbeit ein Instrument eingesetzt wird, das die Unterscheidung von fünf verschiedenen Ausprägungen des Leistungsmotivs ermöglicht (s. Kap. 3.1.3.4.1).

In McClellands Modell spielen Emotionen eine große Rolle. Reguliert werden Motive in dem limbischen System, dem Teil des Gehirn, der die Gefühle des Menschen steuert (McClelland, Koestner & Weinberger, 1989).

Als Quelle des Leistungsmotivs wird der Schlüsselreiz Variabilität angesehen (McClelland, 1987) und das damit verbundene Explorationsverhalten, dessen Basis Neugier und Interesse sind. Das Aufsuchen von neuen Reizsituationen und die damit verbundene Erweiterung der Kompetenzen kann als ein enormer Überlebensvorteil angesehen werden (Bischof, 1985).

Aufgrund des unbewußten Charakters impliziter Motive wird von der Gruppe um McClelland als Meßinstrument ein projektives Verfahren, der Thematische Apperzeptionstest (TAT), eingesetzt (Murray, 1943) (s. Kap. 3.1.2).

Zusammenfassend soll festgehalten werden, daß das implizite Leistungsmotiv auf früh gelernten Affektdispositionen beruht. Ohne bewußte Denk- und Steuerungsprozesse richtet es die Wahrnehmung des Menschen auf leistungsrelevante Umweltreize aus und fördert das Erlernen von Verhaltensweisen, die zu positiven, belohnenden Emotionen führen.

## **2. *Explizite Leistungsziele***

Im Gegensatz zu Motiven sind Ziele durchaus bewußt. Sie stellen in der Zukunft liegende angestrebte Zustände und Ereignisse dar, die dem Verhalten Richtung und Intensität und dem Leben einen Sinn geben. Folglich liegt die handlungsauslösende Wirkung von Leistungszielen im Gegensatz zum Leistungsmotiv nicht in erster Linie in der Befriedigung von Gefühlen. Ziele sind sprachlich kodiert und ihrem Träger bewußt, so daß man hier von kognitiven Prozessen ausgehen kann.

Ziele sind hierarchisch organisiert und miteinander vernetzt. Mit übergeordneten Zielen werden langfristige Pläne verfolgt (z.B. Wohlstand). Diese regen auf den untergeordneten Zielebenen kleinere Anliegen und Unterziele an, um die langfristigen Pläne zu erreichen (z.B. guter Studienabschluß, Sparsamkeit). Je konkreter die (Unter-)Ziele sind, desto höher ist deren Leistungseffizienz, da auf diese Weise der Fortschritt registriert werden kann (Locke & Latham, 1990). Nach Schultheiß und Brunstein (1997, S.13) haben diese Ziele eine Bedeutung, weil es sich „um Funktionen handelt, die jedes Mitglied einer komplex organisierten sozialen Gemeinschaft übernehmen muß“.

Das Streben nach Zielen und auch deren Erreichen sind bedeutsam für das psychische und physische Wohlbefinden (z.B. Brunstein & Maier, 1996). Problematisch hingegen ist es, wenn die Ziele nicht selbstgesetzt wurden, sondern unreflektiert von anderen übernommen werden und mit den intrinsischen Motiven konfliktieren. Brunstein, Lautenschlager, Nawroth, Pöhlmann und Schultheiß (1995) konnten zeigen, daß diese Personen ein vermindertes emotionales Wohlbefinden im Alltag zeigen.

Eine Möglichkeit zur empirischen Erfassung von Leistungszielen sind Fragebögen, mit denen die bewußte Wertschätzung von Leistung gemessen werden kann.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Ziele das menschliche Verhalten auf mitunter weit in der Zukunft liegende Zustände ausrichten und die Person motivieren, da sie dem Leben einen Sinn geben.

Die beiden geschilderten Motivsysteme (implizite Leistungsmotivation und explizite Leistungsziele) sind unabhängig voneinander, wie in einigen empirischen Untersuchungen gezeigt werden konnte (z.B. King, 1995; McClelland, Koestner & Weinberger, 1989; Spangler, 1992). Diese gegenseitige Unabhängigkeit ist durchaus adaptiv und sinnvoll, da sie ermöglicht, daß beispielsweise ein Mensch auch dann für seine Prüfungen lernen kann, obwohl vielleicht seine WG-Mitbewohner gerade in der Küche sitzen und sich unterhalten. Das langfristige Ziel, das Studium erfolgreich zu beenden, kann also unabhängig von aktuellen Anreizen verfolgt werden (Brunstein, Maier & Schultzeiß, 1999).

Diese Unabhängigkeit der Motivsysteme hat zur Folge, daß sich unterschiedliche situative Auslöser und Leistungsergebnisse für beide Bereiche finden lassen (McClelland, Koestner & Weinberger, 1989): Die implizite Leistungsmotivation kommt in relativ unstrukturierten Situationen zum Tragen, in denen kein anderer äußerer Anreiz das Handeln beeinflußt. Solche Situationen ermöglichen operantes, d.h. „nicht durch einen bekannten spezifischen Reiz ausgelöst(es)“ (Dorsch, 1994, S. 528) Verhalten. Druck oder Belohnung wären kontraindiziert für die Ausbildung und Auslösung eines impliziten Leistungsmotivs. Mögliche Ergebnisse von Handlungen, die durch das implizite Leistungsmotiv ausgelöst wurden, sind der Karriereerfolg von Männern und Frauen gemessen an deren Einkommen (McClelland & Franz, 1992), hierarchische Position im Unternehmen (McClelland & Boyatzis, 1982) oder die Karriere als Unternehmer (McClelland, 1965) sowie spontan gezeigtes Verhalten.

Respondentes Verhalten hingegen wird durch die Umgebung einer Person provoziert und kontrolliert. Ihm zugrunde liegen (kognitive) Entscheidungen, die auf Grundlage von bestimmten Werten gefällt wurden. Leistungsanreize sind Charakteristika der Situation wie Belohnungen, Erwartungen, Forderungen oder Normen. Als Leistungsergebnisse dieses Verhaltens können Schulnoten, Intelligenz- und Leistungstestwerte aufgeführt werden.

Die alltagssprachliche Verwendung des Begriffs Motiv impliziert die Schwierigkeit, die beiden Motivbereiche zu trennen: Im betrieblichen Alltag kann beispielsweise beobachtet werden, daß Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nach der Ankündigung einer Prämienzahlung für vielversprechende Verbesserungsvorschläge verstärkt Ideen produzieren und an ihre Vorgesetzten weiterleiten (Brinkmann & Simon, 1994). Der situative Anreiz „Geldprämie“, der in unserer Gesellschaft ein Mittel zur Erfüllung verschiedenster Wünsche darstellt, hat in diesem Beispiel die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter augenscheinlich zu den entsprechenden Handlungen ‘motiviert’. Eine gründliche Situationsanalyse zeigt jedoch, daß hier das Zielsystem angesprochen wurde.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß der Mensch über ein Motiv- und ein Zielsystem verfügt. Die Systeme haben eine unterschiedliche Entwicklungsgeschichte, werden in unterschiedlichen Situationen angeregt und werden durch verschiedene psychodiagnostische Verfahren erfaßt. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf dem Leistungsmotivsystem, deshalb wird im folgenden seine Entwicklung detaillierter dargestellt.

### **2.1.2.2 Entwicklung der Leistungsmotivation**

McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953) oder Weinberger und McClelland (1990) gehen davon aus, daß alle Motive gelernt sind. Eine wichtige Rolle wird dabei den Affekten, genauer den Affektwechseln zugesprochen, die mit Merkmalen der Situation verbunden werden. Als für den Motiverwerb besonders wichtig gelten die ganz frühen Sozialisationsprozesse, bei denen die emotionalen Reaktionen des Säuglings weitgehend durch die Eltern gesteuert werden. Durch ihre Reaktion auf die Signale des Kleinkinds beeinflussen die Eltern (unbewußt), welche Situationen mit welchen Affekten verbunden werden. Der Entwicklungsfortschritt besteht in der Ausbildung eines zunehmend dichteren Netzes von generalisierten Assoziationen zwischen Verhaltensweisen und deren möglichen Belohnungen (McClelland, 1958). Doch wie kann man diese Prozesse begründen?

Ein Erklärungsmodell liefert das topologische „Zürcher Modell“ von Bischof (1993). Es geht davon aus, daß sich die ersten prägenden Erfahrungen auf emotionaler Ebene abspielen. Durch verschiedene Signale bringt der Säugling seine Grundbedürfnisse nach

Sicherheit, Wärme und Befriedigung vitaler Bedürfnisse zum Ausdruck. Dadurch soll eine angemessene Reaktion der Bezugsperson ausgelöst werden. Die wichtigen Komponenten der Reaktion der Bezugsperson auf diese Signale (i.S. von Kontexterfahrungen in der frühen Kindheit) sind *Wärme* und *Kontingenz*. Verschiedene Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, daß diese beiden Interaktionskomponenten universell sind, wobei sie wahrscheinlich in Abhängigkeit der Kultur eine unterschiedliche Ausprägung erfahren (Keller & Eckensberger, 1998, S. 74).

Keller, Chasiotis, Zach, Voelker und Lohaus (in Druck) fassen die beiden Verhaltensweisen, die auf die Bedürfnisse des Kindes antworten, in dem „component model of parenting“ zusammen und erklären sie folgendermaßen:

Warmth is expressed by physical closeness and positive affective exchange and is supposed to facilitate interrelatedness with others. Experiences of contingency in terms of prompt responsiveness towards infants signals can be regarded as a basic learning device resulting in expectations about predictability of others as well as feelings of own efficacy.

Diese wichtigen Kontexterfahrungen der frühen Kindheit werden in sogenannten *Arbeitsmodellen*<sup>3</sup> gespeichert und beeinflussen die Erwartungen an andere und die eigene Motivation (Scheffer, in Vorb.). Es wird angenommen, daß eine in der frühen Kindheit erlebte Wärme zu einer Erwartungshaltung oder einem Bedürfnis nach einem sozialen Netzwerk führt. Damit verbunden ist die Idee, daß Probleme und Herausforderungen des Lebens gemeinsam mit anderen erarbeitet werden. Fehlende Wärme hingegen kann zu einer individuellen Selbstzentrierung führen, die aber durchaus adaptiv für westliche Kulturen sein kann (Keller & Eckensberger, 1998). Wärme allein reicht nicht aus für eine sichere Bindung (Völker, Keller, Lohaus, Cappenberg & Chasiotis, 1999). Eine sichere Bindung wiederum hat Einfluß auf das Explorationsverhalten, da Kinder auf der Basis einer sicheren Bindung unbefangener ihre Umwelt erkunden und sich so eher Leistungssituationen aussetzen (Spangler & Zimmermann, 1999). Erlebte Kontingenz (z.B. klares Feedback) beeinflusst über die Erwartungshaltungen die Motivation eines Individuums. Das Kind lernt, seine Umwelt zu beeinflussen (Freude am Effekt) und kann somit mit Unsicherheit umgehen. Der Kompetenzerwerb in neuen Reizsituationen und der damit verbundene Zugewinn an Beherrschbarkeit der Umwelt führt zu positiven Emo-

---

<sup>3</sup> Mit dem aus der Bindungstheorie entlehnten Begriff wird die Verinnerlichung innerfamiliärer, in der frühen Kindheit sich etablierenden Beziehungsmuster bezeichnet.



tionen (Brunstein, Maier & Schultheiß, 1999), was wiederum Auswirkungen auf die drei sozialen Motive, bei dem Leistungsmotiv v.a. auf eine positiv getönte Art der Leistungsmotivation haben kann.

Für die Ausprägung des Leistungsmotivs erscheint in erster Linie die Erfahrung kontingenter Reaktionen wesentlich. Obwohl Wärme und Kontingenz zwei unabhängige Komponenten elterlichen Verhaltens sind, sollten sie nicht isoliert betrachtet werden, da sie in engem Zusammenhang stehen. Aus dem Grund werden sie später als Modulationshypothesen wieder aufgenommen.

Basis der bisherigen Überlegungen sind die Stufenmodelle der menschlichen Entwicklung. Diese gehen von bestimmten Entwicklungsaufgaben aus, die von allen Menschen 'stufenweise' gemeistert werden müssen, um dann darauf aufbauende Aufgaben ebenfalls lösen zu können (Oerter & Montada, 1987).

Die erste globale in allen Kulturen auftretende Entwicklungsaufgabe ist nach übereinstimmender Meinung von Entwicklungspsychologen (z.B. Grossmann & Grossmann, 1990; Keller 1998) das Herstellen einer sicheren und affektiv positiv getönten Beziehung zu einer oder mehreren Bezugspersonen. Sie wird als Voraussetzung gesehen, Kompetenzen zu erwerben (2. Entwicklungsaufgabe) und Autonomie zu erlangen (3. Entwicklungsaufgabe). Bischof (1993, S. 14 & 19) spricht in dem Zusammenhang von drei Antriebsmustern (1) Bindung (Anschluß an vertraute Objekte), (2) Neugier (Exploration fremder Objekte) und (3) Assertion (aggressives Verhalten zur Steigerung des „Autonomiegefühls“). Diese drei Entwicklungsaufgaben entsprechen den drei Basismotiven Beziehung, Leistung (Erreichen bestimmter Kompetenzen) und Macht (Erlangen von Autonomie und Durchsetzungsfähigkeit), die eine wichtige Bedeutung für das eigene Überleben und für die Fortpflanzung haben und somit adaptiv sind (Bischof, 1993).

Resümierend handelt es sich bei der Leistungsmotivation im Kern um ein angeborenes Bedürfnis. Dieser Kern liegt in der Neugiermotivation bzw. im Explorationsbedürfnis, das auf den Schlüsselreiz Variabilität (McClelland, 1987) hin gezeigt wird. Durch die Reaktion der Bezugspersonen wird das Verhalten des Säuglings/Kinds mit bestimmten Affekten in Verbindung gebracht. Es wird davon ausgegangen, daß die Verbindungen zwischen Emotionen und Verhalten immer wieder gebahnt werden, bzw. daß sich bei

Wiederholung bestimmte Muster herauskristallisieren und sich ein Arbeitsmodell entwickeln kann. Ändern sich Person-Kontext-Interaktionen langfristig, können auch die Motive modifiziert werden (z.B. DeCharms, 1973; McClelland & Winter, 1969; Miron & McClelland, 1979). Das Leistungsmotiv baut also auf einer Reihe von Erfahrungen in leistungsbezogenen Situationen auf, wobei die Ergebnisse verschiedener Studien allerdings vermuten lassen, daß die Erfahrungen in der frühen Kindheit entscheidend sind (s. Kap. 2.3.1).

Die Entwicklung und Stabilisierung bzw. Destabilisierung des Leistungsmotivs wird in Kapitel 2.3 weiter vertieft, wobei Kriterien, die möglicherweise interindividuelle Unterschiede in der Ausprägung der Leistungsmotivation bedingen, getrennt nach Altersstufen zunächst theoretisch herausgearbeitet werden. Anschließend wird ihr Vorkommen in Deutschland und Frankreich vergleichend betrachtet, um daraus Hypothesen für die Höhe der Leistungsmotivation ableiten zu können.

Im Anschluß an die Beschreibung der entwicklungspsychologischen Wurzeln der Leistungsmotivation folgen nun allgemeine theoretische Grundlagen, die Basis für das in dieser Arbeit verwendete Instrument zur Erfassung von Leistungsmotivation sind. Durch die Beschreibung der Funktionen, die an dem für eine Person charakteristischen Verhalten beteiligt sind, ist es unter anderem möglich, Schlußfolgerungen auf die Entwicklung der Leistungsmotivation sowie für individuelle Reaktionen auf Leistungssituationen abzuleiten.

### **2.1.2.3 Die PSI-Theorie**

Die Theorie der Persönlichkeit-System-Interaktion (PSI-Theorie) von Kuhl (1998; Kuhl & Kazén, 1997) liefert eine Grundlage zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Persönlichkeit und verschiedener Handlungsstile. Auf Basis der PSI-Theorie und dem Zwei-Komponenten-Modell der frühen Sozialisation (Keller et al., in Druck) wurde ein semiprojektives Verfahren, der Operante-Motiv-Test (OMT; Kuhl & Scheffer, 1999) entwickelt, das in Kap 3.1.3.4 genauer beschrieben wird.

Der PSI-Theorie liegt die Annahme zugrunde, daß sich alle Persönlichkeitsstile auf positive bzw. negative Affekte zurückführen lassen. Diese Affekte haben einen Einfluß auf Wahrnehmung, Denken und Handeln. Die verschiedenen Ausprägungskombinationen

nen finden sich in vier Makrosystemen wieder, die mit den Begriffen Intuieren & Verhalten, Empfinden & Objektwahrnehmung, Fühlen & Bewußtsein und Denken & Wollen bezeichnet werden. Alle vier Formen können als Reaktion auf ein Leistungsmotiv hin gezeigt werden, da die Regulierung der vier Makrosysteme motiv- und bedürfnisun-spezifisch erfolgt (Kuhl & Völker, 1998, S. 218).

In der Folge soll versucht werden, unterschiedliche Aspekte der Leistungsmotivation mit der PSI-Theorie zu erklären. Dabei wird in Anlehnung an Bischof (1993) auf einen soziobiologischen Ansatz zurückgegriffen. Zunächst soll aber die Entwicklung der grundlegenden positiven bzw. negativen Basisaffektivität erläutert werden. Beispiele für den Ausdruck von positiven bzw. negativen Affekten können Extraversion und Neurotizismus sein.

Laut Kuhl und Völker (1998) muß man davon ausgehen - Zwillingsstudien und Studien zur Extraversion zeigten das zumindest -, daß die Disposition für eine stärkere Sensibilität gegenüber positiven bzw. negativen Emotionen angeboren ist. Dieses angeborene Affektempfinden kann durch Erfahrungen in der Interaktion mit der Bezugsperson modifiziert oder verstärkt werden. Maßgebend ist dabei die frühe Kindheit.

In den ersten Lebensmonaten werden die Bedürfnisse der Säuglinge in Ausdrucksverhalten umgesetzt, wodurch eine angemessene Reaktion der Bezugsperson ausgelöst werden soll. Als Ausdrucksmittel stehen den Kleinkindern positive Affekte (Lächeln, Blickkontakt) oder negative Affekte (Schreien) zur Verfügung. Der Reaktion der Bezugsperson auf die Emotionen des Kindes kommt eine besondere Bedeutung zu, wobei emotionale Wärme und Kontingenz sehr wichtig sind (Keller, 1998). So lernt das Kind, daß seine Äußerungen (Mimik, Stimme) effektiv sind, da der Interaktionspartner beeinflußt werden kann. Das Kind lernt dann längerfristig, seine Bedürfnisse und Affekte selbst zu regulieren und entwickelt eine positive Basisaffektivität. Kontinuierlich gezeigtes inkontingentes Verhalten der Bezugspersonen kann jedoch zu negativer Basisaffektivität und in schwerwiegenden Fällen durch die fehlende eigene Regulierung von Affekten zu (pathologischen) Fixierungen auf bestimmten Verarbeitungssystemen führen, die hier aber nicht weiter diskutiert werden sollen.

Im Anschluß an die tabellarische Darstellung der vier Makrosysteme wird in der Folge der Zusammenhang zwischen den Affekten und den Makrosystemen erläutert.

Tabelle 2: Vier Makrosysteme der PSI-Theorie

<p><b>Objekterkennung/ Empfinden</b></p> <p>Wahrnehmung auf Diskrepanzen, die vermieden werden sollen (z.B. Einsamkeit, drohender Mißerfolg, Machtverlust)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>gebahnt durch negative Affekt</i></li> <li>• <i>Herabregulierung von neg. Affekt dämpft Einfluß von inkongruenten Objektwahrnehmungen</i></li> </ul>	<p><b>Intuitive Verhaltenssteuerung</b></p> <p>Infos aus versch. Sinnesmodalitäten fließen zusammen, Steuerung des Verhaltens durch intuitive sensumotorische Schemata</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>gebahnt durch positivne Affekt (Problem gelöst, man kann handeln)</i></li> <li>• <i>Herabregulierung verhindert sofortiges Handeln</i></li> </ul>
<p><b>Denken/ Intentionsgedächtnis</b></p> <p>Gedächtnissystem, das Planen und Problemlösen unterstützt, → intendierte Handlung bleibt lange im Gedächtnis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>gehemmt durch positive Affekt</i></li> <li>• <i>kann selbst pos. Affekt hemmen, wenn Probleme noch nicht gelöst sind</i></li> </ul>	<p><b>Fühlen/ Extensionsgedächtnis</b></p> <p>Stellt durch ausgedehntes Netzwerk zu jedem Ziel und Erlebnis eine Vielzahl auch sehr entfernter Assoziationen bereit, Selbstaktualisierungsbedürfnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>gehemmt durch negative Affekt</i></li> <li>• <i>Herabregulierung bahnt Zugang zum ganzheitlichen (Selbst-)Erleben</i></li> </ul>

- i. Liegt eine hohe positive Basisaffektivität und eine Aktivierung des Belohnungssystems vor, wird das 'Intuieren & Verhalten' gebahnt, und Verhalten wird als direkte Reaktion auf einen Stimulus ausgelöst. Dabei handelt es sich um sensumotorische Schemata, die verhaltensgenetisch vorbereitet sind bzw. durch Lernen erworben und dann automatisiert werden. Die gelernte Erwartung, daß das Verhalten effektiv ist, vermittelt ein Gefühl von Kontrollierbarkeit und führt dazu, neue Situationen aufzusuchen.
- ii. Sollte diese Erwartung nicht vorliegen, ist es wahrscheinlich besser, nochmals nachzudenken. Somit wird die Belohnung herabgeregelt, was seinerseits bei immerwährender Vorlage von hoher positiven Basisaffektivität dazu führt, daß mit der kognitiven Funktion des 'Denkens & Wollens' reagiert wird. Dadurch wird eine „einsichtige, d.h. „intelligente“ Zusammenfassung einzelner Handlungsschritte und Unterziele zu sequentiellen Plänen (explizites Absichtsgedächtnis) geliefert“ (Kuhl & Völker, 1998, S. 217). Die Fähigkeit, zwischen den beiden Makrosystemen wechseln zu können, ist insofern adaptiv, als daß ein schwieriges, mit den intuitiv verfügbaren Programmen nicht lösbares Problem, nicht einfach zu einem Verhalten führt. Es wird zunächst über die systematische kognitive Problemlösefunktion

(Denken) ein aussichtsreicher Plan konstruiert bzw. das Verhalten wird so lange aufgeschoben, bis ein günstigerer Zeitpunkt vorliegt. In beiden Fällen zeigt ein positiver Affekt an, daß die ausgewählte Verhaltensalternative oder der Zeitpunkt richtig ist, die Intuition wird gebahnt, das Denken wird gehemmt.

Übertragen auf die Leistungsmotivation heißt das, daß im ersten Fall (i) einfach nach besten Wissen und guten Erfahrungen gehandelt wird, ohne lange vorher darüber nachzudenken und weiterhin Leistungssituationen aufgesucht werden. Im zweiten Fall (ii) wird eine Handlungspause eingelegt, um eine Verhaltensoptimierung zu erreichen. Gleichzeitig ermöglicht die Handlungspause auch das längerandauernde Aufrechterhalten von Absichten.

- iii. Tritt negative Basisaffektivität in Verbindung mit Bestrafung auf, wird das kognitive Makrosystem '*Empfinden & Objektwahrnehmung*' angeregt. Ziel ist das (Wieder-) Erkennen von Objekten besonders in Hinblick auf eine mögliche Veränderung dieses Objekts (hier nicht nur gegenständlich verstanden, sondern im übertragenen Sinne, wonach alle abgrenzbaren Erlebnisse Objekte sein können) im Vergleich zu den Erwartungen. Ist dieses Makrosystem aktiviert, handelt die Person weniger *selbstbewußt*, sondern übernimmt oder befolgt fremde Erwartungen. Übertragen auf Situationen mit leistungsspezifischem Anreizcharakter zeigt sich dieses Verhalten bei Leistungsdruck oder bei drohendem Mißerfolg, da zunächst die einzelnen Elemente einer Situation betrachtet werden, und sich die Handlungen aus der Diskrepanz hinsichtlich der Erwartungen ergeben.

- IV. Wird bei negativer Basisaffektivität die Bestrafung herabreguliert, so wird das '*Fühlen & Bewußtsein*' handlungssteuernd. Dabei handelt es sich um assoziative Netzwerke impliziten Wissens. Dieses Makrosystem schafft die Voraussetzung, daß ein Organismus sein Verhalten nicht nur auf die Befriedigung oder Vermeidung bestimmter Objekte konzentriert, sondern sein Verhalten unter Berücksichtigung der *Selbstrepräsentation* sowie der impliziten Motive ausrichtet. Im Kontext von Leistungsmotivation und Leistungszielen ist dieser Aspekt relevant für die Verfolgung langfristiger Ziele trotz potentieller intervenierender Störvariablen oder Ablenkungsmöglichkeiten.

Die dynamischen Prozesse zwischen den vier Makrosystemen werden durch zwei Modulationshypothesen beschrieben. In Anlehnung an Scheffer (in Vorb.) werden die Entwicklungskontexte, die sich aus frühkindlichen Erfahrungen ableiten lassen und zu Erwartungen an die Umwelt führen, als weitere Modulationshypothesen ergänzt.

1. Positive Affekte hemmen planvolles analytisches Denken und fördern intuitiv-spontanes, zielgerichtetes Verhalten.
2. Negative Affekte hemmen - unabhängig zum positiven Affekt - das bewußte Selbsterleben (Fühlen) und erhöhen die Beobachtung von Objekten, die nicht mit den erwarteten oder erwünschten Wahrnehmungen übereinstimmen. Damit wird das Denken aktiviert, weil z.B. bei schwierigen Zielen ein (Teil-)Problem noch nicht gelöst wurde und zunächst nicht gehandelt werden sollte.
3. Erlebte Wärme hat in erster Linie Einfluß auf die Qualität der Bindung, was im Zusammenhang mit Leistungsmotivation interessant hinsichtlich des Explorationsverhaltens ist.
4. Das Ausmaß an Kontingenz, also die Erfahrung, daß man mit seinem Verhalten andere beeinflussen kann, wirkt als Arbeitsmodell über Erwartungshaltungen auf die Motivation eines Individuums und ist besonders wichtig für die emotional positiven Leistungsmotive (Scheffer, in Vorb.).

Es zeigt sich, daß alle vier Modulationshypothesen erheblichen Einfluß auf das Arbeitsmodell und somit die Motive haben. In ihrem Zusammenwirken werden sie im Operanten-Motiv-Test, der in der vorliegenden Arbeit Anwendung findet, berücksichtigt (s.Kap. 3.1.3.4).

Nachdem die theoretischen Grundlagen des Untersuchungsgegenstands Leistungsmotivation dargestellt wurden, wird im folgenden Kapitel auf den Handlungshintergrund, die Kultur, eingegangen und erarbeitet, wie man Leistungsmotivation interkulturell erfassen kann.

## 2.2 Bedeutung des kulturellen Kontextes

Die Entwicklung des Leistungsmotivs ist, wie im vorherigen Kapitel dargelegt wurde, zum großen Teil abhängig von der Sozialisation bzw. Enkulturation. Dieses „Hineinwachsen des Individuums, vor allem eines Kindes in ‚Normen‘ einer Kultur“ (Dorsch, 1994, S. 732) wird in erster Linie von den Eltern und später von den Erziehern gesteuert. Sie geben Werte, Normen und (implizite) Verhaltensregeln weiter, um das Verhalten der Person so zu modifizieren, daß es mit den Erwartungen übereinstimmt, die von Mitgliedern derjenigen Gruppe an das Individuum herangetragen werden. So können Eltern über ihren Erziehungsstil als Vermittler zwischen der Kultur und dem Individuum angesehen werden (Herrmann, 1991). Durch das tägliche Erleben im sozialen Umfeld nehmen die Kinder die Normen, Werte, etc. unbewußt auf, lernen und internalisieren sie. Die daraus sich ableitenden Regel- und Bezugssysteme haben zur Folge, daß Kultur verhaltenssteuernd wirken kann.

Der Zusammenhang zwischen dem (1) impliziten und dem (2) expliziten Leistungsmotiv auf der einen Seite und Kultur auf der anderen Seite wird deutlich, wenn man verschiedene Kulturelemente betrachtet, die einen Einfluß auf die Entwicklung der Motive haben (s. Kap. 2.3.1). (1) So können z.B. Eltern durch kontingentes Verhalten ‚Freude am Effekt‘ beim Säugling hervorrufen. Es wird angenommen, daß kontingentes Verhalten die in einer Kultur vorherrschenden Erziehungsvorstellungen widerspiegelt (Keller & Eckensberger, 1998, S.69). Auch die Erziehung zur Selbständigkeit, abgeleitet aus dem in einigen Kulturen angestrebten Erziehungsziel ‚Unabhängigkeit von Eltern‘, hat nach Winterbottom (1958) positiven Einfluß auf die Ausbildung der Leistungsmotivation (s.a. Kap. 2.3.1). (2) Das explizite Leistungsmotiv entwickelt sich in Anlehnung an Werte und Normen, die in einer Kultur vorherrschen. So können z.B. Werte wie ‚Wettkampf gewinnen‘ oder ‚gute Noten erreichen‘ bestimmte Dinge oder Handlungen attraktiver erscheinen lassen. Sie sind in demselben Maße Grundlage für Anforderungen an sich selbst und an seine Umwelt.

Die Leistungsmotivation kann sinnvollerweise interkulturell untersucht werden, wenn als Orientierungsrahmen zunächst ihr Ergebnis - die Handlung - betrachtet wird. „Jedes menschliche Handeln (ist) Teil der Kultur, einerseits von kulturellen Faktoren bestimmt und andererseits an der Schaffung von Kultur beteiligt“ (Thomas, 1996, S.17). Kultur

ist auf der einen Seite Hintergrund jeden Verhaltens und auf der anderen Seite Interpretationsgrundlage von Verhalten und Situationen, so daß leistungsmotiviertes Handeln nur im Kontext seines kulturspezifischen Umfelds verständlich ist.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, warum das Miteinander in verschiedenen Kulturen unterschiedlich geregelt wird, wo doch zumeist die gleichen Aufgaben bewältigt werden müssen. Die Entstehung von Kultur ist zurückzuführen auf die frühe Menschheitsgeschichte: Es wird vermutet, daß sich kleine Gruppen bildeten, um sich in der Gemeinschaft besser gegen äußere Feinde wehren zu können. Der Zusammenhalt der Gemeinschaft konnte durch die „Emergenz sozialer Kommunikations- und Regelsysteme“ (Keller & Eckensberger, 1998, S.60) realisiert werden. Die Mitglieder einer Kultur einigen sich auf einen Bedeutungsrahmen, der ihnen die Umweltbewältigung und eine rasche Kommunikation erleichtert sowie eine reibungslose effektive interpersonale Kooperation innerhalb der Gruppe ermöglicht. Die Kommunikation mit Mitgliedern anderer Gruppen hingegen kann aufgrund divergierender Bedeutungsrahmen, die sich in unterschiedlichen Kontexten entwickelt haben, schwierig sein. Sozialisationsmuster und -ziele werden daher als Reaktion auf die Anpassungsprozesse an kontextuelle Erfordernisse gesehen.

Als Fazit läßt sich feststellen, daß der kulturelle Kontext eine wichtige Grundlage zur Interpretation der Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit darstellt, da er auf zwei Ebenen Einfluß auf das leistungsmotivierte Handeln hat: Er ist sowohl bei der Entwicklung des Leistungsmotivs und der Leistungsziele als auch bei der situativen Anregung des leistungsmotivierten Handelns von Bedeutung.

In den folgenden Kapiteln wird der Kulturbegriff dieser Arbeit vorgestellt und in den gegenwärtigen Forschungsstand eingeordnet. Danach werden weltwirtschaftliche Entwicklungen und Unterschiede der deutschen und französischen Kultur behandelt. Anschließend wird die Universalität der Leistungsmotivation und des leistungsmotivierten Handelns diskutiert, bevor das Phänomen der Unternehmenskultur näher beleuchtet wird. In Ergänzung zur Nationalkultur wird die Unternehmenskultur als ein zusätzlicher situativer Kontext reflektiert, der das Verhalten von Arbeitnehmern und deren Leistungsmotivation beeinflussen kann. Am Ende des Kapitels wird auf methodologische Fragen der interkulturellen Forschung eingegangen.



### 2.2.1 Kulturverständnis in dieser Arbeit

Zur kulturvergleichenden Analyse von Leistungsmotivation bieten sich ein *symbolischer* und ein *kognitiver Ansatz* der Kulturforschung an. Die Ansätze sollen sich ergänzend dieser Arbeit zugrunde gelegt werden.

Kultur ist nach *symbolischem* Verständnis ein System geteilter Bedeutung, auf das sich die Mitglieder einer Kultur in Interaktionen verständigt haben. Das Bindeglied zwischen Kultur und Mensch ist nach Eckensberger (1982), die menschliche Handlung. Handeln ist in diesem Kontext auf der einen Seite das aktuelle, zielgerichtete Verhalten, das als Reaktion auf kulturelle Symbole gezeigt wird. Auf der anderen Seite ist menschliches Handeln an der Schaffung von Kultur und deren Symbolen beteiligt. Das bedeutet, daß Kultur durch Handeln bzw. dessen Ergebnisse sichtbar wird (s.a. Ausführungen von Greenfield (1996, S. 303), die von zwei Hauptkomponenten von Kultur spricht „creation of shared activity and creation of shared meaning“).

Problematisch in Hinblick auf den symbolischen Ansatz sind zwei Aspekte: (1) Es gibt kaum methodologische Regeln, die das Gelingen einer dichten Beschreibung sichern (Ziegler, 1998, S. 64). (2) Es gibt wenig Untersuchungen in der Arbeitswelt (z.B. Fischer, 1996; Jacobsen, 1996), die auf die Methoden des Verstehens der Kulturanthropologen, ursprünglich entwickelt zur Untersuchung dörflicher Strukturen, zurückgreifen. In Anlehnung an Mörth und Fröhlich (1998) soll hier davon ausgegangen werden, daß sie auf die Arbeitswelt übertragbar sind.

Voraussetzung für jegliches Handeln sind kognitive Prozesse und emotionale Faktoren, die zusammenwirken. Selbst wenn diese Vermittlungsprozesse unbewußt ablaufen, wird davon ausgegangen, daß es möglich ist, sie durch bestimmte Verfahren bewußt zu machen. Kultur befindet sich nach dem *kognitiven Ansatz* in den ‘Köpfen‘ der Kulturträgerinnen und Kulturträger und wird somit empirisch erfaßbar. Diese Ergebnisse des Denkens und Handelns sind aber nur im Kontext ihres kulturspezifischen Umfelds verständlich. Sie können im Prinzip nur den Ausgangspunkt weiterer Überlegungen darstellen. Aus dem Grund wird dem interpretativen Paradigma von Geertz (1997) die Rolle eines ergänzenden Parts zu den in dieser Arbeit eingesetzten quantitativen und qualitativen Methoden, die sich aus dem kognitiven Ansatz ableiten lassen, zugeschrieben.

### 2.2.1.1 Einbettung in den Forschungsstand

Das Verständnis von Kultur als Ideen- und Bedeutungssystem läßt sich weit zurückverfolgen.

Etymologisch läßt sich Kultur aus lateinisch cultura „Landbau; Pflege (des Körpers und Geistes)“ ableiten. Das Substantiv wurde sowohl im Sinne von „Feldbau, Bodenbewirtschaftung“ als auch im Sinne von „Pflege der geistigen Güter“ verwendet (Duden Etymologie, 1989, S. 393). Der Brockhaus (1990, S. 580) faßt verallgemeinernd zusammen: „In seiner weitesten Verwendung kann mit dem Begriff K. alles bezeichnet werden, was der Mensch geschaffen hat, was also nicht naturgegeben ist“. Für Tylor ([1871] 1958, S. 1) ist „Kultur oder Zivilisation im weitesten ethnographischen Sinne (...) jener Inbegriff von Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Gesetz, Sitte und allen übrigen Fähigkeiten und Gewohnheiten, welche der Mensch als Glied der Gesellschaft sich angeeignet hat“.

Vor dem allgemein akzeptierten Hintergrund, daß Kultur als Gegensatz zur Natur der menschgeschaffene Teil der Umwelt ist, lassen sich zwei unterschiedliche Analyse-schwerpunkte der Kulturforschung unterscheiden: Analyse der (1) praktisch-materiellen und der (2) geistig-ideellen Kultur. Im ersten Fall werden vor allem die Sprache, Sitten, Gebräuche, Literatur, usw., d.h. menschliche Handlungen und deren im weitesten Sinne wahrnehmbare Ergebnisse untersucht. Der zweite Ansatz bezieht sich vor allem auf die geistig-ideelle Kultur, verstanden als die Strukturen des Denkens bzw. den Umgang mit den Symbolen. Diese Unterscheidung findet sich, mit jeweils anderer Terminologie, auch bei einigen Wissenschaftlern wieder, die versuchen, die Kulturforschung zu systematisieren. Beispielhaft sollen hier vier Typologisierungen genannt werden: Triandis (1972) unterscheidet zwischen (1) objektiver und (2) subjektiver Kultur, Kluckhohn und Kelly (1972) haben eine Einteilung in (1) deskriptive und (2) explikative Kulturkonzepte vorgenommen und Osgood (1951) differenziert zwischen (1) Perceptas und (2) Konzeptas. Allaire und Firsirotu (1984), die sich in erster Linie mit der Unternehmenskultur beschäftigt haben, unterscheiden zwischen Kultur als (1) materielles und (2) immaterielles Phänomen. Bei den beiden Analyseschwerpunkten stehen entweder die vom Menschen geschaffenen und erfahrbaren Phänomene als Bestandteil einer Kultur oder die geistige und normative Grundlage kultureller Erscheinungsformen im Vordergrund.

Allaire und Firsirotu (1984) führen die Typologisierung noch weiter fort: Die funktionalistischen und entwicklungsgeschichtlichen Ansätze werden unter dem Forschungsschwerpunkt (1) Kultur als praktisch-materielles Phänomen integriert. Der (2) Kultur als geistig-ideelles Phänomen werden kognitivistische und symbolische Ansätze zugeordnet. Diese Konzeptionen scheinen für die Analyse von Leistungsmotivation besonders interessant und sollen in der Folge detaillierter dargestellt werden.

### ***Kultur als immaterielles Phänomen – Zwei Ansätze***

Vertreter des kognitivistischen Ansatzes sind Goodenough (1981) und Hofstede (1993). Sie postulieren, daß die Kognitionen ihrer Mitglieder die wesentlichen Charakteristika einer Kultur darstellen. Das heißt, daß jede Gruppe über ein eigenes System zur Strukturierung der Wahrnehmung und der Handlungen verfügt. Kultur wird als die „kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet“ verstanden (Hofstede 1993, S.19). Nach Meinung Hofstedes trägt jeder Mensch in seinem Innern Muster des Denkens, Fühlens und potentiellen Handelns, die er ein Leben lang gelernt hat. In Analogie zur Art und Weise wie ein Computer programmiert ist, nennt er solche Denk-, Fühl- und Handlungsmuster metaphorisch "Mentale Programme" (Hofstede, 1993, S.18). Die Funktion dieser kognitiven Schemata besteht darin, Ordnung zu schaffen und die Güte des Zusammenlebens sicher zu stellen.

Ganz anderer Meinung ist der Kulturanthropologe Geertz (1997, S. 16). „Obwohl sie [die Kultur, S.H.] aus Ideen besteht, existiert sie nicht in den Köpfen“. Er, als ein Vertreter der symbolischen Ansätze, versteht unter Kultur ein System gemeinsam geteilter Bedeutungen, auf die sich die Kulturmitglieder in Interaktionen verständigt haben. Er definiert Symbole als „Gegenstände, Handlungen, Ereignisse, Eigenschaften oder Beziehungen, die Ausdrucksmittel einer Vorstellung sind, wobei diese Vorstellung die ‘Bedeutung’ des Symbols ist“ (Geertz, 1997, S. 49).

Landläufig wird unter einem Symbol ein Zeichen (Gegenstand oder Verhalten) verstanden, das stellvertretend für einen anderen Sachverhalt steht. Die Bedeutung eines Symbols ist nur aus dem Kontext heraus zu erkennen bzw. den bewußt oder unbewußt festgelegten Konventionen.

Geertz erweitert den Symbolbegriff um immaterielle Charakteristika (z.B. Ideen, Werte), die ihrerseits mit objektiv beobachtbaren Elementen der Kultur verwoben sind (z.B. Verhalten, Sprache).

Kultur ist „keine Instanz, der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten. Sie ist ein Kontext, ein Rahmen“ (Geertz, 1997, S. 21). Damit stellt sie ein öffentliches Netz von Bedeutungen dar und ist somit keine objektive Realität, sondern eine subjektive Konstruktion von Wirklichkeit der in ihr lebenden Mitglieder.

Der Kulturbegriff, den ich vertrete (...) ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsge-  
webe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht (Geertz, 1997, S.9).

Das heißt, daß das Denken und Handeln eines Menschen nur im Kontext seines kulturspezifischen Umfelds verständlich wird und Kultur nur aus sich selbst begreifbar ist.

Als Methode ihrer Erfassung schlägt Geertz die dichte Beschreibung vor. Darunter versteht er eine profunde und nahezu erschöpfende, mikroskopische Untersuchung eines Teiles der Gesellschaft, also exemplarische Fallgeschichten, womit Gegenstände aber auch menschliches Verhalten gemeint sein können: „Dem Verhalten muß Beachtung geschenkt werden, ... weil es nämlich der Ablauf des Verhaltens ist - oder genauer gesagt, der Ablauf des sozialen Handelns -, in dessen Rahmen kulturelle Formen ihren Ausdruck finden (Geertz, 1997, S. 25).

Nicht geklärt ist bislang die Frage, wie Geertz mit Kognitionen umgeht. Bei ihm bestimmen Symbole die Kommunikation zwischen Individuen. Da aber interaktive Erfahrungen gedanklich strukturiert und verarbeitet werden müssen, müßten gemäß des symbolischen Ansatzes die Kognitionen das *Ergebnis* und nicht die Ursache für die kulturelle Ordnung sein.

Auf Veränderungen von Kultur z.B. im Zuge der Globalisierung geht Geertz nicht ein. Sein Ansatz beschränkt sich auf eine statische Analyse von Kultur. Das könnte einerseits bedeuten, daß man nicht mit einer Angleichung oder - wie oft befürchtet - einer Verwestlichung der Kulturen rechnen muß, da den bestimmten Elementen anderer Kulturen eine unterschiedliche Bedeutung zugesprochen wird. Auf der anderen Seite

werden durch diesen Ansatz stabile Unterschiede zwischen Kulturen betont bzw. die Kultur wird losgelöst von den Beziehungen zu anderen Kulturen untersucht. Selbst wenn man davon ausgeht, daß es nicht zu einer globalen Homogenisierung kommt, wird in Anlehnung an die Ethnologinnen Breidenbach und Zukrigl (1998, S.77) die Meinung vertreten, daß sich Kulturen verändern und „die alte kulturelle Vielfalt durch eine neue ersetzt wird“. Entsprechend den Ausführungen von Geertz lassen sich kulturelle Veränderungen dadurch erklären, daß den Mitgliedern einer Kultur ihre kulturellen Orientierungen zum Verstehen der Umwelt nicht mehr ausreichen und sie sich auf neue Symbole einigen.

Im folgenden soll der wesentlichen Frage nachgegangen werden, ob die in dieser Arbeit vorgenommene Gleichbehandlung von Kultur und der deutschen bzw. französischen Nation<sup>4</sup> angesichts von Globalisierung, transversalen Kulturformen und Subkulturen gerechtfertigt ist.

### **2.2.1.2 Kultur und Nation**

Um miteinander überleben zu können brauchen soziale Systeme geteilte Orientierungen, d.h. eine Kultur. Kollektives Leben findet aber in verschiedenen Bereichen statt. So entstehen Kulturen ganz unterschiedlicher Dimensionen: Es gibt Familien-, Jugend-, Unternehmens-, Regional-, Nationalkulturen etc.. Diese Kulturen oder Subkulturen interagieren miteinander und man kann nicht von einer (Ab-) Geschlossenheit der Kulturen ausgehen. Übertragen auf die Arbeitswelt heißt das, daß nicht nur Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verschiedenster Unternehmen direkt oder indirekt mit Mitgliedern anderer Kulturen in Verbindung treten. Auch Konzepte zur Unternehmenssteuerung, Personalauswahl und -entwicklung werden oft von einer Kultur in eine andere transferiert. Das geschieht allerdings nur mit mehr oder weniger großem Erfolg (z.B. Management by objectives in Frankreich: Bamberger & Riot, 1987; Forster, 1992). Kulturen werden zwar immer als gegebene Eingangsgrößen betrachtet, doch sie haben sich nicht aus sich

---

<sup>4</sup> Nation steht „für das Bewußtsein, von wem man abstammt, wem man in seinem Denken und Aussehen, Sprechen und Essen, Beten und Bewegen ähnlich ist und wem man sich daher verbunden fühlt, was immer auch passieren mag“ (Geertz, 1996, S.50).

selbst, sondern stets auch durch die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen entwickelt (Demorgon & Molz, 1996).

Transversale bzw. transnationale Kooperationen können spezielle Formen von Kultur hervorbringen. Mitglieder verschiedener Kulturen, wie z.B. Geschäftsleute, Schauspielerinnen und Schauspieler, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Architektinnen und Architekten, Designerinnen und Designer etc. bilden über ein Thema (Mode, Internet, etc.) transnational eine neue Kultur. Sie richten sich weniger nach festen geographischen Räumen, sondern suchen Gemeinschaften, die durch soziale, berufliche und ideelle Gemeinsamkeiten miteinander verbunden sind (Breidenbach & Zukrigl, 1998). Ergebnis dieser transnationalen Kultur kann z.B. der vielzitierte „Global Manager“ sein, der in jedem Land effektiv arbeiten kann.

Ausgangspunkt der Arbeit sind die in der Literatur berichteten unterschiedlichen Arbeitsauffassungen (z.B. Hickmann, 1996; Köcher & Schild, 1998) zwischen Deutschen und Franzosen, die bisweilen zu ineffizientem gemeinsamen Handeln führen. Konkrete Beispiele liefert eine Befragung der Unternehmensberatung JPB, die diese 1990 bei 215 deutschen und französischen Unternehmen durchführten. Sie fassen die Daten wie folgt zusammen:

Einen Deutschen motiviert man nicht wie einen Franzosen. Im Geschäftsleben sind die Deutschen pragmatisch und begründen ihre Überlegungen im wesentlichen mit zwei Leitmotiven: Nicht das gesetzte Ziel aus den Augen verlieren und welcher Nutzen aus diesem oder jenem Handeln zu erwarten ist. In Frankreich ist der Ansatz stärker affektiv. Sympathie und Erlebtes haben auch in den Geschäftsbeziehungen eine unbestreitbare Bedeutung (S.6).

Da 'die Deutschen' und 'die Franzosen' in der geteilten (Sub-)Kultur 'Arbeitskultur' einer Beschäftigung nachgehen, wird als Grund für die Probleme in der Zusammenarbeit die Zugehörigkeit zu einer bestimmten National-Kultur gesehen (z.B. Pateau, 1999; Picht, 1994a).

Es gibt nur wenige, aber gewichtige Elemente über die eine Nation einheitlichen Einfluß auf ihre Mitglieder hat. Das sind (1) ihre Institutionen wie das Bildungssystem und - so zumindest in den einsprachigen Ländern Deutschland und Frankreich (2) die Sprache. Auf diese beiden Aspekte soll jetzt näher eingegangen werden.

### *Sprache und Kultur*

Die Sprache, als kulturelles Symbol, stellt mit wenigen Ausnahmen in Europa ein klares Trennungsmerkmal dar und bringt somit auch die räumliche Dimension von Kultur in den Fokus der Betrachtung.

„Wörter [sind] eigenwilliger Natur: unser Denken wird beeinflusst von den Kategorien, für die unsere Sprache Wörter kennt. Viele Wörter werden von einer Sprache in einer anderen übernommen, weil sie etwas Einmaliges ausdrücken: Management, Computer, Apartheid, Perestroika, Sauna, Savoir-vivre“ (Hofstede, 1993, S. 239). So zeigt sich eben auch, daß die Sprache eines der Medien ist, mit der Kultur von einer zu einer anderen „übermittelt wird“.

Zum grenzüberschreitenden Verstehen wird in der Arbeitswelt auf Englisch als lingua franca zurückgegriffen. Neben sehr häufigen lernsprachlichen Beschränkungen (Modalitätsreduktion, Bedeutungsreduktion, Themenvermeidung) wird diese Kommunikation zudem durch Interferenzen aus verschiedenen Muttersprachen erschwert (Knapp, 1992). Es stellt sich die Frage, welche kulturellen Standards in solchen Situationen gelten. Problematisch ist es, da „Abweichungen vom eigenen kommunikativen Stil normalerweise nicht als Stilunterschiede gesehen, sondern personenbezogen attribuiert“ (Knapp, 1992, S. 74) werden und das wiederum kann zu interkulturellen Problemen führen.

Die jeweilige Sprache ist häufig Grund für fehlendes Verständnis, sie wird aber auch bewußt, v.a. in Frankreich, als nationaler Abgrenzungsmodus gebraucht, der sich vor allem im Widerstand gegenüber anglo-amerikanischem Einfluß manifestiert. 1975 wurde das Loi Bas-Lauriol<sup>5</sup> verabschiedet, das „Gesetz über den Gebrauch der französischen Sprache“. Es wurde 1994 von dem strengeren Loi Toubon abgelöst, das laut Umfragen vom Meinungsforschungsinstitut Sofrès von über 80% der Franzosen befürwortet wird (Homepage des ministre de culture <URL:<http://www.culture.fr/culture/dgIf/-garde.htm>>, online: 25.5.99). Dieses Gesetz verbietet die anglo-amerikanische Terminologie in der Werbung, und wird dabei unterstützt von der Académie Française, die französische Pendants zu englischen Begriffen sucht (Talk Show = causerie, fast food = formule rapide). Im Internet finden sich akzeptierte bzw. empfohlene Übersetzungen. Individualismus durch Sprache zeigt sich auch im Umgang mit Neologismen. Globali-

sierung wird in Frankreich mit ‘mondialisation‘ bezeichnet, obwohl der weltweit verwendete Begriff Globalisierung etymologisch auch in Frankreich Sinn machen würde.

Es lassen sich noch weitere Beispiele für diesen Widerstand von Seiten des Staats finden. Dahinter könnte die Angst vor dem Verlust in Augen der Verantwortlichen wichtiger Merkmale der französischen Gesellschaft, d.h. des kulturellen Selbstverständnisses bzw. der kulturellen Identität stehen.

### ***Bildungssystem***

Neben der Sprache unterscheiden sich auch die Ausbildungssysteme in Deutschland und Frankreich. Aufgabe der Bildungssysteme ist die Qualifikation ihrer Schüler sowie deren gesellschaftliche Integration, die sie durch die Vermittlung von Normen und Werten erwirken, somit haben sie eine kulturellreplizierende Bedeutung. Das Bildungssystem wird in Frankreich zentral, in Deutschland föderal durch die Kultusministerien der Länder geleitet. Trotz erheblicher Unterschiede innerhalb des deutschen Systems (bspw. die unterschiedliche Anzahl der Schuljahre bis zum Abitur) sind die Differenzen intrakulturell (auch bedingt durch die Kultusministerkonferenz der Länder) geringer als im Ländervergleich (Große, 1996; Picht, 1994). Eine Reihe von Forschern haben die Auswirkungen des Bildungssystems bis in die Unternehmen hinein verfolgt und damit deutsch-französische Unterschiede z.B. hinsichtlich der Führungskräfteentwicklung (Jentjens, 1997) erklärt. Einen guten Einblick in die Thematik findet sich z.B. in einer Studie von Maurice, Sellier und Silvestre (1979), drei Forschern am Laboratoire de Sociologie et d’Economie du Travail in Aix en Provence, die hinsichtlich Qualifikation, Qualifikationsanforderungen, Arbeitsteilung, etc. erhebliche Unterschiede zwischen deutschen und französischen Unternehmen fanden. Diese konnten erst durch die Hinzuziehung der nationalen Bildungs- und Ausbildungssysteme erklärt werden (s.a. Arzt, 1994; Picht, 1994b).

Abschließend wird festgehalten, daß man nicht von *einer* deutschen und *einer* französischen Kultur sprechen kann. Es gibt viele Bereichs-/ Subkulturen und transnationale Kulturen. Für unsere Erhebungen gilt, daß keine vorschnellen Generalisierungen mög-

---

<sup>5</sup> Gesetze werden in Frankreich häufig nach den für sie zuständigen Ministern benannt.



lich sind und daß Aussagen nur über die Stichproben, die hier untersucht werden, möglich sind.

#### 2.2.4 Leistungshandeln und Leistungsmotivation im Kulturvergleich

Wie in Kap. 2.1.1 dargestellt, hat das Verständnis von Leistung in verschiedenen Kulturen seine spezifischen Besonderheiten und Facetten (Fyans, Salili, Maehr & Desai, 1983; Lenk, 1987; Park, 1995). Ein Großteil der Forschung und somit der phänomenologischen Beschreibung und theoretischen Fundierung von Leistungsmotivation wurde in den USA oder in Deutschland durchgeführt. Somit rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob Leistungshandeln in anderen Ländern wie z.B. Frankreich vorkommt, d.h. ob es universal ist.

Die phylo- und ontogenetischen Erklärungsansätze deuten darauf hin, daß man von einer psychologischen Universalität ausgehen kann. Gleichzeitig ist es einleuchtend, daß die Quelle und der Ausdruck nicht kulturell invariant sind, d.h. es muß geklärt werden, *welches* Handeln in Deutschland und Frankreich als Leistung bezeichnet wird. Dafür wird zurückgegriffen auf die Definition von Heckhausen (1989, S. 80).

Seiner Ansicht nach wird eine Handlung aus Sicht des Handelnden als Leistungshandlung erlebt, wenn sie

1. „an ihrem Ende ein aufweisbares Ergebnis hinterlassen, das
2. an Maßstäben der Güte oder Menge bewertbar ist, wobei
3. die Anforderungen an die zu bewertende Handlung weder zu leicht noch zu schwer sein dürfen, d.h. die Handlung muß überhaupt mißlingen bzw. gelingen können und (oder zumindest) einen gewissen Aufwand an Kraft und Zeit erfordern. Für die Bewertung des Handlungsergebnisses müssen
4. ein bestimmter Vergleichsmaßstab - ein bestimmter Normwert für verbindlich gehalten werden. Die Handlung muß schließlich
5. vom Handelnden selbst gewollt und das Ergebnis von ihm selbst zustandegebracht worden sein.“

Kornadt, Eckensberger & Emminghaus (1980) kommen in ihrer Analyse der Motivationsforschung vor einem interkulturellen Hintergrund zu dem Ergebnis, daß die Kriterien 2-5, die Heckhausen zur Definition von Leistung aufgestellt hat, in unterschiedlichen Kulturen vorfindbar sind. Sie haben den Charakter von Universalien und gelten nicht nur in westlichen Industriegesellschaften. Eine Analyse der Einzelkomponenten von

Leistungsmotivation zeigt jedoch, daß z.B. die Bedürfnislage, das Anspruchsniveau, die Selbstbewertung und die Kausalattribution von gesellschaftlichen Normen und Regeln geprägt werden. Selbst wenn man diese Faktoren als universal bezeichnen kann, läßt sich vermuten, daß sie nicht in allen Kulturen gleich ausgestaltet werden. Die Lösung des Problems liegt in der Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes („it“). “If we mean a standard behavior, then „it“ is not universal, but if we mean a standard motive whose behavioral manifestations vary, then „it“ may be universal” (Berry, 1980, S. 239). Wenn damit standardisiertes Verhalten gemeint ist, dann ist es nicht universal, wenn damit aber ein Standardmotiv gemeint ist, dessen verhaltensbezogene Manifestationen sich unterscheiden, dann kann das „it“ universal sein.

Auch ein Vergleich von Handlungen sollte mit Vorsicht vorgenommen werden, denn „the same act can mean different things to different people; it can serve different goals“ (Fyans, Salili, Maehr & Desai, 1983, S. 1010).

Although it may therewith be assumed that one group is, and one group is not, motivated to achieve there is an argument for stressing differences rather than deprivation. Success, after all, does exist as a relevant category for all, even though it is associated with a different complex of circumstances and events.

Das Problem ist also der Weg und nicht das Ziel, denn Erfolg ist für alle erstrebenswert, der Weg dahin kann jedoch unterschiedlich sein (Fyans, Salili, Maehr und Desai, 1983, S. 1012).

Als Fazit dieser Betrachtung von Leistungshandeln sowie Leistungsmotivation und Kultur läßt sich festhalten, daß eine interpretative Herangehensweise bei einem Kulturvergleich dieser Persönlichkeitsdimension außerordentlich wichtig ist. Ein einfaches Auszählen von vermeintlichen Anzeichen von Leistungshandeln und Leistungsmotivation bringt keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn. Im Gegensatz dazu sollte zwischen dem Handeln und Verhalten von Menschen und dahinter liegenden Strukturen unterschieden werden, um die von Menschen geschaffenen Bedeutungssysteme zu verstehen.

### 2.2.2 Unternehmenskultur

Während der Begriff Kultur mit der Nationalkultur gleich gesetzt wird, wurde gleichzeitig konstatiert, daß Kulturen viele Subkulturen haben. Ein Beispiel sind Unternehmen bzw. die Unternehmenskultur. Sie wird „als Oberbegriff für die Gesamtheit der gemeinsamen Grundannahmen, Werte und Normen der Mitglieder einer Organisation“ (Dorsch, 1994, S. 535) definiert. Auch dieses Phänomen wird von verschiedenen Disziplinen erforscht. An erster Stelle sind die Arbeits- und Organisationspsychologie und die Betriebswirtschaft zu nennen (z.B. Deal & Kennedy, 1982; Neuberger & Kompa, 1987; Schein, 1985; Scholz, 1988).

In Analogie zum symbolischen Kulturbegriff soll in dieser Arbeit unter einer Unternehmenskultur das von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eines Unternehmens mehrheitlich geteilte Bedeutungsgefüge verstanden werden, das sich in einer unternehmensspezifischen Symbolwelt äußert, deren Interpretation die Handlungen und Interaktionen der Unternehmensmitglieder maßgeblich beeinflusst und ihrerseits durch Handlungen und Interaktionen der Unternehmensmitglieder wiederum beeinflusst wird. Das Bedeutungsgefüge, das heißt, die für ein Unternehmen zentralen Konzepte sind „im Sinne der Einbettung in kulturelle Einsichten mit einer Art impliziten Index versehen, der ihre Beziehung und Anwendungsregeln im Kontext festlegt“ (Greif & Kluge, in Vorb.). Allerdings sind zentrale Konzepte nie statisch, sondern verändern sich in jeder Anwendungssituation (ebd.). So lernen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht nur den Umgang mit dem impliziten Wissen der Kultur, sondern gestalten die Kultur gleichzeitig mit.

Analog zum Konzept der Nationalkultur ist eine Unternehmenskultur kein homogenes Gebilde, da man auch hier eine Vermischung von Kulturen findet. Die Unternehmenskultur setzt sich aus Subkulturen zusammen, die sich meist in Abhängigkeit der Funktion (Marketing, F+E, Controlling etc.) oder der hierarchischen Ebene ausbilden. Unternehmenskultur ist selbst wieder Teil eines Systems anderer Unternehmenskulturen (Geschäftspartner etc.), die miteinander interagieren.

Ausdruck findet die Unternehmenskultur z.B. in der Personalpolitik (Marré, 1997), die ihrerseits häufig Gegenstand interkultureller Untersuchungen ist (z.B. Berger 1993; Scholz, 1997; Weber, Kabst & Gramley, 1998). Dabei werden in den meisten Fällen die

verschiedenen Aspekte von Personalarbeit quantitativ erfaßt. Schreyögg, Oechsler und Wächter (1995, S. 21) äußern sich kritisch zu diesem Vorgehen:

If one looks at HRM (Human Resource Management, S.H.) from a functional point of view, there is not much difference between companies and countries. Obviously, all firms in developed industrial countries recruit, develop, organise, deploy, try to influence, assess, and discharge employees. However, there will be some differences in the relative importance of a particular function, contingent upon business traditions, legislation, the educational system, and the labour market ... Since the personnel function is highly contextual, shifts in the external environment will complicate and affect the function.

In Übereinstimmung mit dem hier vertretenen Ansatz sind die Autoren der Meinung, daß nur die Kombination des quantitativen Ansatzes mit dem Fokus auf der *Bedeutung* der verschiedenen Aspekte, einen ausgereiften Beitrag zur interkulturellen Managementforschung bringen kann. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden.

### ***Zusammenspiel der verschiedenen Kulturen***

Eine Antwort auf die Frage, wie die Unternehmenskultur und die nationale Kultur interagieren, geben eine Reihe von Untersuchungen, von denen hier nur einige zitiert werden sollen.

Kelley und Worthley (1981) und Laurent (1980) zeigen beispielsweise, daß die übergeordnete 'nationale' Kultur als der wichtigste Einflußfaktor für das Führungsverhalten angesehen werden kann. So fand Laurent, daß Angestellte eines multinationalen Unternehmens in verschiedenen Ländern ihr kulturspezifisches Arbeitsverhalten, das im Gegensatz zur lokalen Managementpolitik stand, beibehielten. Nicht geklärt ist allerdings, wie lange die Führungskräfte zum Untersuchungszeitpunkt bereits expatriert waren und welche Handlungsspielräume sie hatten, bzw. mit welchen negativen Konsequenzen sie bei Nicht-Anpassung zu rechnen hatten. Die enorme Bedeutung der nationalen Kultur konnten auch Hofstede, Neuijen, Ohayv und Sanders (1990) zeigen. Im Zuge eines Forschungsprojektes, untersuchten sie nicht ein Unternehmen in vielen Ländern, sondern viele Unternehmen in einem Land. Die Autoren stellten fest, daß sich nationale Kulturen meist auf der Ebene der Grundwertvorstellungen unterscheiden. Organisationskulturen differieren hingegen eher auf der Ebene von oberflächlichen Bräuchen und Ritualen. Der Vergleich zwischen ähnlichen Menschen in verschiedenen Organisationen zeigt beträchtliche Unterschiede bei den Praktiken und Bräuchen, aber wesentlich geringere

Unterschiede bei den Wertvorstellungen. Der Kern einer Unternehmenskultur soll dementsprechend in der gemeinsamen Wahrnehmung täglicher Praktiken gesehen werden (Hofstede, 1993).

Generell ist nicht davon auszugehen, daß die nationale Kultur als Handlungskontext alleinig und ohne Berücksichtigung von situativen Aspekten das Verhalten von Menschen determiniert. Um die Kulturbedingtheit von Verhalten eindeutig zu erfassen, müßte man sämtliche situative Aspekte oder Randbedingungen konstant zu halten. Solche Laborbedingungen sind allerdings 'im Feld' nicht realisierbar. Eine Untersuchung der Managementstile in 42 deutschen und 81 französischen Unternehmen von Liouville und Schmidt (1999) gibt Hinweise darauf, welche unternehmerischen Kenngrößen besonders großen Einfluß auf Managementpraktiken und somit indirekt auf das Verhalten der Angestellten haben. Sie fanden heraus, daß z.B. die Führung, die Entscheidungsfindung, oder auch die Organisationsstruktur in etwa gleich großen Unternehmen einer Branche sehr ähnlich sind. Übertragen auf die vorliegende Arbeit gilt zu beachten, daß die Branche und Unternehmensgröße, in der die Probanden tätig sind, äquivalent zu halten sind, um aussagekräftige Vergleiche zu ermöglichen.

Zur Bedeutung des unmittelbaren Wettbewerbsumfelds in organisationalen und strategischen Managementfragen stellt Scholz (1997, S. 272) fest, daß Unterschiede zwischen Unternehmen einer Branche weniger auffällig sind, da „Unternehmen mit denselben Problemstellungen konfrontiert werden, ähnliche Verfahren anwenden und sich vergleichbaren Wachstumsbedingungen gegenüber sehen“. (s.a. Ausführungen von Grieb (1997) zur Unternehmensbranche). Wenn sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verschiedener Unternehmen einer Branche - in unserer Studie Banken - aus verschiedenen Kulturen in ihren Motiven unterscheiden, liegt demgemäß die Vermutung nahe, daß sich diese Unterschiede auf die Einflüsse der nationalen Kultur zurückführen lassen (s. Hypothese 4.2., Kap. 2.5).

Trotz der Parallelen zwischen Nationalkultur und Unternehmenskultur gibt es hinsichtlich der Veränderbarkeit der Kulturen unterschiedliche Ansichten. Veränderungen der Nationalkultur können als historische Entwicklungen, die über Generationen hinweg stattfinden, bezeichnet werden. Unternehmenskulturen werden hingegen als aktiv veränderbar betrachtet. In Change-Management-Prozessen wird zumindest versucht, Unternehmenskulturen aktiv in eine definierte Richtung zu verändern.

Als Fazit ist zunächst festzustellen, daß Nationalkultur und Branchenkultur die Unternehmenskultur umschließen. Ob die Unternehmenskultur vollständig von der Branchenkultur umfaßt wird, bleibt dennoch fraglich. Diese kulturellen Einflüsse können als ineinandergreifende, sich überlappende kulturelle Schichten gesehen werden. Sie wirken aufeinander ein und prägen die Gesellschaft oder Organisation.

### **2.2.3 Methodologische Probleme interkultureller Forschung**

In der einschlägigen Literatur (Berry, 1980; Greenfield, 1996; Kumar, 1988; Paunonen & Ashton, 1998) wird auf eine Reihe von Problemen hingewiesen, die im Zusammenhang mit der empirischen interkulturellen (Management-)Forschung auftreten können. Es werden hier zunächst die Schwierigkeiten thematisiert, die in der Person des Forschers liegen und anschließend wird auf die Äquivalenzproblematik eingegangen.

#### **2.2.3.1 Selbstbetroffenheit des Forschers**

Reflektieren Forscherinnen und Forscher die Kulturgeprägtheit ihres jeweiligen wissenschaftlichen Vorgehens? Aus der Definition des Kulturbegriffs lassen sich einige Schwierigkeiten hinsichtlich des Umgangs mit dem Untersuchungsgegenstands und der Interpretation der Ergebnisse ableiten.

Kultur wird in dieser Arbeit als Bedeutungsrahmen verstanden, auf den sich die Mitglieder einer Gemeinschaft geeinigt haben. Aus dem Grund sind kulturelle Merkmale subjektiv und werden eventuell nur aus Sicht der Kulturmitglieder als solche wahrgenommen. „Außenstehende“ können (wichtige) Besonderheiten einer Kultur übersehen oder anders interpretieren. Folglich müßten sich die kulturellen Merkmale und deren Wahrnehmung ändern, sobald die verschiedenen Menschen eine Kultur betrachten. Für die Forscherin und den Forscher bedeutet das, daß sie sich ihrer eigenen kulturbedingten Wahrnehmung und ihrer kulturellen Symbole bewußt sein sollten und ihre Forschungsergebnisse nicht als absolutes Merkmal einer bestimmten Kultur darstellen.

Überträgt man diese Überlegungen auf die vorliegende Arbeit stellt man fest, daß es sich allein um die kulturvergleichende Darstellung einer Merkmalsausprägungen (Lei-

stungsmotivation) aus deutscher Sicht handelt, da der Bewertungsmaßstab in der Kultur der Forscherin und des Forschers begründet liegt.

Die Interpretation von empirischen Vergleichsergebnissen betrifft nicht nur die fremde, sondern in der Regel auch die eigene Kultur. Die Betrachtung der eigenen Kultur bzw. einiger Ausschnitte erfordert eine gewisse Distanz zur sozialen Wirklichkeit. Diese Distanz kann - allerdings nur bedingt - durch Diskussionen mit einer außerhalb der eigenen Kultur lebenden Person erreicht werden. Bei Ergebnissen aus der Fremdkultur kann man auf Schwierigkeiten bei der Interpretation stoßen, da es im Grunde kaum möglich ist, die Einflüsse der eigenen Sozialisation ganz auszuschalten und den kulturellen Kontext des Phänomens zu begreifen. Da wiederum kann eine in der Kultur lebende Person wichtige Hinweise geben.

Offenbar gibt es keine *ideale* Erfassung und keinen idealen Umgang mit Kultur. Kompromisse und sich ergänzende Methoden sind immer erforderlich. Die Arbeit in einem interkulturell zusammengesetzten Forschungsteam ist wegen der Perspektivenerweiterung ein sinnvoller Lösungsansatz. In dieser Arbeit konnte dies auf theoretischer und konzeptioneller Ebene durch Gespräche mit französischen Psychologinnen und Psychologen, auf interpretativer Ebene durch Interviews mit deutschen und französischen Expertinnen und Experten verwirklicht werden.

### 2.2.3.2 Äquivalenzproblematik

Um zwei Sachverhalte sinnvoll miteinander vergleichen zu können, muß auf methodischer und inhaltlicher Ebene eine Gleichwertigkeit vorliegen. En détail betrifft das folgende Punkte:

- Funktionale Äquivalenz (Gleichwertigkeit der Untersuchungssachverhalte): Verschiedene zu untersuchende Verhaltensweisen in verschiedenen Kulturen sollen in Beziehung zu funktional ähnlichen Problemen stehen. Sie sollen denselben zugrundeliegenden Zielen dienen.
- Operationale Äquivalenz (Gleichwertigkeit der Indikatoren): Die zu erhebenden Daten müssen in jeder der zu vergleichenden Kulturen Indikatoren für dieselben zu-

grundlegenden Prozesse oder Merkmale sein, d.h. die Operationalisierung des in Frage stehenden psychologischen Konstruktes muß vergleichbar sein.

- Äquivalenz von Sprache, Skalierung, Erhebungs- und Meßverfahren (Gleichwertigkeit der Erhebungsinstrumente): Die Bedeutung des Testmaterials muß gleich sein. So können z.B. formal gleiche Skalen von Personen aus verschiedenen Kulturen ganz unterschiedlich verstanden und verwendet werden (s.a. Emic-Etic-Unterscheidung, z.B. Pike, 1954). Sollte beispielsweise die kulturspezifische Norm wirksam sein, klare und eindeutige Aussagen möglichst zu vermeiden, werden Probandinnen und Probanden die neutrale Skalenmitte bevorzugen. Wenn die kulturelle Norm vorherrscht, Bescheidenheit zu zeigen und eher eigene Schwächen zu betonen, werden Verzerrungen anders sein als in einer Kultur, in der es üblich ist, sich eher positiv darzustellen.
- Äquivalenz der Stichprobe: Sie soll unter Berücksichtigung der Forschungszwecke einen äquivalenten Anteil der Bevölkerung erfassen. Ferner sollte man vorsichtig sein, von einer selektiven Stichprobe auf eine ganze Population zu schließen, ein Ziel, das mit kulturvergleichenden Untersuchungen häufig angestrebt wird.

Abschließend ist zu sagen, daß für alle quantitativen Daten, die vielleicht sogar mit interkulturell stabilen Forschungsmethoden erhoben wurden, gilt, anschließend zu untersuchen, ob die gleichen Phänomene in den beiden Kulturen die gleiche Bedeutung haben (Greenfield, 1996, S. 324).

### **2.2.5 Zusammenfassende Bemerkungen**

In diesem Kapitel wurde das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Kultur erarbeitet. Kultur wird als ein Kontext geteilter Bedeutungen (Symbole) verstanden, auf das sich Kulturmitglieder in Interaktionen verständigt haben und das in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen allgegenwärtig ist. Die symbolischen Elemente stellen keine objektive Realität dar, sondern können individuell neu selektiert und gedeutet werden. Die Bedeutungszuschreibung wird also von Individuen vorgenommen und das Ergebnis, das sich in Verhalten oder Werthaltungen etc. ausdrücken kann, stellt wiederum die Kultur dar (i.S. eines zirkulären Prozesses). Obwohl ein Individuum die Bedeutungszuschreibung autonom vornehmen könnte, ist es doch nicht ganz unabhängig, damit mit



der sich immer wieder neu konstituierenden, aber im Kern gleichbleibenden Kultur das ursprüngliche Ziel, nämlich die Regulierung sozialer Beziehungen, nicht verfehlt wird. Dieses Kulturverständnis führt dazu, daß leistungsmotiviertes Handeln nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Kultur verstanden werden kann. Die Entwicklung der Leistungsmotivation läßt aber vermuten, daß es sich um ein universelles psychologisches Phänomen handelt.

Aufgrund der in der Literatur berichteten Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Deutschen und Franzosen erscheint ein deutsch-französischer Vergleich sinnvoll. Die Gleichbehandlung von Kultur und Nation kann mit dem Sozialisationsinfluß nationaler Institutionen auf die Leistungsmotivation bzw. der Trennung durch die Sprache begründet werden.

Als weitere relevante Handlungskontexte der arbeitenden Bevölkerung wurden anschließend die Unternehmenskultur und die Branchenkultur erörtert. Abbildung 1 faßt die verschiedenen Kulturebenen zusammen, die bei einer arbeits- und organisationspsychologischen Untersuchung eine Rolle spielen. Jede Ebene ist Teilmenge der nächst höheren Ebene, wobei gegenseitiger Einfluß in beide Richtungen möglich ist.

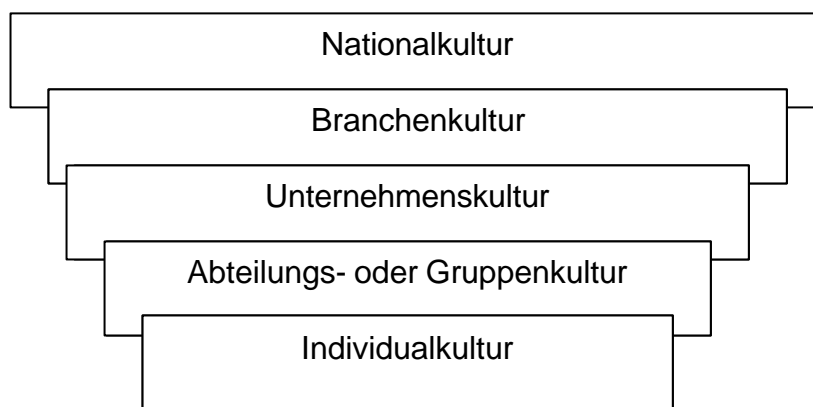


Abbildung 1: Kulturebenen. In Anlehnung an Kasper (1987, S. 33).

Im deutsch-französischen Vergleich gibt es keine Untersuchungen zur Leistungsmotivation. Aufgrund des explorativen Charakters dieser Arbeit werden zur Ableitung von Annahmen und Hypothesen in der Folge Ergebnisse anderer empirischer Untersuchungen

gen aufgeführt, die Einfluß auf die Entwicklung und Ausprägung des Leistungsmotivs haben können.

### **2.3 Empirische Untersuchungsergebnisse zur Entwicklung und Stabilisierung des Leistungsmotivs**

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die grundsätzliche Bedeutung des kulturellen Kontexts erörtert wurde, soll im folgenden Kapitel die Frage nach den Beziehungen zwischen der Leistungsmotivation, ihren Entwicklungsmustern und dem kulturellen Kontext beantwortet werden. Anhand empirischer Untersuchungsergebnisse aus Deutschland und Frankreich soll herausgearbeitet werden, in welchem Land die Kontexte leistungsförderlicher sind. Es wird die Frage untersucht, wo ein sich entwickelndes Leistungsmotiv durch Kontingenz zwischen dem eigenen Handeln und positiver Reaktionen der Umgebung eher verstärkt und verfestigt wird.

Zur Ordnung der Vielzahl der Einzeluntersuchungen werden diese nach dem Lebensalter der Kinder gegliedert dargestellt. Besondere Bedeutung wird der (frühen) Kindheit zugeschrieben. Erfahrungen in der Schule und später im Beruf beeinflussen die Leistungsmotivation dadurch, daß leistungsmotiviertes Verhalten ausgelöst wird, dieses möglicherweise durch positive Emotionen verstärkt wird und somit zur Stabilität des Arbeitsmodells beiträgt.

Es werden nur die Entwicklungsbedingungen der Leistungsmotivation dargestellt, die ihrerseits eine Reaktion auf den kulturellen Kontext darstellen (z.B. Erziehungspraktiken, Keller & Eckensberger, 1998, S.62). Aus diesem Grund werden weder die Auswirkungen des familiären, sozio-ökonomischen Kontexts (Oswald, 1997; Wild & Wild, 1997) noch die des Geschlechts (Hoefert & Schmidt, 1980) oder der Geschwisterfolge (Sullo way, 1997) näher betrachtet.

Legt man dafür die fünf Kriterien von Heckhausen zugrunde, mit denen er Leistungshandeln charakterisiert (s. Kap. 2.2.4), so müßte hier ebenfalls die kognitive Entwicklung von Kindern betrachtet werden (ab wann entwickeln sie z.B. ein Konzept der eigenen Leistungsfähigkeit oder lernen sie Bewertungsnormen?). Da es sich hierbei um phylogenetische und demnach universale Prozesse handelt, die sich höchstens hinsicht-

lich ihrer Auftretenszeitpunkte zwischen Kulturen unterscheiden, werden diese Aspekte in den folgenden Abschnitten nur einleitend kurz beleuchtet.

Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, daß das Leistungsmotiv nur ein Motiv unter anderen ist. Eine hohe Leistungsmotivation ist nicht per se erstrebenswert. Ziel soll vielmehr sein, eine gesunde Balance zwischen allen Motiven zu erreichen.

Die Entwicklung und Stabilisierung des Leistungsmotivs wird in der nachfolgenden Abbildung veranschaulicht und in den darauf folgenden Kapiteln ausgeführt.

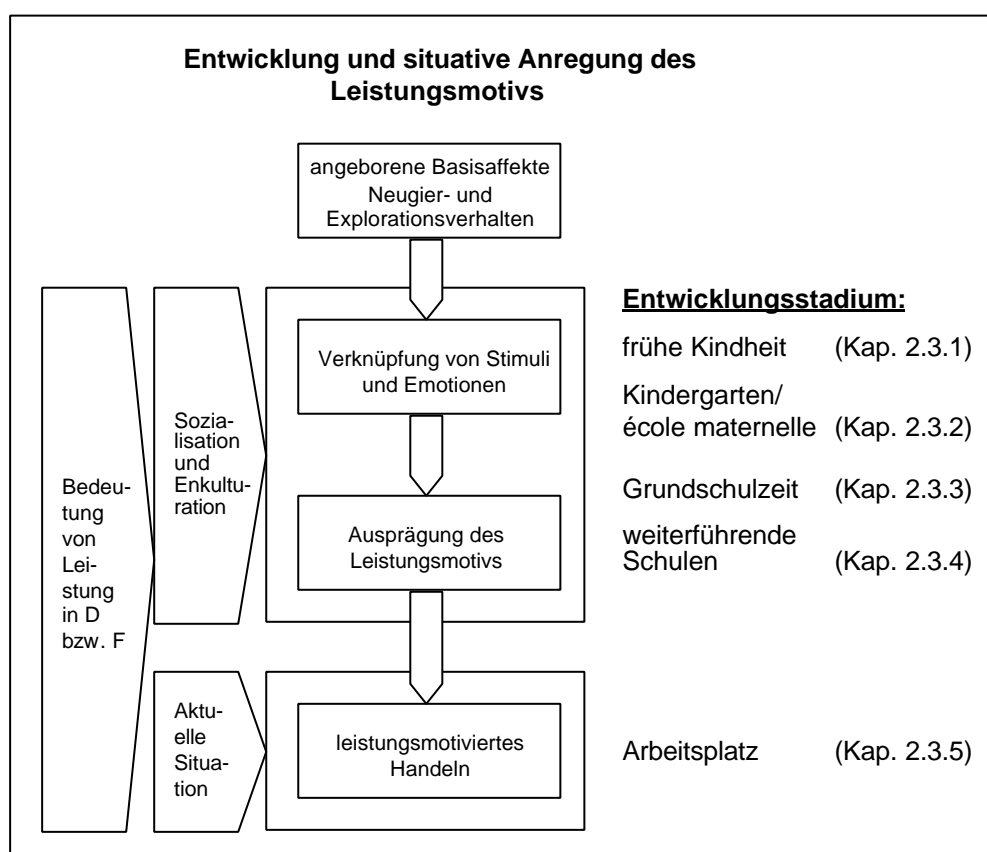


Abbildung 2: Genese und situative Anregung des Leistungsmotivs

### 2.3.1 Frühe Kindheit

Wie oben ausgeführt, werden Kompetenzstreben, Neugier und Exploration als motivationale Vorläufer des Leistungsmotivs gesehen. Dafür erscheint eine angemessene und stimulierende Umgebung sowie positives Feedback notwendig zu sein (Trudewind, Unzner & Schneider, 1997). Als positives Feedback werden die beiden Komponenten Wärme und Kontingenz angesehen (s.Kap 2.1.2.2) (Keller et al., in Druck).

Bei der Entwicklung des Leistungsmotivs handelt es sich um einen Lernprozeß, bei dem Situationen und Verhaltensweisen und die auslösenden Emotionen miteinander verbunden werden (McClelland, 1987). Positiver Affekt, ausgelöst durch die Reaktion der Bezugsperson bei in der Exploration zufällig aufgezeigtem Verhalten, führt zur Wiederholung dieses Handelns, mit dem Ziel, die Emotionen zu wiederholen. Das Ganze dürfte durch die Disposition positiver oder negativer Basisaffektivität noch verstärkt werden. In einer Längsschnittuntersuchung (Lütkenhaus, 1987, zitiert nach Trudewind, Unzner & Schneider 1997) zeigt sich, daß Kinder mit einer hohen Basisaffektivität mehr Freude nach Erfolg im Spiel zeigen als solche mit einer geringer ausgeprägten Basisaffektivität, so daß man annehmen kann, daß durch diese Emotionen die Stärke der Leistungsmotivation beeinflusst wird.

Es gibt wenige Untersuchungen, die sich genau mit der Responsivität der Eltern und ihrem Ausmaß an sensorischer Stimulation beschäftigen. Im folgenden werden Studien zusammengestellt, die hypothetische Schlüsse hinsichtlich der Ausprägung des Leistungsmotivs in Deutschland und Frankreich möglich erscheinen lassen.

An erster Stelle ist die Bindungsforschung zu nennen (Grossmann et al., 1997). Die Bindungsforschung befaßt sich nicht in engerem Sinne mit der Leistungsmotivation. Durch eine unterschiedliche Bindungsqualität lassen sich jedoch Auswirkungen auf die Leistungsmotivation ableiten. Mit Bindung wird die emotionale Beziehung zwischen Menschen bezeichnet, die sich in Form von Aufrechterhaltung der Nähe und Kontaktsuche insbesondere angesichts fremder Personen oder unvertrauter Ereignisse äußert. Generell hat Bindungsverhalten die Funktion, Nähe zur Bezugsperson (in erster Linie der Mutter) herzustellen. Ziel ist, vor Gefahren geschützt zu werden und sozial akzeptierte Verhaltensweisen zu erlernen (Grossmann et al., 1997). Dieses Bindungsverhalten kann in Abhängigkeit der Interaktionen während des ersten Lebensjahres von unterschiedlicher Qualität sein. Man unterscheidet zwischen sicherer, unsicher-

vermeidender und unsicher-ambivalenter Bindung (Ainsworth, Bell & Stayton, 1978). Sicher gebundene Kinder haben aufgrund ihrer „Secure-base“ die Möglichkeit, stärker zu explorieren und machen demnach mehr Erfahrungen in Leistungssituationen und können so ihr Leistungsarbeitsmodell verstärken. Es stellt sich die Frage, ob sich die Bindungsqualität zwischen deutschen und französischen Kindern systematisch unterscheidet. Nach Grossmann et al. (1997, S.66) ist nicht von systematischen Unterschieden zwischen Deutschland und Frankreich auszugehen, da die „Bindungsqualitäten von Kleinkindern gegenüber ihren Eltern (...) in ihrer prozentualen Verteilung in anderen Ländern vergleichbar war“. Er stellt aber gleichzeitig fest, daß die Ergebnisse seiner Bielefelder Stichprobe *nicht* der oben zitierten Verteilung entsprechen. Aufgrund dieser Widersprüchlichkeit erscheint es nicht sinnvoll, aus den Ergebnissen der Bindungsforschung, die ihrerseits hinsichtlich von Definition und Konzepten stark vom US-amerikanischen Ursprungsland beeinflusst ist (Greenfield, 1996), Folgerungen bezüglich der Entwicklung der Leistungsmotivation in Deutschland und in Frankreich abzuleiten.

Außerhalb der klassischen Bindungsforschung untersuchten Coche und Roué (1993) Interaktionen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen in zwei ländlichen Regionen Frankreichs. Ihre 100 Untersuchungsteilnehmerinnen wurden repräsentativ zusammengestellt und umfaßten zwei Generationen. Die Mütter oder Großmütter von noch nicht 3-jährigen Kindern wurden mit Fragebogen befragt, und die Interaktionen zwischen ihnen und dem Kind wurden auf Video aufgezeichnet. Die im folgenden wiedergegebenen Ergebnisse beziehen sich in erster Linie auf die Region Picardie, die sich nördlich von Paris befindet.

Grundsätzlich sind alle Befragten der Meinung, daß Körperkontakt zwischen Mutter und Kind sehr wichtig sei. Paradoxerweise sagen aber auch 2/3 der Frauen, daß man den Säugling nicht zu oft in den Arm nehmen dürfe, da das zur Gewohnheit werden könne. Sie befürchten, daß das Kind „monopolise“ (...) ses parents“ (Coche & Roué, 1993, S.187). Die Beobachtungen decken sich mit den Befunden von Hélène Stork (1986). In einer vergleichenden Untersuchung der französischen und indischen Kindererziehung stellt Stork (1986, S.177) eine „interaction distale“ in Frankreich fest, die sie mit wenig Kommunikation über Körperkontakt, jedoch mehr über Blickkontakt und Stimme beschreibt. Das Überwiegen des Blickkontakts im Gegensatz zum Körperkontakt finde sich in Frankreich und anderen westlichen Ländern.

Obwohl die Mehrzahl der beobachteten Mütter nicht arbeitet, stellen Coche und Roué desweiteren fest, daß man das Kind außerhalb der Essens- oder Wickelzeiten durchaus längere Zeit weinen läßt. Nach Angaben der Mütter soll damit vermieden werden, daß die Kinder «capricieux» werden und sich daraus eine Angewohnheit entwickelt. Diese Sorge kommt auch bei anderen Fragen zutage, so z.B. in Hinblick auf das Wiegen im Arm. Nirgends allerdings wird von Seiten der Mütter auf Bedürfnisse des Kindes hingewiesen. Coche & Roué (1993, S. 191) interpretieren das Ergebnis wie folgt: «L'expression populaire ‚mauvaise habitude‘ traduit en fait une défense : il s'agit d'un refus d'être trop absorbé par le nourrisson».

Allerdings ist der Körperkontakt zu einem weinenden Säugling, der unter drei Monaten alt ist, nicht davon betroffen. Sowohl die Mutter als auch der Vater nehmen das Kind häufiger in den Arm, wenn es weint. Daneben gibt es auch Generationsunterschiede. Der Körperkontakt zum Säugling hat anscheinend in der jüngeren Generation zugenommen.

Bornstein et al. (1998) befragten 214 Mütter von 20 Monate alten Kindern aus sieben Ländern nach Kompetenzen, Zufriedenheit, Rollengleichgewicht und Erfolgs- und Mißerfolgsattribution in der Kindererziehung. Französische Mütter sind nicht der Meinung, immer für ihr Kind verfügbar sein zu müssen, wohl aber, sich darin auf ihre Intuition verlassen zu können. Zusätzliche oder besondere Anstrengungen würden dafür sprechen, keine guten Mütter zu sein. Man könnte jetzt spekulieren, daß die Intuition der Mütter kontingente Reaktionen auf Äußerungen des Kindes bewirkt und das Kind so erfährt, seine Umwelt beeinflussen zu können. Eine Bestätigung dieser Annahme läßt sich aus der Veröffentlichung von Bornstein et al. jedoch nicht ablesen.

Bislang geben die zitierten Untersuchungen keinen klaren Trend hinsichtlich der Entwicklungskontexte in Deutschland und Frankreich wieder. Weiteren Aufschluß ermöglicht eine Zusammenstellung der verschiedenen Arten, wie Kinder in den ersten drei Jahren in Deutschland und Frankreich aufgezogen und beaufsichtigt werden (Stork, 1988). Hier werden nur die in Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit interessanten Ergebnisse referiert. Die Länge des Erziehungsurlaubs nach der Geburt ist in beiden Ländern ungefähr gleich, in West-Deutschland sind es neun Wochen, in Frankreich zehn Wochen. Ein Unterschied liegt darin, daß französische Mütter danach,

zumindest in Großstädten, eher wieder arbeiten. Das wird auch durch die Art der Kinderbetreuung ermöglicht. Mit einer Versorgungsquote an öffentlichen Plätzen für unter dreijährige Kinder, die bei drei Prozent liegt (Frankreich 20 %) (Tietze, 1998) gibt es in West-Deutschland sehr viel weniger kollektive Einrichtungen und damit weniger Möglichkeiten, einer geregelten Erwerbstätigkeit nachzugehen. Nach Meinung von Schulteis (1998, S.216) bestehen in Deutschland nur Betreuungsmöglichkeiten für 1,5 Prozent aller Kinder *unter* drei Jahren. Interessant ist es, an dieser Stelle zu hinterfragen, welchen Einfluß die kollektive Kinderbeaufsichtigung hat. Lamb und Sternberg (1998, S.24) warnen davor, die Frage isoliert zu betrachten, weil die „außerfamiliäre Betreuung im Kontext der gesamten Ökologie des Sozialisierungsprozesses gesehen werden muß, da Kinderbetreuungssysteme Ausdruck einer komplexen Sozialstruktur sind“. Ihrer Meinung nach spielt die Betreuung keine unabhängige und außerhalb des Kontexts liegende Rolle in der Kindererziehung und hat deswegen wahrscheinlich eine relativ geringe Auswirkung auf die Entwicklung. Unterstützt wird diese Auffassung von den Ergebnissen einer französischen Studie, die zu dem Schluß kam, daß sich zwar zwischen Kindern, die in den ersten drei Lebensjahren in die Kinderkrippe (Crèche) gingen und solchen, die es nicht taten, Unterschiede finden, diese sich dann aber fast nivellieren und anschließend eher sozio-ökonomische Unterschiede zwischen den Kindern differieren (Boulanger-Balleyguier & Chasseigne, 1980). Zusammenfassend sind auch Lamb und Sternberg (1998, S.26) der Meinung, daß „Tagesbetreuung per se kaum entscheidenden Einfluß auf das Leben der Kinder hat“. Wichtig sei die Qualität der Betreuung und Ausgewogenheit in Hinblick auf die außerhäusige und familiäre Betreuung. Um die Fragestellung der Arbeit beantworten zu können, wäre es von Bedeutung, zu untersuchen, wie die Betreuung genau erfolgt und zu schauen, ob diese Ausgewogenheit tatsächlich gegeben ist.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß empirisch keine klaren Unterschiede in der Eltern-Kind-Interaktion in Deutschland und Frankreich gefunden wurden. Der einzige sichtbare Unterschied liegt in dem Angebot der externen Kinderbetreuung. Da Krippen in der Regel mehr Anregungsgehalte bereitstellen als die familiäre Betreuung, kann man mutmaßen, daß französische Kinder mehr Situationen erleben, in denen sie explorieren und Leistungserfahrungen sammeln können. Grundsätzlich läßt sich feststellen, daß das Forschungsfeld in beiden Ländern nicht der gleichen Systematik folgend bearbeitet wurde, so daß Vergleiche sehr schwierig sind. Dieses Ergebnis findet sich auch in den

Recherchen bezüglich anderer Altersstufen und macht eine Hypothesenableitung nicht unproblematisch.

### ***Bedeutung von Familie/ Kindern***

Mit dem Ziel, die beiden Kulturen präziser zu beschreiben, werden hier Daten zusammengetragen, aus denen sich Aussagen hinsichtlich der Bedeutung von Familie ableiten lassen. Grundlage dazu bilden die Überlegungen aus soziologischer Sicht von Franz Schultheis (1998), der sich mit den Ergebnissen des unter anderem vom Allensbacher Institut durchgeführten „European Value Surveys 1990“ auseinandersetzt.

Er referiert zunächst die Ergebnisse der Items Bedeutung von Elternschaft/Kinderwunsch und stellt große Unterschiede fest. Während 35 Prozent der deutschen Probandinnen und Probanden der Aussage zustimmen, daß „eine Frau Kinder haben muß, um ein erfülltes Leben zu haben“ (Schultheis, 1998, S.210), sind es in Frankreich 67 Prozent. Ähnliche Tendenzen zeigen sich bei anderen Fragen, wie zum Beispiel der nach der Idealgröße einer Familie. Die Mehrheit der deutschen Probandinnen und Probanden votieren für ein bis zwei Kinder, wohingegen 40 Prozent der befragten Französinen und Franzosen in der kinderreichen Familie ein Ideal sehen. Desweiteren faßt Schultheis die Ergebnisse der wechselseitigen Rechte und Pflichten zwischen Generationen zusammen. Sie ist seiner Meinung nach bedeutsam vor dem Hintergrund der „familialen als auch der gesellschaftlichen Reproduktion und Tradierung in sowohl biologischer wie sozio-kultureller Hinsicht“ (Schultheis, 1998, S.212). Auf französischer Seite findet er eine stärkere Bindekraft „überindividuell-familialer Verpflichtungs- und Verantwortungsverhältnisse“ (Schultheis, 1998, S.213), bei den deutschen Probandinnen und Probanden einen stärkeren Individualismus bzw. Egoismus. Diese moralischen Ansprüche finden ihre Fortsetzung bei der Kindererziehung. Die befragten Deutschen wählen zu 73 Prozent Unabhängigkeit als Erziehungsziel aus einer vorgegebenen Liste an erster Stelle, während nur 26 Prozent der Französinen und Franzosen das Item wählen. Selbstlosigkeit als Erziehungsziel wird von 39 Prozent der Französinen und Franzosen und nur von sieben Prozent der befragten Deutschen ausgewählt. Ein weiterer Fragenblock betrifft die Rolle der Frau, die sich zwischen Beruf und Familie entscheiden muß. Die Französinen und Franzosen sprechen sich mehrheitlich für eine weibliche Erwerbstätigkeit aus. Obwohl der Familie eine große Bedeutung beigemessen wird, arbeiten 59 Prozent der Mütter von Kindern unter 10 Jahren



(Oberhuemer & Ulich, 1997). In Frankreich erscheinen Familien- und Erwerbstätigkeit von Frauen vereinbar, in Deutschland wird darin ein Widerspruch gesehen. Dieser Werteunterschied kommt dadurch zum Ausdruck, daß es in Frankreich wie oben kurz berichtet ein größeres Angebot an außerhäuslichen Betreuungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter gibt. Im Gegensatz dazu bestärkt das geringere Angebot in Deutschland die Unvereinbarkeit zwischen Kinderwunsch und Erwerbstätigkeit und zeigt damit ein „ausgeprägtes Beharrungsvermögen eines bürgerlichen Muttermodells“ (Tietze, 1998, S.55).

Aus diesen Daten lassen sich tendenziell Unterschiede hinsichtlich der Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten in der Kindererziehung ableiten. In Deutschland wird z.B. die fehlende außerhäusliche Kinderbetreuung nicht eingefordert, sondern im Gegenteil wird die mütterliche Erwerbstätigkeit als schädlich für die Kindererziehung eingeschätzt (Schultheis, 1998, S.217).

Schultheis' Analyse der Familienpolitik als Gradmesser für den gesellschaftlichen Stellenwert der Familie in beiden Ländern ergibt, daß in Frankreich familienpolitische Maßnahmen und Dienstleistungen eine große Bedeutung haben, wohingegen in Deutschland die Familienpolitik als Gebiet von geringerer Relevanz erscheint. Auf dieser politischen Grundlage sind auch die folgenden Ergebnisse zum Kindergarten bzw. der *école maternelle* (= französischer Kindergarten) zu erklären. Doch zuvor werden die für dieses Lebensalter charakteristischen Kriterien herausgearbeitet, die individuelle Unterschiede in der Leistungsmotivation bedingen können.

### **2.3.2 Kindergartenzeit/ *école maternelle***

Die Zeit zwischen drei und sechs Jahren zeichnet sich durch eine sehr schnelle Entwicklung der kindlichen Fertigkeiten aus. Zunehmend werden von außen Anforderungen an das Kind gestellt. Von Bedeutung für die interindividuelle Variation der Leistungsmotivation sind auch in diesem Alter Anzahl und Ausmaß der Anregungsgehalte aus der Umwelt. Negative Auswirkungen hingegen hat das Verhalten von Eltern, die ihre Kinder stark kontrollieren, deren Erfahrungsraum – möglicherweise aus Angst - einschränken und somit eine Auseinandersetzung mit den Begebenheiten der Umwelt

erschweren bzw. verhindern (Trudewind, 1997). Belege für die motivierende Bedeutung des autonomie-förderlichen Erziehungsverhaltens liefern auch Wild und Wild (1997). Die Motivation zur Exploration wird in ein Selbstbewertungssystem umgeformt (Heckhausen, 1989), in dem der emotionale Anreiz nicht allein aus den in der Umwelt erzielten Effekten besteht, sondern auch aus den damit verbundenen Selbstbewertungsempfindungen wie Freude/Stolz und Trauer/Scham.

Winterbottom (1958) fand in einer Untersuchung heraus, daß die Mütter, bei deren Söhnen später ein hohes Leistungsbedürfnis festgestellt wurde, von diesen früher Selbstständigkeit erwarten als die Mütter von Söhnen mit niedrigem Leistungsbedürfnis. McClelland und Pilon (1983) fanden in einer Längsschnittstudie, daß dreißigjährige Amerikaner stärker leistungsmotiviert sind, wenn ihre Mütter sie im Alter von fünf Jahren zu bestimmten Zeiten gefüttert haben und sie ein strenges Sauberkeitstraining erlebt haben. Die Hypothese, daß das Füttern und Sauberkeitstraining nur Hinweise auf ein grundsätzlich strengeres Erziehungsverhalten sind und letztlich die allgemeine Erziehung die Höhe des impliziten Leistungsmotivs bedingt, konnte nicht bestätigt werden. Rosen und D'Andrade (1959) untersuchten den Zusammenhang zwischen dem aktuell beobachtbaren Erziehungsverhalten der Eltern und den Leistungsmotivwerten der Söhne. Aus ihren Ergebnissen schlossen sie, daß das Leistungstraining und *nicht* das Selbstständigkeitstraining der entscheidende Antezedenzfaktor für die Entwicklung von Leistungsbedürfnissen ist. Nachfolgende Untersuchungen erbrachten ebenso viele nicht bestätigende wie bestätigende Befunde für den behaupteten Zusammenhang zwischen Selbstständigkeitstraining oder Leistungstraining und der Entwicklung von Leistungsbedürfnissen. Vermittelnd schlägt McClelland (1987) eine Theorie des „optimalen Niveaus“ vor. „If the mother demands the achievement too early (probability of success too low) or too late (probability of success too high), the child is unlikely to get pleasure out of performing and therefore does not develop high (need) Achievement“ (McClelland, 1987, S. 255). Trudewind, Unzner und Schneider (1997) kritisieren den Ansatz und erinnern an die Komplexität des Konstrukts Selbständigkeitserziehung. Ihrer Meinung nach erweist sich diejenige „Dimension der Selbständigkeitserziehung, die die Förderung der kindlichen Autonomie und Unabhängigkeit, die Eröffnung von Handlungsräumen und die Respektierung der kindlichen Entscheidungen zum Inhalt hatte, als der bedeutsamere Aspekt“ (Trudewind, Unzner & Schneider, 1997, S. 612). Dieser Gedanke läßt sich weiterführen, wenn man bedenkt, daß die Ermutigung von Leistungs-

verhalten und Selbständigkeit wahrscheinlich mit anderen Aspekten der Erziehung zusammenhängt. Dabei kann es sich bspw. um die allgemeine Akzeptanz und Toleranz gegenüber dem Kind, die Überzeugungen bezüglich der Kompetenz des Kindes und das allgemeine emotionale Klima des Elternhauses handeln. Es erscheint also sehr schwierig, ein mit der Leistungsmotivation zusammenhängendes Erziehungsmuster klar herauszuarbeiten.

Auf der anderen Seite hat Trudewind (1982) in einer Längsschnittstudie die Bedeutung einzelner isolierter Variablen des Erziehungsverhaltens von Eltern und Lehrern untersucht sowie - und hier unterscheidet sie sich von anderen Studien - die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner physischen und sozialen Umwelt und die individuelle Verarbeitung seiner Erfahrung. Zur Erfassung individueller Unterschiede wurden 30 Variablen untersucht. Er fand heraus, daß die Mißerfolgsängstlichkeit um so geringer ist, je höher der leistungsthematische Anreigungsgehalt der familiären Umwelt ist und je früher Eltern ihrem Kind Selbständigkeit gewähren. Ferner fand Trudewind in der gleichen Untersuchung, daß für die Genese interindividueller Unterschiede in der Leistungsmotivation die Übernahme von Gütenormen und -standards verantwortlich gemacht werden kann. Als Ansatzpunkt nennt er nicht nur die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt, sondern auch die Erziehung durch die Eltern. Seiner Meinung nach ist aber wenig über den Einfluß der Eltern auf die Gütemaßstäbe der Kinder bekannt.

In den Zusammenhang passt auch eine amerikanische Untersuchung von Sears, Maccoby und Levin Anfang der 1950er Jahre. In einer Langzeitstudie untersuchten sie die Auswirkung der Erziehung auf den beruflichen Erfolg. Dazu wurden 169 Mütter von fünfjährigen Kindern in Hinblick auf ihre Erziehungsmethoden interviewt. 26 Jahre später wurde die Leistungsmotivation der dann 31 Jahre alten Kinder mittels projektiver Motivmessung erfaßt. McClelland & Pilon (1983), die mittlerweile die Studie weiterführten, stellten fest, daß Leistungsdruck durch feste Essenszeiten und strenges Sauberkeitstraining in den ersten zwei Lebensjahren mit einem höheren n-Achievement (Maß für das implizite Leistungsmotiv) assoziiert wird. McClelland (1987) erklärt dieses Ergebnis später folgendermaßen: Das Lernen, wann man hungrig sein sollte, und wann man zur Toilette geht, sollte durch die self-mastery ein intrinsisches Vergnügen auslösen. Eltern, die die Bedeutung dieser Lernschritte betonen, entwickeln damit bei ihren Kindern ein affektiv basiertes Interesse, Herausforderungen zu meistern, das bis in das

Erwachsenenalter hineinreichen kann. Später ausgeübter Leistungsdruck (wie z.B. bestimmte Aufgaben im Haushalt ausführen, erfolgreich in der Schule sein) hatten keinen Einfluß auf das n Achievement bei den 31-jährigen Probandinnen und Probanden. Angesichts dieses Ergebnisses, das im Widerspruch zu anderen Untersuchungen von Miron und McClelland (1979) steht, stellt sich die Frage, ob die Überformung des Leistungsmotivs überhaupt später möglich ist. Bei genauer Betrachtung löst sich der Gegensatz auf, da es sich bei dem hier erwähnten Leistungsdruck eher um Leistungsziele handelt, die mit TAT-Maßen also dem n-Achievement (s. Kap. 3.1) unkorreliert sind.

In der Folge gilt es, zu diesen Variablen Untersuchungsergebnisse mit deutschen und französischen Probandinnen und Probanden zu finden. Wie oben aufgeführt, übernimmt der französische Staat sehr viel früher als der deutsche Verantwortung für, aber auch Einfluß auf die Kindererziehung. Mit dem Ziel, durch sensumotorische Stimulation und Sozialisation Chancengleichheit herzustellen, fördert er die kollektive Kindererziehung (Stork, 1988, S.7). Gleichzeitig werden vor dem Hintergrund auch die Eltern von der Sorge der Kinderbetreuung entlastet und haben die Möglichkeit, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Letzteres scheint aber nicht im Vordergrund zu stehen. Der Anteil der in der école maternelle eingeschriebenen Kinder steigt schneller als der Anteil berufstätiger Mütter, so daß nicht die Sorge um die Beaufsichtigung der Kinder zu dem Anstieg führt.

Folgende Zahlen sollen den Unterschied zwischen Deutschland und Frankreich verdeutlichen. Laut Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie gingen 1960 36 Prozent der dreijährigen und 62,6 Prozent der vierjährigen Kinder in die école maternelle. Heute gehen mit 99,6 Prozent fast alle Dreijährigen zur Vorschule. Im Schuljahr 1994/95 gingen schon 35,4 Prozent der Zweijährigen in die école maternelle (<URL:http:\\www.education.gouv.fr/syst/orgs1.htm>, online: 26.7.99). Aufgaben der französischen Vorschule sind Behütung, schulpropädeutische Lernprogramme (Zahlensystem, Schreibvorübungen, Buchstaben lernen, Schreiben), Hinführung zum Lernen in der Klasse. Es gibt zentrale ministerielle Vorgaben über ihre Rolle und ihre Aufgaben, jedoch keinen Lehrplan. Kinder sind zur Einschulung schon an außerhäusige, klassenmäßig organisierte Erziehungseinrichtungen gewöhnt.

Deutsche Kindergärten hingegen werden nur von 35 Prozent der drei- bis vierjährigen und 85 Prozent der fünf- bis sechsjährigen Kinder besucht. Nach Oberhuemer und Ulich

(1997, S.89) ist das pädagogische Ziel der Kindergärten, die „vielseitige und persönlichkeitsbildende Entwicklung der Kinder“. Neben dem Lehrziel besteht ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen den Einrichtungen beider Länder im Preis (in Deutschland in Abhängigkeit des Einkommens kostenpflichtig, in Frankreich kostenfrei) und in den dahinterstehenden Anforderungen an die Eltern. Durch das System der Halbtagsschule bzw. der Kindergärten sind in Deutschland die Eltern traditionell für die Betreuung und Versorgung der Kinder zuständig. Dieser Umstand jedoch würde dem französischen Anspruch auf Chancengleichheit widersprechen.

Für die Leistungsmotivation können die unterschiedlichen Erziehungsmethoden folgende Implikationen haben. Kinder in (Ganztags-)Kindergärten/écoles maternelles müssen sich wahrscheinlich eher an feste Essenszeiten halten, als Kinder, die allein von ihrer Mutter aufgezogen werden (die eventuell selbst nicht nach festen Zeiten isst). Desweiteren wird angenommen, daß eine kollektive Erziehung stärker zur Selbständigkeit erzieht als eine individuelle, wo die Mütter theoretisch jeden Schritt ihres Kindes überwachen können und die Kinder an ihrem 'Rockzipfel' hängen. Außerdem sind wahrscheinlich die Anregungsgehalte in öffentlichen Einrichtungen größer.

Diese Annahmen lassen vermuten, daß in Frankreich für die drei- bis sechsjährigen Kinder die äußeren Bedingungen für die Ausbildung eines hoch ausgeprägten Leistungsmotivs förderlicher sind. Das scheint sich auch auf der inhaltlichen Ebene fortzuführen, da schon regelrechte Lernprogramme mit den noch nicht sechs Jahre alten Kindern durchgeführt werden.

### **2.3.3 Grundschulzeit**

Der Einfluß der zu Beginn des letzten Kapitels genannten Variablen (Selbständigkeits-erziehung, Übernahme von Gütenormen, self-mastery) läßt sich nicht genau auf eine Altersklasse beschränken, sondern spielt auch in den folgenden Jahren eine Rolle. Hinzu kommen zwei Tatsachen. Die Kinder können nicht mehr frei entscheiden, zu welchem Zeitpunkt sie welches Leistungsverhalten zeigen und sie können auch nicht mehr ohne weiteres alleine entscheiden, wann ein Verhalten als Leistung bezeichnet werden kann, da Schwierigkeitsmaßstäbe und Gütemaßstäbe von außen festgelegt werden.

In der Schule versuchen Lehrer klassischerweise, durch Belohnung und Bestrafung Einfluß auf die Leistungsmotivation zu nehmen. Untersuchungen zu deren Wirksamkeit führen zu keinen eindeutigen Ergebnissen. So wirkt z.B. externe Belohnung bei Menschen, die zuvor schon intrinsisch motiviert waren, konträr (z.B. Deci, 1971), wobei es von zahlreichen anderen Bedingungen abhängt, ob es tatsächlich zu einer Demotivation kommt. Umgekehrt müßte die Selbständigkeitsgewährung der Lehrerin und des Lehrers in der Schule eine positive Rolle spielen. Genau das fanden Trudewind et al. (1982) im Rahmen ihrer Längsschnittuntersuchung. Das „Ausmaß, in dem die Grundschullehrer Selbständigkeit und Autonomie ihrer Schüler schätzten, unabhängige Steuerung und Regulation von Lernprozessen und eine eigenständige Bewertung von Schulleistungen erwarteten, (stand) im vierten Schuljahr mit der Stärke des Leistungsmotivs in einem positiven und mit der Anstrengungsvermeidungstendenz (...) in einem negativen Zusammenhang“ (Trudewind, Unzner & Schneider, 1997, S.620).

Im folgenden werden die Einzelbefunde aus Deutschland und Frankreich zu einem Gesamtbild integriert, um Aussagen zum Einfluß auf die Ausprägung des Leistungsmotivs machen zu können.

Straka und Will (1990) führten eine vergleichende Untersuchung der Erziehungsziele aus der persönlichen Sicht des Lehrers von seiner beruflichen Aufgabe in Deutschland und in Frankreich durch. Nach Meinung der Autoren werden die Erziehungsziele von verschiedenen Variablen, wie Schultyp, Jahre der Unterrichtstätigkeit etc., aber auch von nationalen Eigenheiten beeinflusst. 25 französische und 29 deutsche Grundschullehrerinnen und -lehrer gaben auf einer sechsstufigen Likert-Skala den Grad ihrer Zustimmung zu 36 aus Experteninterviews und der pädagogischen Literatur abgeleiteten Erziehungszielen an. Einen hohen Stellenwert für deutsche Lehrerinnen und Lehrer haben danach folgende Ziele: „sich ohne Angst äußern können“, „ehrlich sein“ und „Verantwortungsbewußtsein gegenüber den Mitmenschen haben“. In den Antworten der deutschen Lehrerinnen und Lehrer „spiegelt sich der hohe Stellenwert des in der Grundschuldidaktik der Bundesrepublik Deutschland diskutierten sozialen Lernens bzw. der emanzipatorischen Erziehung wider“ (Straka & Will, 1990, S.84). Sie stimmen mit den oben referierten Ergebnissen des European Value Survey überein. Die befragten französischen Lehrerinnen und Lehrer wiesen folgenden Punkten eine große Bedeutung zu: „flüssig und genau lesen können“, „im Unterricht mitarbeiten“, „sich mündlich und schriftlich frei ausdrücken können“. Damit werden (kulturtechnische) Fähigkeiten und

Fertigkeiten sowie das Verhalten im Unterricht angesprochen. Ein Vergleich der anderen Rangplätze zeigt, daß deutsche Grundschullehrerinnen und -lehrer solche Ziele höher bewerten, die das selbständige und soziale Handeln betonen, französische Lehrerinnen und Lehrer hingegen solche, die die Qualifikation der Schüler herausstellen. Obwohl in beiden Ländern Konkurrenzdenken abgelehnt wird, findet sich bei den französischen Antworten eine höhere Bewertung von leistungsorientierten Zielen. Wenn Erziehung zur Selbständigkeit konstituierende Wirkung auf die Entwicklung der Leistungsmotivation hat, müßte diese also in Deutschland höher sein. In Frankreich müßte aber die Bedeutung von Leistungszielen größer sein. Dahinter, so nehmen Straka und Will (1990) an, steht die höhere Selektivität des französischen Bildungswesens, worauf die höheren Durchfallquoten (Sitzenbleiben) in Frankreich hinweisen. Während in Deutschland 1-2 Prozent eines Jahrgangs sitzen bleiben, betrifft das in Frankreich 4 bis 8 Prozent der Schüler (Crahay, 1996).

#### **2.3.4 Weiterführende Schulen**

Krug (1983) faßt in einem Übersichtsreferat eine Reihe von Untersuchungen zur Effektivität verschiedener Trainingsmethoden zur Erhöhung der Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern zusammen. Er kommt zu dem Schluß, daß positive Motivierungseffekte durch ein individualisierendes Lehrerverhalten, Leistungsvergleiche in Hinblick auf vorheriges Verhalten des Schülers, mittelschwere Aufgabenstellung, interne Attribution und individuelle Leistungsbewertung hervorgerufen werden können.

Interessant erscheint eine Untersuchung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Das DIPF untersuchte mit Kooperationspartnern in verschiedenen europäischen Ländern, unter anderem in Frankreich, wie Abiturientinnen und Abiturienten ihre Schule, ihre Lehrer und den Unterricht wahrnehmen. Aus personellen Gründen wurden die Daten aber nur unvollständig ausgewertet<sup>6</sup>. Die Daten wurden mit einem Fragebogen erhoben, der einen quantitativen und qualitativen Teil besitzt. Das Instrument läßt sich in folgende fünf Bereiche einteilen: Urteil über Schule, Sinn

---

<sup>6</sup> Ich danke Frau Dr. Graudenz für die Bereitstellung der vorhandenen unveröffentlichten Ergebnisse.

und Funktion von Schule, Lehrer und Unterricht, Schüler über Mitschüler, geschätzter und gewünschter erzieherischer Einfluß von wichtigen Bezugspersonen auf die Schüler. 1993 wurden in Deutschland 761 Schülerinnen und Schüler von 23 Schulen, in Frankreich 574 Schülerinnen und Schüler von vier Schulen befragt. Es ergab sich, daß die französischen Schülerinnen und Schüler die Schule als etwas Unentbehrliches für ihre Zukunft betrachten. Generell sind sie zufriedener mit der Schule als die deutschen Schülerinnen und Schüler. In Hinblick auf ihre Leistung sind sie jedoch weniger zufrieden mit ihren Ergebnissen als die deutschen Homologes. Im Durchschnitt stimmen mehr französische Schülerinnen und Schüler der Aussage zu, daß sie sich das Ziel gesetzt haben, gute Noten zu erreichen. Die deutschen Schülerinnen und Schüler bejahen im Durchschnitt häufiger das Item „im Grunde genommen lerne ich immer nur vor der nächsten Arbeit“. Dafür arbeiten die deutschen Abiturientinnen und Abiturienten eher für sich selbst als für ihre Eltern. Im Durchschnitt antworteten sehr viel mehr deutsche als französische Schülerinnen und Schüler auf die Frage „meine Eltern üben einen starken Leistungsdruck auf mich aus“ mit nein. Die Autoren des Berichts fassen das Ergebnis wie folgt zusammen: „il apparaît que la motivation du travail est différente. Les Français se sentent poussés par leurs parents à faire des études, et cette pression est souvent mal ressentie“ (Gilbert, Menard & Simon, 1999, S.31).

### **2.3.5 Zusammenfassender Vergleich**

In der frühen Kindheit werden die Weichen für die implizite Leistungsmotivation gestellt. Ihre Ausprägung kann in späteren Lebensjahren jedoch z.B. durch Anregungsgehalte der Umwelt, die Erziehung zur Selbständigkeit, individuelle Leistungsbewertung oder gering strukturierte Situationen ohne Leistungsdruck überformt werden. In Tabelle 3 wird die Komplexität der Person-Kontext-Interaktion, aus der heraus Leistungsmotivation entstehen kann, zusammengefaßt.



Tabelle 3. Variablen zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Ausprägung der Leistungsmotivation

Zeitpunkt	Wichtige Variablen	Komparativer Vorteil (keine eindeutigen Befunde, außer)
frühe Kindheit	(1) Exploration (sichere Bindung) (2) kontingentes Verhalten der Bezugsperson (3) Wärme (4) Klima im Elternhaus (5) stimulierende Umgebung	Frankreich: zu (5) Kinder früher in kollektiven Einrichtungen: mehr Anregungsgehalte
Kindergarten/Vorschule	(1) Anregungsgehalte der Umwelt (2) Selbständigkeitserziehung (3) feste Essenszeiten (4) Sauberkeitstraining	Frankreich: zu (1) fast alle Kinder gehen in die école maternelle Erziehungsziel: Lesen, Schreiben, Rechnen zu (2) Erziehung zur Selbständigkeit zu (3) feste Essenszeiten
Grundschule	(1) Anregungsgehalte der Umwelt (2) Selbständigkeitserziehung (3) negativer Einfluß durch Belohnung und Bestrafung (4) Autonomiegewährung (5) Übernahme von Gütenormen durch Erziehung	Deutschland: zu (2) Erziehung zur Selbständigkeit  Frankreich: zu (5) Bedeutung von Leistungszielen
weiterführende Schulen	(1) individuelles Lehrerverhalten (2) Leistungsvergleiche (3) mittelschwere Aufgaben (4) individuelle Leistungsbewertung (5) gering strukturierte Situationen	Frankreich: zu (2) französische Schüler fühlen sich von ihren Eltern zur Leistung angehalten

Nachdem zunächst vergleichend einzelne Aspekte der Erziehung dargestellt wurden, soll nachfolgend die Analyse des Stellenwerts der Bildung in den beiden Gesellschaften genauer beschrieben werden.

### 2.3.6 Bedeutung der Bildung in der Gesellschaft

Die Untersuchung der Bildungswesen ist ein Zugang zum Verständnis der deutschen und der französischen Kultur. Dieser Ansatz wird bei Maurice, Sellier und Silvestre (1979) als ‚effect sociétal‘ bezeichnet. Ihm liegt die Annahme zugrunde, daß jede Gesellschaft Institutionen hervorbringt, die zwischen den Kulturen nicht vergleichbar sind.

In Deutschland liegt der Erziehung an den Gymnasien und Universitäten das Humboldt'sche Verständnis der humanistischen Bildung zugrunde. ‚Sich bilden (nicht ‚ge-

bildet werden'), Allgemeinbildung und Persönlichkeitsformung sind hierzulande die erstrebenswerten erzieherischen Ziele, die es zu erreichen gilt" (Hildenbrand, 1997, S.42; Große, 1996). Demgegenüber steht in Frankreich die „éducation“ (Ammon, 1994), deren Ideal das ‚Erzogensein‘ bzw. ‚sich erziehen lassen‘ ist. Das läßt sich auch sprachwissenschaftlich aus der transitiven Verwendung des Verbs ‚éduquer‘ ableiten. In der Schule wird weniger Eigeninitiative gefordert. Die Erziehung wird der Autorität des Lehrers überlassen (Große & Lüger 1996). Während deutsche Schülerinnen und Schüler Zeit haben, an den freien Nachmittagen musische und sportliche Aktivitäten zum Ausgleich und zur persönlichen Bereicherung zu unternehmen, zählt in Frankreich in erster Linie Intellekt, Analyse und Wissen. Dieses Wissen ist in Frankreich objektivierbar und erfaßbar, denn die Ergebnisse von Prüfungen werden beispielsweise als Ergebnisrangliste in der Presse veröffentlicht. Durch dieses Wettbewerbssystem spielen Leistung, Leistungsdruck und Leistungshierarchie schon in jungen Jahren eine große Bedeutung. Nach einem ersten Höhepunkt, dem Abitur, beginnt für den ambitionierten Franzosen eine zweijährige Vorbereitungszeit (classes préparatoires) für die Aufnahmeprüfung der Grandes Ecoles, die ursprünglich gegründet wurden, um den Staat mit hohen Funktionären ausstatten zu können. Landesweit bewerben sich tausende Franzosen oft um ein paar hundert Plätze. Die Französinen und Franzosen sind bereit, in jungen Jahren viel Zeit zu opfern, da ein Abschluß an einer womöglich renommierten Grande Ecole sie fast automatisch zur Elite des Landes gehören läßt. Sie werden problemlos eine Stelle als cadre bekommen. Viele Top-Positionen werden ihnen offen stehen (Große, 1996, S.253) (s. Kap. 2.4.3.2). Die Hierarchien, die sich zwischen dem 18. und dem 24. Lebensjahr gebildet haben, reproduzieren sich weiter. Man könnte meinen, die Industrie würde die Leistungskriterien der Schulen übernehmen. „In einem elite- und auslesebezogenen System wie dem französischen prägen diese Concours das Bildungs- und Erziehungswesen weit über den Kreis der unmittelbar Betroffenen hinaus“ (Picht, 1996, S.10).

Im Gegensatz zu den hoch angesehenen Grandes Ecoles stehen die allgemeinen Universitäten jeder Abiturientin und jedem Abiturienten offen. Das wiederum hat entsprechend der französischen Tradition, Auswirkungen auf das Prestige. Die Folge sind stark überfüllte Kurse aller Fächer. Am Ende des ersten Jahres findet mittels schwieriger Prüfungen ein Ausleseprozeß statt. Nur 44 Prozent der Studierenden erreichen die licence, ein üblicherweise nach drei Jahren erreichtes Universitätsdiplom (Picht, 1996, S.10).

Als Fazit läßt sich feststellen, daß ambitionierte Französinnen und Franzosen möglichst frühzeitig ein Studium an einer prestigeträchtigen Grande Ecole anstreben sollten. Es ist ein mehr oder weniger ungeschriebenes Gesetz, daß Top-Positionen nur an Abgängerinnen und Abgänger der Grandes Ecoles gegeben werden. Selbst die Absolventinnen und Absolventen der beliebten und anerkannten französischen Fachhochschulen (IUT und STS) haben kaum eine Chance auf eine Top-Position. In der Konsequenz heißt das, daß Leistung zumindest für die ersten 20 Lebensjahre zum zentralen Punkt werden muß, wenn man in der Gesellschaft eine wichtige Rolle übernehmen möchte. Dazu gehört, schon früh im Kindergarten lesen und schreiben zu lernen, auf einem guten Gymnasium ein gutes naturwissenschaftliches Abitur zu machen, zwei Jahre seines Lebens den classes préparatoires zu widmen (mit Arbeitszeiten, die durchschnittlich 14 Stunden am Tag betragen), um an einem concours (Auswahlverfahren) teilzunehmen und dann je nach Ergebnis anschließend auf einer bekannten und renommierten Grande Ecole akzeptiert zu werden (Kodron, 1991). Ein solches System braucht ein soziales Umfeld, in dem Leistung gefördert wird. Eine 'Null-Bock-Einstellung', wie man sie bei manchen Jugendlichen in der Pubertät finden kann, sollte gar nicht erst aufkommen, weil dadurch der wichtige Anschluß verpaßt wird. Es gibt nur sehr wenige Möglichkeiten, auf anderem Wege einen beruflichen Aufstieg in Frankreich zu gewährleisten. Das wird dadurch verstärkt, daß ehemalige Schülerinnen und Schüler einer Grande Ecole auch mit Vorliebe Abgänger der gleichen Schule rekrutieren.

In Deutschland findet man eine völlig andere Selektion. Nach der Grundschule bzw. nach der Orientierungsstufe findet eine erste Trennung zwischen begabten und langsameren Schülerinnen und Schülern statt. Nach der 10. Klasse endet für einige die Schulzeit, andere machen geradewegs oder über Quereinstieg Abitur. Der Zugang zum Studium steht grundsätzlich allen offen, bei sehr beliebten Fächern wird über die Abiturnote selektiert. Ein gutes Abitur ist wichtig, aber als zweite Möglichkeit kann sich der Bewerber noch die Wartezeit anrechnen lassen. Mittlerweile ist bei ausreichender Berufserfahrung sogar ein Studium ohne Abitur möglich. Im Vergleich zum französischen System erscheint das deutsche Auswahlssystem progressiver aber, bezogen auf die Leistungsmotivation, uneinheitlicher. Auf die Folgen für die Personalauswahl und ihre Kriterien wird in Kapitel 2.4.2 noch näher eingegangen.

In der deutschen Wirtschaft gibt es sicherlich Karrierevorteile für Trägerinnen und Träger eines Dokortitels. So beträgt z.B. der Anteil der Doktoren unter den Vorstandsmit-

gliedern der großen deutschen Unternehmen im Jahr 1989 68 Prozent (Joly, 1996, S.188). Somit richten sich auch deutsche Unternehmen stark nach den Kriterien der Universitäten. Im Unterschied zu Frankreich findet diese Selektion viel später statt (bei Doktoranden durchschnittlich zwischen dem 30. und 32. Lebensjahr) und nicht auf der Basis rein reproduktiver Kriterien, wie es beispielsweise bei einem concours der Fall ist. Hochschulen sind föderal über das ganze Land verteilt und es gibt keine eindeutige Hierarchie zwischen den Hochschulen. Seit etwa 10 Jahren veröffentlichen zwar die Zeitschriften Stern und Spiegel ein eigenes Hochschulranking, eine eindeutige, gleichbleibende und für alle Fächer geltende feste Rangfolge der Fakultäten konnte sich aber nicht etablieren. Das führt nicht zu dem „esprit de corps“ (Bourdieu, 1989, S.254), den man in Frankreich findet. Einige der privaten Hochschulen, wie zum Beispiel die WHU in Koblenz, versuchen, über Jahrbücher ein ähnliches Netzwerk ehemaliger Studierender zu bilden. In Deutschland werden jedoch seltener als in Frankreich Positionen ‘untereinander verteilt’. Nach Meinung Joly’s (1996, S.190) führt diese deutsche Struktur dazu, „que les carrières sont beaucoup moins assurées“.

Dieses Kapitel zusammenfassend, kann man zu folgenden Schlußfolgerungen gelangen. In Frankreich kommt der Bildung in allen Gesellschaftsbereichen eine herausragende Rolle zu. Die Rolle, die ein Individuum in Frankreich im Beruf aber auch im privaten Bereich einnimmt, hängt zu einem wesentlichen Teil von dem Bildungsniveau ab. Wichtig für ein hohes soziales Ansehen sind eine breite Allgemeinbildung, gute Umgangsformen und Beziehungen sowie ein ‘guter Lebenslauf‘ (z.B. Lawrence & Barsoux, 1990). Im Gegensatz zu den Absolventen einer Grande Ecole gilt ein Uni-Diplom in Deutschland nicht als Höhepunkt des gesamten Bildungswegs, sondern lediglich als ein Ausbildungsgang unter vielen anderen. Grundsätzlich aber hat eine gute Ausbildung auch hier einen hohen Stellenwert, jedoch mit anderer *Bedeutung*. In Deutschland wird Bildung als Fähigkeit, in Frankreich hingegen als Kapital (primär allgemeine, nicht fachliche Kenntnisse) wahrgenommen (Heidenreich, 1991).

### **2.3.7 Berufskarrieren**

Das implizite Leistungsmotiv wird, wie bereits dargelegt, in gering strukturierten Situationen verhaltenswirksam. Da im Berufsleben der *Rahmen* von Handlung vorgegeben wird und somit die individuelle Ausgestaltung - in Grenzen - den Mitarbeiterinnen und

Mitarbeitern überlassen wird, sind leistungsmotivierte Personen im Beruf häufig erfolgreicher, als in der Schule (McClelland, 1987, S.227). Obwohl mit Eintritt in die Arbeitswelt das Leistungsmotiv zum großen Teil schon konstituiert ist, haben das Klima, leistungsförderliche Anreize, aber auch gering strukturierte Situationen Einfluß auf die Evozierung und Beschäftigung mit dem Leistungsthema.

Um die Kriterien, die im Berufsleben eine Rolle spielen, herauszuarbeiten, wird nochmals auf die in Kap. 2.3.2 zitierte Längsschnittuntersuchung von (McClelland & Pilon, 1983) rekurriert. In der Studie wurde die Frage untersucht, inwieweit der Erziehungsstil der Mutter und somit die Lernerfahrungen in der Kindheit die Ausprägung des impliziten Leistungsmotivs beeinflussen. Nachdem zu zwei Zeitpunkten (in den 1950er und Mitte der 1970er Jahre) die Leistungsmotivation der Probanden und der Erziehungsstil ihrer Mütter erfaßt wurde, wurde 10 Jahre später der Frage nachgegangen, inwieweit eine unterschiedliche Motivation im Alter von 31 Jahren zu einem unterschiedlichen Karriereerfolg im Alter von 41 Jahren führte. Dabei wurde die Hypothese untersucht, ob n-Achievement zu höherem finanziellen Erfolg führen sollte. Der Verdienst wird hier als ein genereller Indikator für Karriereerfolg gesehen. McClelland (1976) zeigte, daß leistungsmotivierte Menschen an konkretem Feedback über die Güte ihrer Arbeit interessiert sind, und er argumentierte, daß das Gehalt, als Meßinstrument für Erfolg, ihnen genaues Wissen über „the outcome of their efforts that their motivation demands“ (McClelland, 1976, S. 237) gibt. Spätere Studien (McClelland, 1987) zeigen, daß leistungsmotivierte Menschen sich von kleinen Unternehmen angezogen fühlen und diese sehr erfolgreich führen. Ihr Arbeitserfolg konnte anhand von Kosten-Nutzen-Kategorien eingeschätzt und kontrolliert werden. Andere Untersuchungen zeigen, daß leistungsmotivierte Menschen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben in erster Linie Effizienz und nicht harte Arbeit verfolgen (McClelland & Franz, 1992). Menschen, die lange und viel arbeiten, zeigen eher eine Machtmotivation und den Wunsch nach Kontrolle. Um Fehlinterpretationen bei der Analyse des Leistungsmotivs zu vermeiden, ist es wichtig zu berücksichtigen, daß viele Leistungen durch einen Wunsch nach Macht motiviert sind und nicht durch das Bestreben, etwas im Vergleich zu einem selbstgewählten oder vorgegebenen Gütemaßstab besser zu machen (McClelland, 1976).

Das Leistungsmotiv begünstigt langfristig die Karriere in großen Unternehmen, wobei die leistungsmotivierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter meist nur den Aufstieg ins mittlere Management schaffen, wo sie noch selbst für die Qualität ihrer Arbeitsergeb-

nisse verantwortlich sind (McClelland & Boyatzis, 1982). In höheren Positionen finden sich eher Menschen mit einem ausgeprägten Machtmotiv, verbunden mit einem geringen Bindungsmotiv.

Unter Berücksichtigung der Bedeutung von Affekten haben McClelland und Winter (1969) Trainingsprogramme zur Veränderung des Leistungsmotivs entwickelt und diese erfolgreich angewandt. Dabei wurden die Teilnehmer zunächst mit den Charakteristika von hochleistungsmotivierten Menschen vertraut gemacht. Diese Merkmale sollten auf das eigene Verhalten, die Ziele und Werte transferiert werden, wobei viel soziale Unterstützung geboten wurde. Später durchgeführte ähnliche Trainings hatten allerdings weniger Erfolg. Es gibt nur wenige Untersuchungen aus der Arbeitswelt, aus denen man ableiten kann, daß eine bestimmte Variable interindividuelle Differenzen der Leistungsmotivation erklärt. Grundsätzlich ist nicht davon auszugehen, daß sich aus isolierten Maßnahmen Motivveränderungen ableiten lassen. Zusätzlich soll an dieser Stelle nochmals betont werden, daß Motive nur Verhalten vorhersagen können, wenn bestimmte passende Incentives vorhanden sind. „In other words, achievement behavior is an interactive effect of implicit and self-attributed motives for achievement and environmental achievement incentives“ (Spangler, 1992, S.141). Motiviertes Verhalten ist das Produkt einer Wechselwirkung zwischen einer Motivausprägung und der jeweils vorfindbaren Situation. Aus diesem Grund wird in der psychologischen und betriebswirtschaftlichen Literatur empfohlen, die Personalpolitik so zu gestalten, daß sie den Ansprüchen und Erwartungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entspricht (Hentze, Kammel & Lindert, 1997; Laux & Liermann, 1993; Reichwein, 1965). Dabei sollte die Kulturspezifität der Anreize nicht aus den Augen verloren werden (Schanz, Klein & Wunderlich, 1991).

Als Fazit der bisher gefundenen Ergebnisse soll folgendes festgehalten werden. Leistungsmotivierte Personen suchen sich in der Berufswelt konkretes Feedback zu ihren Handlungen. Als Rückmeldung kann z.B. das Gehalt, als Meßinstrument für den Erfolg, genutzt werden. Eine Tätigkeit in kleinen Unternehmen verspricht ebenfalls direkteres Feedback, da leistungsmotivierte Menschen den Erfolg ihrer Arbeit anhand der Umsatz- oder Gewinn-Zahlen nachvollziehen können. In großen Unternehmen arbeiten leistungsmotivierte Menschen in erster Linie im mittleren Management, wo sie noch selbst für die Qualität der Arbeitsergebnisse verantwortlich sind.

Diese noch sehr allgemeinen Befunde sollen im nächsten Kapitel um weitere situative Merkmale des Berufslebens in Deutschland und Frankreich ergänzt werden.

## 2.4 Vergleich leistungsförderlicher Maßnahmen in deutschen und französischen Unternehmen

Wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt, haben unterschiedliche Faktoren Einfluß auf die Ausprägung der impliziten Leistungsmotivation und der expliziten Leistungsziele.

Abbildung 3 faßt die bisher erarbeiteten Kriterien leistungsmotivierten Verhaltens und ihre Wechselwirkung zusammen.

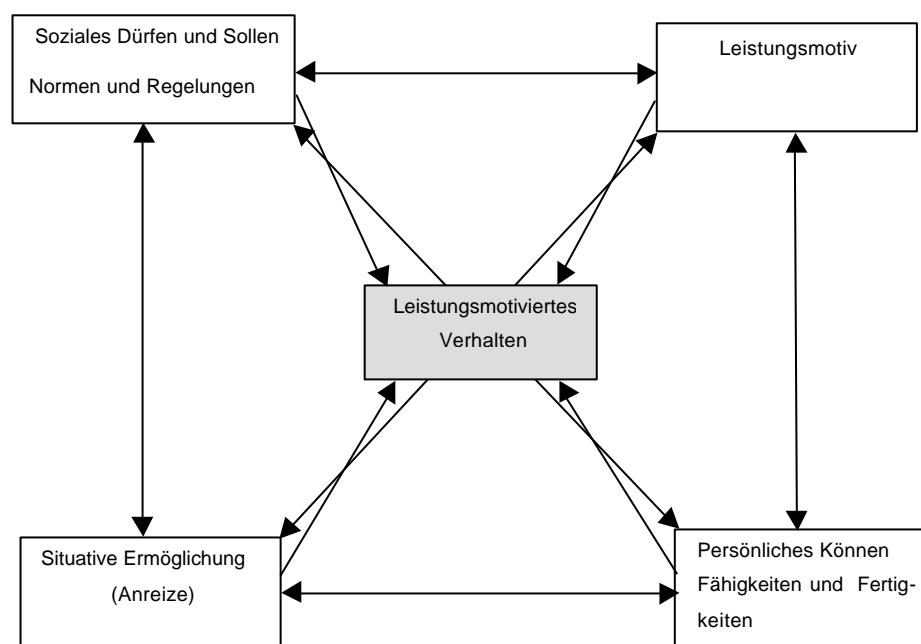


Abbildung 3: Grundlagen leistungsmotivierten Verhaltens. In Anlehnung an v. Rosenstiel (1999, S. 93).

Leistungsmotiviertes Verhalten ist abhängig von der Ausprägung des Leistungsmotivs, der persönlichen Begabung und Fähigkeit, der Anregung durch die Situation (Incentives) und den Normen und Regeln, innerhalb derer sich der Handelnde bewegt. Übertragen auf die Arbeitswelt hat das Modell folgende Implikationen: Betrachtet man das Können und die Fähigkeit als Ausgangspunkt, spielt die Personalauswahl eine bedeut-

same Rolle und sollte im folgenden untersucht werden. Natürlich werden nicht alle Positionen eines Landes bzw. die gleiche Stelle in verschiedenen Unternehmen nach den gleichen Anforderungen vergeben. Deshalb soll in diesem Kapitel geklärt werden, ob es systematische inhaltliche Unterschiede im *überfachlichen* Anforderungsprofil in deutschen und französischen Unternehmen gibt. Auf methodische Differenzen (Einsatz von Assessment Centern oder Graphologie) hingegen soll nicht eingegangen werden. Anschließend wird die Frage untersucht, welche Handlungskontexte (Anreize und Normen) den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in deutschen und französischen Unternehmen angeboten werden.

Ziel dieses Kapitels ist es, durch die Komplettierung der theoretischen Überlegungen mit konkreten Ergebnissen der vergleichenden Managementforschung, den Gegenstandsbereich dichter - im Sinne von Geertz (1997) - zu beschreiben und daraus anschließend die Hypothesen abzuleiten. Soweit wie möglich werden in erster Linie Untersuchungen berücksichtigt, die in deutschen und französischen Banken durchgeführt wurden.

Das erste auffällige Ergebnis einer Literaturrecherche zum Thema vergleichende Organisationsforschung ist, daß Frankreich stark unterrepräsentiert ist und das, obwohl Frankreich eine große wirtschaftliche und kulturelle Bedeutung für Europa besitzt. Ein Grund mag darin liegen, daß die französische Sprache weniger verbreitet ist als die englische Sprache.

Bevor konkrete Untersuchungsergebnisse referiert werden, soll zunächst theoretisch geklärt werden, welche Aspekte eines Unternehmens Einfluß auf die Leistungsmotivation oder die Leistungsziele seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben könnten. Diese Aspekte werden in Anlehnung an den Operanten-Motiv-Test (OMT; Kuhl & Scheffer, 1999), das in dieser Arbeit eingesetzte semi-projektive Verfahren zur Erfassung von Leistungsmotivation, heraus gearbeitet. Der OMT besteht aus sieben bis zwölf Skizzen, die Alltagssituationen zeigen (s. Anhang IV & VI). Die Untersuchungsteilnehmerinnen und Untersuchungsteilnehmer beantworten zu jedem der Bilder zwei Fragen. Ihre Antworten können hinsichtlich des thematisierten Motivs (Bindung, *Leistung*, Macht) und pro Motiv in fünf Ebenen kategorisiert werden (s. Kap. 3.1.3.4.1). Die fünf Subkategorien des Leistungsmotivs (Flow, Gütemaßstab, Mißerfolgsbewältigung, Leistungsdruck und Selbstkritik) sind Basis der folgenden Darstellung.



### 2.4.1 Ableitung situativer Faktoren aus dem Operanten Motiv Test

In Anlehnung an den Operanten-Motiv-Test können folgende Aspekte in deutschen oder französischen Unternehmen als Anreize Einfluß auf die Evozierung leistungsmotivierten Verhaltens haben.

#### 1. Flow

Merkmale <sup>7</sup>	Übertragung auf Arbeitswelt <sup>8</sup>	Konkrete Anreize <sup>9</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neugier und Interesse; Feedback</li> <li>• etwas lernen, sich konzentrieren</li> <li>• in einer Sache aufgehen, Konzentration</li> <li>• Spaß an einer Tätigkeit, Abwechslung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Einfluß auf Wahl der Arbeitsaufgaben, Freiheit</li> <li>⇒ keine Routinetätigkeiten</li> <li>⇒ wenig Regeln</li> <li>⇒ Handlungsspielraum</li> <li>⇒ eigener Verantwortungsraum</li> <li>⇒ Möglichkeit zur Selbstkontrolle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Partizipation/Mitbestimmung</li> <li>⇒ vollständige Arbeitsaufgaben</li> <li>⇒ flexible Arbeitszeitmodelle</li> <li>⇒ Job Enrichment</li> <li>⇒ wenig Bürokratie</li> <li>keine tayloristische Organisationsform</li> </ul>

#### 2. Gütemaßstab

Merkmale	Übertragung auf Arbeitswelt	Konkrete Anreize
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stolz; Ergebniszentrierung</li> <li>• etwas gut machen</li> <li>• Aufgaben lösen</li> <li>• Ausdauer im Denken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Anerkennung besonderer Ergebnisse, Lob</li> <li>⇒ Identifikation mit Zielen</li> <li>⇒ Stärkung der Selbstverantwortlichkeit</li> <li>⇒ Förderung von Innovation und Initiative</li> <li>⇒ Personenorientierung</li> <li>⇒ Herausforderungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Sinnggebung durch Ideen und Visionen</li> <li>⇒ Erfolgsbeteiligung</li> <li>⇒ Delegation</li> <li>⇒ Gruppen- und Projektarbeit</li> <li>⇒ Mitarbeitergespräche/ Zielvereinbarung</li> <li>⇒ betriebliches Vorschlagswesen</li> </ul>

#### 3. Mißerfolgsbewältigung

Merkmale	Übertragung auf Arbeitswelt	Konkrete Anreize
<ul style="list-style-type: none"> <li>• positive Umbewertung von Mißerfolgen</li> <li>• Wahrnehmung einer Bedrohung gekoppelt mit aktivem Coping</li> <li>• Probleme erkennen</li> <li>• Ablehnen einer Aufgabe („Ablösung“)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ keine Bestrafung von Fehlern</li> <li>⇒ Hilfe bei Fehlerlösung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Möglichkeit, an Trainingsmaßnahmen teilzunehmen</li> <li>⇒ Fehlermanagement</li> </ul>

<sup>7</sup> Beschreibung der Kategorie

<sup>8</sup> Situationen, in denen die Inhalte gefunden werden können.

<sup>9</sup> Anreize, die Personen mit einer Prädisposition auf dieser Motivebene zu leistungsmotiviertem Handeln veranlassen können.

#### 4. Leistungsdruck

Merkmale	Übertragung auf Arbeitswelt	Konkrete Anreize
<ul style="list-style-type: none"> <li>• soziale Bezugsnorm, Bester sein</li> <li>• Anstrengung (mit Erfolg); Hoffnung</li> <li>• Erleichterung (nach Erfolg)</li> <li>• nichts falsch machen, Mißerfolg verhindern</li> <li>• Prüfung bestehen; Ausdauer</li> <li>• schwierige Aufgaben lösen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Konkurrenz</li> <li>⇒ hohe Arbeitsintensität</li> <li>⇒ Handeln statt Analysieren</li> <li>⇒ Zeitdruck</li> <li>⇒ Aufgabenorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Zielvereinbarung (MbO)</li> <li>⇒ Karrierechancen</li> <li>⇒ individuelles Prämienlohnsystem</li> <li>⇒ Gewinnbeteiligung</li> <li>⇒ regelmäßige Leistungsbeurteilung</li> </ul>

#### 5. Selbstkritik

Merkmale	Übertragung auf Arbeitswelt	Konkrete Anreize
<ul style="list-style-type: none"> <li>• gestreßt</li> <li>• ratlos</li> <li>• enttäuscht</li> <li>• Angst</li> <li>• Hilfe bekommen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ negatives Führungsklima</li> <li>⇒ Androhung von Konsequenzen</li> <li>⇒ Überforderung (falsche Person am falschen Platz)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Führung durch Druck</li> <li>⇒ fehlende Unterstützung durch Vorgesetzten</li> <li>⇒ Arbeitsüberlastung</li> </ul>

Die bei den Recherchen gefundenen Studien werden anhand der oben beschriebenen Klassifikation des OMT gegliedert. Zu folgenden situativen Anreizen konnten Ergebnisse gefunden werden: Handlungsspielraum, Delegation, Partizipation und Eigeninitiative, Karrieremöglichkeiten und Beförderung, Personalentwicklung und Trainings, finanzielle Anreize. Aufgrund der Interdependenzen dieser Anreize werden die Aspekte getrennt nach drei Bereichen, die über unterschiedliche Modi jeweils Einfluß auf leistungsmotiviertes Verhalten haben, behandelt: Es werden zunächst die Organisation, das Organigramm bzw. die Stellenbeschreibungen und die implizite und explizite Hierarchie betrachtet. Anschließend wird ein Augenmerk auf das Personalmanagement (Personalentwicklung, finanzielle Anreize) geworfen, bevor Untersuchungen zur Einstellung bzgl. der Arbeit Hinweise auf die Bedeutung von Arbeit geben. In der genannten Reihenfolge werden die Bereiche und deren Subbereiche hinsichtlich kultureller Unterschiede in der Folge dargestellt.

### 2.4.2 Personalauswahl

Der deutsch-französische Vergleich beginnt mit dem Können, den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, d.h. mit der Frage, welches Mitarbeiterprofil von Unternehmen gesucht wird. Dabei wird zunächst allgemein untersucht, ob es bestimmte Auswahlkriterien (bestimmte Kompetenzen oder Ausbildungsabschlüsse) gibt. Anschließend wird die Personalauswahl im Bankensektor näher beleuchtet, bevor Rekrutierungsprinzipien analysiert werden.

Barsoux und Lawrence (1992, S.31) untersuchten Stellenanzeigen für französische Führungskräfte und stellten fest, daß in erster Linie kognitive Kompetenzen erwartet werden (scharfer Verstand, selbständiges Denken, intellektuelle Entschiedenheit). Elan und Initiative, die man ihrer Meinung nach häufig in angelsächsischen Anzeigen entdeckt, finden keine Beachtung. Die Personalberatung Moog (1997) untersuchte die Anforderungen von 200 deutschen und französischen Unternehmen und fand in Deutschland von sieben genannten Kriterien an dritter Stelle Initiative und an sechster Stelle Engagement/Einsatzbereitschaft. Diese Kriterien, die vielleicht theoretisch nicht aber in der praktischen Operationalisierbarkeit trennscharf sind, stehen in engem Zusammenhang zur Leistungsmotivation. Solche oder ähnliche Kriterien wurden von den befragten französischen Unternehmen nicht genannt. Andere Ergebnisse fanden Liouville und Schmidt (1999, S.16): „Bei der Personalauswahl liegt in beiden Ländern das Augenmerk vor allem auf der Motivation und der Kompetenz der Kandidaten“. Sie untersuchten mit Hilfe von Fragebögen 350 deutsche und 482 französische Unternehmen, die in der Mehrzahl dem Investitionsgüterbereich angehören.

Ein internationales Forscherteam unter der Leitung von Segalla (1998) hat einen Vergleich der wichtigsten Personalaufgaben (Auswahl, Beförderung bzw. Karriereplanung, Gehalt und Freisetzung) im Bankensektor in sieben europäischen Ländern vorgenommen. Auf der Basis von 100 Interviews wurde ein Interviewleitfaden entsprechend der Szenariotechnik entwickelt, wobei der Fragebogen bei Bedarf an die Kultur der untersuchten Länder angepaßt wurde. Nach der Bearbeitung des Fragebogens wurden die Probandinnen und Probanden gebeten, ihre Antworten näher zu erläutern. Zum Thema Personalauswahl gaben die deutschen Probandinnen und Probanden (N=39) an, sich in erster Linie an den Kompetenzen der Kandidatinnen und Kandidaten zu orientieren. Die befragten Französinen und Franzosen (N=73) hingegen bevorzugten klar die Abgänger

bekannter und renommierter Schulen. Sie zeigten sich, so die Interpretation der Autoren, sensibel für die elitäre Dimension, die in dem Szenario angesprochen wurde. Hier wird deutlich, daß Unternehmen sich auf die durch die Concours vorgenommene Selektion verlassen und keine weiteren Kriterien formulieren.

Personalauswahl und Training in Banken aus Deutschland, Frankreich und Großbritannien war auch Thema einer vergleichenden Untersuchung von Quack, O'Reilly und Hildebrandt (1995). Die Personalauswahl in deutschen Banken ist stark durch das deutsche duale Ausbildungssystem beeinflusst. Etwa 80 Prozent der Bankangestellten verfügen über eine abgeschlossene Ausbildung. Seit den 1980er Jahren werden vermehrt Abiturientinnen und Abiturienten für eine Bankausbildung rekrutiert. Von diesen entscheidet sich etwa ein Drittel nach abgeschlossener Lehre für ein Studium, kehrt aber oft anschließend zu seiner „Hausbank“ zurück. Insgesamt entsprach der Anteil der eingestellten Hochschulabgängerinnen und Hochschulabgänger 1989 etwa 11 Prozent der gesamten Mitarbeiter. Ansonsten rekrutieren die Banken ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vornehmlich in Bankakademien und Berufsakademien.

Bis Anfang der 1980er Jahre starteten alle Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger (sogar die Abiturienten mit einer bis zu zwei Jahre dauernden Zusatzausbildung) bei französischen Banken, an der Kasse in den Filialen. Dort arbeiteten sie eine Zeitlang, bis sie an Schulungsmaßnahmen (z.B. zum Erreichen der Diplome 'CAP de banque' oder 'BP de banque', s. Anhang II) teilnehmen konnten, um anschließend andere qualifiziertere Positionen übernehmen zu können. Diese Off-the-job-Schulung der Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeitern ist auch heute noch möglich. In anderen französischen Unternehmen hingegen werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erst nach der (schulischen) Ausbildung mit anschließender On-the-job-Anlernphase rekrutiert (Jentjens, 1997, S.108). Mit der Zeit wurden die Auswahlkriterien angehoben, um nur noch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzustellen, die sich an die zukünftige Serviceorientierung der Banken anpassen können. Heute stellen die französischen Banken in der Hauptsache hochqualifizierte Kandidatinnen und Kandidaten ein, die sie auf dem externen Markt suchen müssen. Zusammenfassend kann man einen wichtigen Unterschied feststellen. In französischen Banken gibt es aufgrund des Fehlens einer gemeinsamen Ausbildung keine gemeinsame Grundqualifikation.

Das Centre National de Recherche Scientifique (CNRS) untersuchte in Zusammenarbeit mit der Personalberatung Heidrick & Struggles in den 200 größten Unternehmen in Frankreich und Deutschland die Frage der Qualifikation und Auswahl von Führungskräften (Bauer & Bertin-Mourot, 1987). Grundsätzlich sind zwei verschiedene Rekrutierungs- und Entwicklungsprinzipien erkennbar: In Deutschland findet man „Bergsteiger“, die das Unternehmen genau kennen und sich intern hochgearbeitet haben. Das deutsche System begünstigt also Mobilität zwischen den Bereichen und Hierarchien und befürwortet eine langfristige Ausbildung. Die französischen „Parachutés“ steigen ohne große Kenntnis der jeweiligen Unternehmenspraxis gleich auf einer sehr hohen Ebene ein. Bemerkenswert ist nicht nur, daß sie auf hohe Posten katapultiert werden, sondern auch die Verflechtung von Ökonomie und Politik: Viele französische Top-Manager starten ihre Karriere im öffentlichen Dienst und wechseln später auf hohe Posten in der Privatwirtschaft (Forster, 1992). Diese Verflechtung geht zurück auf Ludwig XIV und seinen Intendanten der Finanzen und des Handels Jean-Baptiste Colbert (1619-1683) (Ammon, 1994). Während es für ein Unternehmen durchaus nutzbringend sein kann, wenn sein Management Verbindungen zum Staat hat, stellt sich im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit die Frage, ob dieses verflochtene System Leistungsmotivation fördert. Es erscheint durchaus möglich, daß man sich aufgrund der ‘amicale’ weniger beruflich engagiert. Möglicherweise ist es zielführender, Freundschaften zu pflegen und sich bei Zeiten in eine andere Position loben zu lassen. Die Mehrzahl der Unternehmenschefs jedoch hat schon im Unternehmen gearbeitet und wird durch den scheidenden Président-Directeur-Général (PDG) für die Position des Unternehmenschefs empfohlen. Dabei kann die gemeinsame Herkunft aus einer Grande Ecole hilfreich sein. Für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer kann diese Auswahl- und Beförderungspraxis jedoch demotivierend sein, da anscheinend nicht die aktuelle Leistung im Vordergrund steht.

Als Fazit läßt sich festhalten, daß in Frankreich die Selektion anhand der Kriterien der Schulen erfolgt, wobei es bei einigen Grandes Ecoles keine Zeugnisse gibt (man ist ‘promotion de l’an ...’). In Deutschland haben Zeugnisse sicherlich einen hohen Stellenwert, es werden aber zusätzlich Kriterien wie Engagement und Kompetenz genannt. Es ist fraglich, ob sich daraus Unterschiede hinsichtlich der Leistungsmotivation ableiten lassen. In dieser Hinsicht aufschlußreicher sind die Rekrutierungsprinzipien. Die deutschen „Bergsteiger“ machen in der Mehrzahl mit Kompetenz und Einsatz Karriere, französische „Parachutés“ werden auf bestimmte Posten ‘katapultiert’ und brauchen

dafür einen Grande-Ecole-Abschluß und gute Kontakte. Obwohl diese Darstellung sicherlich vereinfacht ist, wird unterstellt, daß die Durchlässigkeit der deutschen Unternehmen bis hin zum Chefsessel motivierender wirkt.

Die Erfassung leistungsmotivierten Verhaltens findet in Deutschland und Frankreich zu verschiedenen Zeitpunkten statt. Während die Arbeitsleistung in deutschen Unternehmen einen sehr großen Einfluß auf die berufliche Karriere hat, findet die Selektion in Frankreich viel früher statt. Das französische schulische System läßt nur die weiterkommen, die über Jahre Leistungsverhalten zeigen. Diesem schulischen Langzeittest ist wahrscheinlich eher zu trauen, als anderen situativen Kurztests. Deshalb liegt die Vermutung nahe, daß sich französische Unternehmen aufwendige Assessment Center zur Erfassung von leistungsmotiviertem Verhalten für die Besetzung von Top-Positionen sparen können. Wichtiger ist aber die Frage, ob es den Unternehmen gelingt, das Leistungssystem der Schule weiterzuführen, damit sich die Manager weiterhin überdurchschnittlich engagieren. Dieses scheint in deutschen Unternehmen besser gewährleistet zu sein, wie die kommenden Vergleiche der leistungsförderlichen Handlungskontexte zeigen werden.

### **2.4.3 Organisation**

Mit dem Organigramm und den Stellenbeschreibungen gibt die Organisation die Struktur bzw. den Verhaltenskontext vor. Das Organigramm zeigt an, wie die Arbeit geteilt wird, welche Stellen und welche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu einer Abteilung gehören und wer die Abteilung leitet.

Pateau (1999) und seine Forschergruppe haben qualitative und quantitative Untersuchungen zu Mentalitätsunterschieden in deutsch-französischen Unternehmen durchgeführt. Sie haben Interviews mit etwa 100 deutschen und französischen Studierenden geführt, die während ihrer Praktika im Nachbarland auf der anderen Seite des Rheins mit kulturellen Unterschieden konfrontiert waren. Es folgten 250 Interviews in 15 Unternehmen sowie die Auswertung von 1500 Fragebögen, die von Mitgliedern des mittleren Managements der deutschen und französischen Unternehmen beantwortet wurden.

Als eine Besonderheit fiel den französischen Untersuchungsteilnehmerinnen und Untersuchungsteilnehmern auf, daß es charakteristisch für 'den' deutschen Mitarbeiter sei, daß er - nur - den durch die Stellenbeschreibung klar abgesteckten Aufgabenbereich wahrnimmt. 'Der' französische Mitarbeiter hingegen sei durchaus bereit bei Bedarf den einengenden Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich zu verlassen und informelle Wege einzuschlagen. Diese Aufgabensegmentierung auf der einen Seite und die Improvisationskunst auf der anderen Seite, wird häufig in der Literatur zitiert und diskutiert (z.B. Barmeyer & Stein, 1996, S. 31; d'Iribarne, 1989; Trompenaars, 1993, S. 61). Die Autoren kommen zu dem Schluß, daß das genaue Befolgen von Anweisungen und Entscheidungsstrukturen Franzosen offensichtlich sehr viel weniger motiviert als der Einsatz interdisziplinärer Fähigkeiten und die Umsetzung eigener Ideen. Damit rücken die persönliche Leistung, Verantwortung und Freiheit als individualistische Werte in den Vordergrund. Wie in Kapitel 2.1.2.1 ausgeführt, haben unstrukturierte Situationen leistungsförderlichen Charakter. Deswegen wird unterstellt, daß die Vorgabe des Handlungsrahmens (= Aufgabe, die erfüllt werden muß) ohne genaue Angaben wie das zu tun ist, das implizite Leistungsmotiv der französischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer anregt.

#### **2.4.3.1 Hierarchie und Autorität**

Die deutsche 'Autorität' und die französische 'autorité' sind zwei Worte, die trotz ihrer Ähnlichkeit nicht dieselbe Bedeutung besitzen. In der interkulturellen Literatur spricht man von den sogenannten falschen Freunden, den 'faux-ami'. Während Autorität in Deutschland eher eine negative Konnotation hat, ist die französische 'autorité' positiv geprägt.

Das Verhältnis zur Autorität in deutschen und französischen Unternehmen ist Gegenstand verschiedener Studien. Quantitative Untersuchungen (z.B. Hofstede, 1993) kommen zu dem Ergebnis, daß in Deutschland eher eine schwache hierarchische Distanz<sup>10</sup> vorliegt. In Frankreich hingegen ist sie stark. Pateau (1998) dagegen fand in seinen qualitativen Studien, daß sich sowohl die Deutschen als auch die Franzosen über das zu

starke Hierarchiedenken des Nachbarn beklagen. Er konnte aufzeigen, daß jeweils unterschiedliche Elemente des Managementstils im Vordergrund stehen: Die in Deutschland sehr klar abgegrenzten Zuständigkeiten führen zu einer langsameren Entscheidungsfindung, da zuvor ein Konsens mit unterschiedlichen beteiligten Personen und Funktionen gefunden werden muß. Ein Vorteil liegt aber gerade in diesem Abstimmungsprozeß: man hat mehr Möglichkeiten und Freiheiten, Vorschläge zu machen. Das läßt einen höheren Grad an *Partizipation* vermuten. Eine gewählte Lösung soll dann allerdings wie beschlossen durchgeführt werden. Desweiteren betonen die interviewten Französinen und Franzosen „die starke Segmentierung der Aufgaben und den extrem ausgelegten Begriff des Zuständigkeitsbereichs“ (Pateau, 1998, S. 153).

Da die Franzosen sich selbst weniger angehalten fühlen, Zuständigkeiten zu akzeptieren, nehmen sie sich als weniger hierarchisch wahr und sind in der Lage, sich mit anderen Tätigkeiten zu beschäftigen, die möglicherweise eher ihr Interesse finden. Explizite Entscheidungspartizipation ist allerdings in Frankreich auf den unteren Ebenen kaum zu finden. Anweisungen und (weitläufige) Ideen werden von oben vorgegeben. Die Ausführungen können dann allerdings in Grenzen nach eigenen Interpretationen erfolgen. Man muß also unterscheiden zwischen einer expliziten, verbal kommunizierten Partizipation auf der einen Seite und einer impliziten Partizipation, die faktisch eine Beteiligung beinhaltet, ohne dies ausdrücklich offen zu kommunizieren.

Der französische Soziologe d'Iribarne kommt in seiner vergleichenden Studie zum Management in Frankreich, den Niederlande und den USA zum gleichen Ergebnis und zitiert den Historiker und Politiker Tocqueville: „une règle rigide, une pratique molle“ (d'Iribarne, 1989, S.76). Die Freiheit, innerhalb eines bestimmten Rahmens zu handeln, die Interpretation von Freiräumen und deren Ausweitung haben in seinen Augen eine stärkere Motivation als monetäre Anreize.

Die Ergebnisse zur Partizipation werden gestützt durch eine Untersuchung von Jago et al. (1995), die sich mit interkulturellen Unterschieden im Führungsverhalten in sieben Ländern, unter anderem Deutschland und Frankreich beschäftigten. Dabei fanden sie

---

<sup>10</sup> Hofstede (1993, S. 42) definiert hierarchische Distanz als „das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, daß Macht ungleich verteilt ist“ (im Original kursiv gedruckt).



heraus, daß sich Führungskräfte aus Deutschland partizipativer verhalten als ihre Kollegen aus Frankreich. Liouville und Schmidt (1999, S. 17) hingegen konstatieren, daß „sowohl die Deutschen als auch die Franzosen das Delegieren von Verantwortung einsetzen, um ihr Personal zu motivieren“. Der Unterschied liegt aber darin, daß das Delegieren in Frankreich weniger demokratisch ist als in Deutschland. In Frankreich gilt „Je weiter man von der Spitze der Hierarchie entfernt ist, desto weniger ist man in den Entscheidungsprozeß eingebunden“. Der hohe Zentralisierungsgrad hingegen verstärkt die Arbeitsbelastung und Verantwortung an der Spitze der Pyramide. Die französischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden nicht angeregt, sich auf ihre Eigeninitiative zu besinnen (Barmeyer & Stein, 1996, S. 26).

Es läßt sich zusammenfassend feststellen, daß man in Frankreich weniger explizit geforderte und geförderte Eigeninitiative und Partizipation über die Hierarchieebenen hinweg findet, aber jeder in seinem Rahmen über eine gewisse Freiheit verfügt. In Deutschland scheint es nach den Ergebnissen der gefundenen Untersuchungen umgekehrt zu sein. Es ist für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Deutschland möglich, den vorgegebenen Rahmen zu verlassen und über die Hierarchien hinweg Initiative zu zeigen und Entscheidungen mit zu beeinflussen. Bei der Bewältigung von Tätigkeiten, also dem täglichen Handeln hingegen, scheinen sie weniger implizite Freiheiten zu haben. Wenn man davon ausgeht, daß das explizite System explizite Leistungsziele fördert, das implizite System hingegen die implizite Leistungsmotivation, müßten die deutschen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer eher explizite Leistungsziele zeigen, die implizite Leistungsmotivation hingegen müßte bei den französischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern höher sein.

#### **2.4.3.2 Cadre –Führungskraft**

Der Begriff *cadre* ist eine typisch französische Bezeichnung für einen qualifizierten *oder* leitenden Angestellten (Jentjens, 1997). Es gibt dafür in Deutschland genausowenig eine Entsprechung wie für die deutsche Führungskraft in Frankreich (= Mitarbeiter mit Personalverantwortung). Neben den verschiedenen Inhalten der beiden Konzepte ist auch der Weg unterschiedlich eine Führungskraft und ein *cadre* zu werden.

Jentjens (1997) stellt in ihrer Untersuchung zum Vergleich von Führungskräfteentwicklung in Großbanken fest, daß in Deutschland die Übernahme von Führungspositio-

nen nicht aufgrund eines abgeschlossenen Hochschulstudiums, sondern wegen der erbrachten Leistung erfolgt. Wegen der anwendungsbezogenen Ausbildung stehen Bankkaufleute und Hochschulabgänger zunächst auf gleicher Ebene und können eine Führungsposition erreichen. In Frankreich ist der Status cadre nicht für jedermann erreichbar. Früher wurden Abgängerinnen und Abgänger einer Grande Ecole in der Regel gleich zu Berufsstart zum cadre, mittlerweile müssen viele sechs Monate bis fünf Jahre warten (Dinet, 1984). Andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die ihren Universitätsabschluß nach zwei bis drei Jahren (DEUG) oder nach vier Jahren (maîtrise) erreicht haben (s. Anhang II), werden wahrscheinlich fünf bis zehn Jahre darauf hin arbeiten müssen. Cadres bekommen auch gemessen am Alter früher Führungsverantwortung als ihre deutschen Kollegen (Peretti, 1991, S. 91).

Eigene Gespräche mit Jungmanagern bekräftigen, daß das Erreichen einer Führungsposition für sie sehr erstrebenswert ist. Ein Aufstieg mittels Durchbrechen der (Status-)Grenze kann dementsprechend eine stark motivierende Wirkung haben. Aufgrund der mit dem beruflichen Aufstieg verbundenen Vergünstigungen müßte diese motivierende Wirkung in Frankreich größer sein als in Deutschland, da mit der Auszeichnung cadre ein Aufstieg aus dem ursprünglichen sozialen und beruflichen Milieu verbunden ist (Ammon, 1994). Der Begriff cadre hat deshalb eine starke zusätzliche symbolische *Bedeutung*. Das Erreichen des Status cadre impliziert eine große Veränderung, die mit einer veränderten Rechtsstellung (z.B. Assurance-cadre, eine obligatorische Zusatz-Altersversorgung, s.a. Herterich, 1991, S. 65) aber auch einen subtilen Wandel der Ansichten und Selbstwahrnehmung zur Folge hat. Der Titel verleiht das gleiche soziale Prestige wie es z.B. Anwälte und Ärzte genießen (Barsoux & Lawrence, 1992). Aus dem Grund kann man annehmen, daß ambitionierte französische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer eine sehr starke Leistungsmotivation entwickeln. Gemäß den Ergebnissen von McClelland und Boyatzis (1982) wird diese Annahme nur für das mittlere Management gelten, auf höheren Hierarchieebenen wird vermutlich das Machtmotiv eine größere Rolle spielen. Da französische Jungmanager mit einem Grande-Ecole-Abschluß diese Position schnell erreichen, wird dieser Anreiz allerdings nicht von langer Dauer sein.

Grundsätzlich läßt sich feststellen, daß sich französische Unternehmen im Vergleich zu den deutschen Pendants durch eine größere Anzahl voneinander abgegrenzten Schichten mit ausgeprägtem Status auszeichnen. D'Iribarne (1989, S. 39) stellt dazu fest:

A l'intérieur on peut avoir beaucoup ou peu de pouvoir, ... le passage d'une position à une autre est une étape normale d'une carrière, sans portée symbolique particulière ... . D'une strate à l'autre la distance est toute autre. Il existe des frontières à très forte valeur symbolique, qui ne sont franchies que par un petit nombre, et qui ne peuvent l'être vraiment qu'en respectant de stricts rites de passage.

Aber Veränderungen stehen an. Während traditionell das mittlere Management in Deutschland als Bindeglied zwischen „Basis“ und Geschäftsführung gesehen wird, wird in Frankreich erst neuerdings dieser „Nichtelite“ (Urban, 1998, S. 211) Aufmerksamkeit geschenkt. In letzter Zeit konnte beobachtet werden, daß in diese Arbeitnehmer durch Entwicklung und Qualifikation investiert wird, um dadurch ihre Bindung zum Unternehmen zu erhöhen (Urban, 1998).

#### **2.4.4 Personalmanagement**

Das betriebliche Personalmanagement ist Teil des allgemeinen Managementprozesses und besteht aus folgenden Teilbereichen: Personalbestandsanalyse, Personalbedarfsbestimmung, Personalbeschaffung, Personalentwicklung, Personalfreisetzung, Personaleinsatz, Personalführung und Personalkostenmanagement (Scholz, 1994, S.46), die miteinander verbunden sind. In der Folge sollen nur die Aspekte beobachtet werden, die sich auf die Merkmale des OMT beziehen.

Im „Global Performance Project“ (GPP) (Scholz & Stein, 1997), einer in 11 Ländern durchgeführten Studie zur interkulturellen komparativen Analyse von Managementpraktiken, wurden mittels Fragebogen (Scholz, 1993; Scholz, 1994) auch Aspekte des Human Resource Management angesprochen. Dabei wurde nach einer detailliert formulierten Personalstrategie, Wettbewerbsvorteile durch Human Resource Management, Auswahlkriterien für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Vorhandensein vorgegebener Karrierewege, „high-potential“-Programme, leistungsabhängige Bezahlung und verschiedenen Personalmanagementmethoden (flexible Arbeitszeit, Job Sharing, Qualitätszirkel) gefragt.

Die Resultate des deutsch-französischen Vergleichs zeigen gemeinsame Tendenzen auf. Sie beruhen auf der Grundlage von 51 befragten Unternehmen in Deutschland (Ludwig, 1997) und 37 Unternehmen in Frankreich (Hildebrand, 1997): 43,8 Prozent der deutschen Unternehmen gegenüber 50 Prozent der befragten französischen Unternehmen

geben an, eine schriftlich fixierte Personalstrategie zu haben. Formalisierte Karrierewege gibt es in 31,3 Prozent der befragten deutschen Unternehmen und in 25 Prozent der französischen Betriebe. 47,1 Prozent der deutschen Interviewpartner geben an, daß in ihrem Unternehmen mit speziellen High-Potential-Trainings-Programmen gearbeitet wird. In Frankreich sind es 64,7 Prozent des Samples. Leistungsbezogene Bezahlung findet sich in 90,2 Prozent der deutschen Unternehmen, in Frankreich in 88,2 Prozent der Unternehmen. Interessant ist, ergänzend die Frage nach der Bedeutung von Personalarbeit auszuwerten: Auch auf die Frage zum Verständnis und zu den Zielen der strategischen Personalarbeit (wie z.B. Ausbau der Fähigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Früherkennung von High-Potentials, Belohnung für Innovation und Kreativität) wurde nicht signifikant unterschiedlich geantwortet.

In der Konsequenz soll festgestellt werden, daß sich der häufig ausgesprochene Vorwurf der Rückständigkeit französischer Personalarbeit (z.B. I. Brunstein, 1995; Cazal & Peretti, 1992) nach Auswertung dieser Daten nicht halten läßt. Der Einsatz von leistungsfördernden Personalmaßnahmen unterscheidet sich laut dieser Studie in Frankreich und Deutschland nicht signifikant. Kritisch anzumerken ist allerdings, daß sich bei einigen der französischen Interviewpartner der Eindruck aufdrängte, daß sie sozial erwünscht die Anwendung besonders vieler besonders innovativer Personalmanagementmethoden angaben. Aus dem Grund wäre es für zukünftige Forschungen interessant, mit Beobachtungsstudien das Antwortverhalten und die genaue Umsetzung der Personalmaßnahmen in Unternehmen näher zu beleuchten.

#### **2.4.4.1 Personalentwicklung/ Karriereentwicklung**

Aufgabe der Personalentwicklung (PE) ist die (antizipatorische) Förderung und Steuerung der personellen Ressourcen in Unternehmen mit dem Ziel, die organisationale Effizienz und Effektivität zu verbessern (Greif in Dorsch, 1994). Explizit findet das bei Maßnahmen off-the-job (Seminare, Trainings) statt, es sei aber darauf hingewiesen, daß ein großer Teil der PE direkt am Arbeitsplatz (on-the-job) durch die Hilfe von Kollegen und dem Vorgesetzten stattfindet. Die nun folgenden Ausführungen betreffen in erster Linie Maßnahmen off-the-job.

Jentjens (1997) untersuchte die Führungskräfteentwicklung in drei deutschen und drei französischen Großbanken. Dazu führte sie Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Personalabteilungen und wertete Dokumentationsmaterial der deutschen Banken aus. Da französische Banken nicht über Informationsmaterial verfügen, kann man vermuten, daß Führungskräfteentwicklung einen anderen Stellenwert hat oder ein weniger beachtetes Thema ist. Eine Alternativhypothese wäre, daß Personalentwicklung in Frankreich nur für einen bestimmten Personenkreis gedacht ist und ist nicht für alle zugänglich ist. Maurice, Sellier und Silvestre (1982) stellen zu diesem Thema fest, daß in Deutschland die Aus- und Weiterbildung der Beförderung vorausgeht, in Frankreich jedoch angewandt wird, um einer bereits beförderten Person das nötige Handwerkzeug zur Verfügung zu stellen.

Segalla und Besseyre des Horts (1998) fanden in ihrer Untersuchung des Personalmanagements im Bankensektor zum Thema Beförderung eine klare Tendenz der deutschen Befragten, die Kandidatinnen und Kandidaten nach Kompetenz und gezeigter Leistung zu befördern, unabhängig von deren Ursprung oder hierarchischem Niveau. Auf der französischen Seite des Rheins werden eher solche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befördert, die die Stabilität des Systems sichern, die also Loyalität und Commitment zeigen. Die Autoren fassen das Ergebnis zusammen mit „l’implication dans l’organisation (...) prime sur la performance“ (Segalla & Besseyre des Horts, 1998, S. 27).

Im Vergleich zu anderen Sektoren findet man im deutschen Bankenbereich sehr intensives Training, sowohl in Hinblick auf die Trainingsbudgets (mehr als 6% der Lohnsumme) als auch hinsichtlich der Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die daran teilnehmen (Quack, O’Reilly & Hildebrandt, 1995). Damit die Auszubildenden nicht nach der Ausbildung die Bank verlassen und ein Studium beginnen, bieten die deutschen Geldhäuser die „Bankakademie“ an. Diese Zusatzausbildung, die Voraussetzung für eine Karriere in der Bank ist, wird an zwei Abenden in der Woche oder samstags für zwei Jahre angeboten und bedarf von daher viel Engagements.

Nach Angaben der Autoren sind auch die Ausgaben für das Training der französischen Banken sehr hoch, genaue Zahlen nennen sie allerdings nicht. Die Funktion scheint aber eine andere zu sein. Während in den 1980er Jahren Trainingsprogramme in erster Linie

für Berufseinsteiger und junge Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angeboten wurden, nehmen heute auch schlechter qualifizierte ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Maßnahmen teil. Diese Weiterbildung soll verhindern, daß die betroffenen Arbeitnehmer ihre Stelle verlieren. Die Inhalte des Trainings für jüngere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben sich ebenfalls geändert. Das „Brevet Professionel de banque“ (BP) und das „Institut Technique de Banque“ (ITB) wurden Ende der 1980er Jahre zugelassen. Diese Ausbildungsstränge sind in erster Linie für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einem niedrigen Ausbildungsniveau von Bedeutung. Aufgrund der zunehmenden Zahl der extern rekrutieren Grande-Ecole-Abgänger ermöglichen die Diplome allerdings kaum den Aufstieg ins Management.

#### **2.4.4.2 Finanzielle Anreize - Leistungsbeurteilung**

Wenn finanzielle Anreize an die Leistung gekoppelt werden und somit zur Leistung motivieren sollen, ergeben sich zwei Probleme: (1) Leistung muß meßbar sein, wobei Angemessenheit, Beeinflußbarkeit, etc. berücksichtigt werden sollten. (2) Der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und finanziellen Anreizen ist nicht eindeutig. So sind z.B. intrinsisch motivierte Personen wenig sensibel für eine externe Evaluation, da die Evaluation das System der Selbstbestimmung frustrieren kann (s.Kap. 2.1.2.3). Desweiteren kann Belohnung bei diesem Personenkreis negative Auswirkungen auf die Motivation haben (Deci, 1971). Bei extrinsisch motivierten Individuen und bei dem Verfolgen von Leistungszielen erscheint eine motivierende Wirkung von finanziellen Anreizen dagegen möglich zu sein.

Für die Vergütung sind verschiedene Modelle denkbar: Zeitlohn, leistungsabhängige Bezahlung, Akkordlohn oder Prämienlohn. Das Cafeteria-System ermöglicht die Zusammenstellung von Lohnkomponenten gemäß unterschiedlicher Bedürfnisse.

In Hinblick auf die finanziellen Anreize sind die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem französischen Sample frappierend. Die von Segalla und Besseyre des Horts (1998) befragten Deutschen ziehen eindeutig ein variable und individualisierte Gehaltsform vor. Diese berücksichtigt die individuelle Leistung am meisten („plan de rémunération très incitatifs“, S. 27). Die befragten Französinen und Franzosen zeigen sich „plus conservateurs“ (S. 25). Sie lehnen die Individualisierung bei der Gehaltsfindung

ab und ziehen ein kollektives Gehaltsmodell vor. Das Ergebnis entspricht den in Kapitel 2.4.3.1 zitierten Schlußfolgerungen d'Iribarne's wonach monetäre Anreize in Frankreich keine großen Motivatoren seien.

In dem Buch 'La motivation dans l'entreprise' des Psychologen Lévy-Leboyer (1998) werden finanzielle Anreize durchaus als motivierend dargestellt und sollen mittels Evaluation der Leistung durch Zielsetzungsgespräche (récompenses au mérite) gerecht verteilt werden. Im Gegensatz dazu weist Pateau (1998, S. 157) darauf hin, daß Zielvereinbarungsgespräche oder auch Management by objectives sich in Frankreich nie durchsetzen konnten, da folgende drei Voraussetzungen nicht mit der französischen Kultur vereinbar sind:

- „die Fähigkeit, wirklich mit einem Chef verhandeln zu können;
- der Wille, sich durch seine Leistungen auszuzeichnen;
- Risikobereitschaft“.

Zusammenfassend wird in dieser Arbeit angenommen, daß häufiger in deutschen Banken als in französischen Banken eher explizit mit finanziellen Anreizen gearbeitet wird.

#### **2.4.5 Einstellung zur Arbeit in Deutschland und Frankreich**

Die international zusammengesetzte Forschergruppe „European Values Systems Study Group“ hat 1981 und 1990 eine europäische Wertestudie durchgeführt. 1990 wurde sie durch lokale demoskopische Institute in insgesamt 43 Ländern organisiert<sup>11</sup>. In Deutschland wurde die Untersuchung vom Institut für Demoskopie in Allensbach durchgeführt, in Frankreich zeichnet Faits et Opinions verantwortlich. Sie befragten 1002 repräsentativ ausgewählte Französinen und Franzosen über 18 Jahre, in Deutschland konnten 2101, ebenfalls repräsentativ zusammengestellte Personen interviewt werden. Die unten zitierten Ergebnisse beziehen sich auf den Raum der alten Bundesländer. Die Studie wurde 1992 auf die neuen Bundesländer ausgedehnt, die Ergebnisse unterscheiden sich hier allerdings teilweise erheblich.

An dieser Stelle werden die erfragten Arbeitswerte dargestellt, wobei der Begriff Arbeit im weiteren Sinne verwandt wird (Riffault, 1998, S.114). Zum Stellenwert der Arbeit antworten 60 Prozent der französischen Befragten, daß Arbeit ihnen sehr wichtig sei gegenüber nur 34 Prozent der westdeutschen Stichprobe. Nicht oder überhaupt nicht wichtig sei die Arbeit 6 Prozent der französischen und 19 Prozent der deutschen Stichprobe. Gestützt wird das Ergebnis durch ein weiteres Datum: Mehr als die Hälfte (53%) der befragten Französinen und Franzosen gegenüber nur 15 Prozent der Deutschen zählen Arbeitseifer zu den fünf wichtigsten Eigenschaften, die Kindern beigebracht werden sollten.

Bei diesen Angaben handelt es sich natürlich nicht um Tatsachen, sondern um die Erfassung subjektiver Einschätzungen und Einstellungen, die allerdings, wie oben ausgeführt, durch die Kultur des Landes beeinflußt werden. Inwieweit die Fragen sozial erwünscht beantwortet wurden, läßt sich schwer sagen.

Sehr aufschlußreich für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit sind die Fragen zur Arbeitszufriedenheit und zu wirtschaftlichen und sozialen Grundhaltungen. In einem ersten Schritt wurden den Probandinnen und Probanden fünf Ansichten präsentiert, die Antworten auf die Frage geben, warum man arbeitet. Hier werden nur die beiden Aussagen aufgezeigt, denen in einem der beiden Länder die relativ größte Gruppe



der Befragten zugestimmt haben. Mehr als ein Drittel der französischen Stichprobe (38,3%) stimmte der Aussage „Ich möchte immer mein Bestes geben, so gut ich kann, unabhängig davon, wieviel ich verdiene“ zu. In Westdeutschland bejahten nur 23,7 Prozent der Befragten diese Aussage. Eine relativ große Zahl der deutschen Befragten (42,4%) stimmten der Ansicht zu „Ich arbeite gern, aber ich lasse es nicht soweit kommen, daß die Arbeit mein übriges Leben stört“. Diese Haltung ist über alle Altersklassen dominant sowie geschlechtsunspezifisch. Auch die Berufsgruppe der Befragten hat in beiden Ländern keinen Einfluß auf die Antwort. Pateau (1998) sieht in dieser Stellungnahme keinen Wandel der Werte, sondern erklärt das Ergebnis mit der Trennung zwischen Arbeit und Freizeit in Deutschland (z.B. läßt sich auch Feierabend nicht ins Französische übersetzen). Dem oben zitierten Statement wurde nur von 21,1 Prozent der Französischen und Franzosen zugestimmt. Pateaus Begründung ist, daß man in Frankreich seit der Schulzeit gewohnt sei, daß die beiden Bereiche ineinandergreifen.

Im weiteren Verlauf der Wertebefragung wurde den Befragten eine Liste mit 15 Eigenschaften gezeigt, die eine Arbeit charakterisieren können. Die Probandinnen und Probanden sollten diejenigen auswählen, die ihnen am wichtigsten erschienen. In Frankreich sind dies: interessante Tätigkeit, gute Bezahlung, nette Kollegen und Beruf mit Verantwortung. In Deutschland sind die wünschenswerten Eigenschaften einer Tätigkeit: nette Kollegen, gute Bezahlung, sicherer Arbeitsplatz, interessante Tätigkeit. Materielle Bedingungen stehen an erster Stelle. In beiden Ländern stehen die Items „Beruf, der eigenen Fähigkeiten entspricht“ und „Gefühl, etwas zu leisten, zu erreichen“ auf den gleichen nachfolgenden Rangplätzen. Sie betreffen die Leistungsmotivation bzw. die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten.

Obwohl die Antworten sehr eindeutig erscheinen, sind die Untersuchungsergebnisse doch kritisch zu hinterfragen. Meinen Franzosen und Deutsche dasselbe, wenn sie von ‘wichtig’ sprechen? Welcher Anker gilt für die 4-stufige Skala zwischen überhaupt nicht wichtig und sehr wichtig? Leben die Deutschen vielleicht einfach strengere Maßstäbe an die Arbeit? Das gleiche Problem kann sich hinter dem Konzept ‘Arbeit’ ver-

---

<sup>11</sup> Von 1995 bis 1998 wurde eine weitere Welle des World Value Survey durchgeführt. Nach Angaben des Wissenschaftszentrums Berlin wurde Frankreich nicht mitbefragt. Als Grund wurden fehlende finanzielle Mittel genannt. (Welzel: 24.6.1999, pers. Mitteilung)

bergen. Welche Bedeutung(en) wird/werden mit dem Begriff verknüpft? Der Sozialforscher Meulemann (1998, S.137) suchte nach einem Verständnis von Arbeit bzw. Arbeitsmotivation in beiden Ländern en détail und kam zu dem Ergebnis, daß die Deutschen Arbeit eher als Selbstverwirklichung, die Franzose Arbeit eher als Selbstaufgabe sehen. Er erklärt, daß man sich der Arbeit ausliefert und sie zwangsläufig für wichtig halten muß. Wer Arbeit hingegen als Chance für Selbstverwirklichung sieht, hat höhere Ansprüche und kann leichter enttäuscht werden. Das zeigt sich unter anderem auch daran, daß die Franzosen als Arbeitsmotivation eher Vorgaben wählen, die auf Selbstaufgabe hindeuten, während die befragten Deutschen eher solche wählen, in denen Selbstaufgabe und –verwirklichung sich die Waage halten.

Diese Aspekte erscheinen sehr interessant, um sowohl das eigene Arbeitsverhalten als auch das Arbeitsverhalten unserer Nachbarn besser zu verstehen und sich nicht an den einfachen Stereotypen zu orientieren, wonach die Deutschen leben, um zu arbeiten und die Franzosen arbeiten um zu leben. Präzise Hypothesen zur Ausprägung des Leistungsmotivs lassen sich meines Erachtens aus diesen Befunden jedoch nicht ableiten.

### 2.4.6 Zusammenfassung

Abschließend sollen die vorgestellten Befunde aus der Arbeitswelt im Überblick dargestellt und die Ergebnisse zusammengefaßt werden.

Tabelle 4: Zusammenführung der Ergebnisse

Bereich	Kriterium	Komparativer Vorteil der Leistungsmotivation			
		implizite Motivation		explizite Motivation	
Personalauswahl	• Auswahlkriterien	De: ↑	Fr: →	De: →	Fr: ↑
	• Rekrutierungsprinzipien	De: ↑	Fr: →↓	De: ↑	Fr: ↑→
Organisation	• Organigramm/ Stellenbeschreibung	De: ↓	Fr: ↑	De: →	Fr: ↓
Hierarchie und Autorität	• Partizipation & Eigeninitiative	De: ↓	Fr: ↑	De: ↑	Fr: ↓
Cadre – Führungskraft	• Erreichen der Funktion (Status)	De: ↑	Fr: Keine klaren Aussagen möglich	De: ↑	Fr: ↑→
Personalmanagement	• High-Potential-Programme • leistungsabhängige Bezahlung • Personalstrategie	Keine Unterschiede		Keine Unterschiede	
Personalentwicklung/ Karriereentwicklung	• Einsatz von PE	De: ↑	Fr: ↓	Keine klaren Aussagen möglich	
	• Beförderung nach Leistungskriterien	Keine klaren Aussagen möglich			
	• Training	De: ↑	Fr: →	De: ↑	Fr: →
Finanzielle Anreize	• Leistungsbezogene Bezahlung	De: ↓	Fr: →	De: ↑	Fr: ↓
Einstellung zur Arbeit in Deutschland und Frankreich	• Bedeutung von Arbeit	Keine klaren Aussagen möglich		De: →	Fr: ↑

Anmerkung: ↑: Umgang mit dem Kriterium schafft leistungsförderlichen Handlungskontext  
 →: Einfluß kann aufgrund der lückenhaften Befundlage nicht geklärt werden  
 ↓: Umgang mit dem Kriterium schafft keinen leistungsförderlichen Handlungskontext

Gegenstand dieses Kapitels war der Vergleich leistungsfördernder Maßnahmen in deutschen und französischen Banken und anderen Unternehmen. Es konnte gezeigt werden, daß in der Personalauswahl die Leistung(motivation) als ein Auswahlkriterium in deutschen Unternehmen direkt eine Rolle spielt, französische Unternehmen sich eher nach dem Schulabschluß richten. Dieser kann allerdings angesichts der Grandes Ecoles auch als Hinweis auf Leistungsmotivation gelten.

Hinsichtlich der Anregung der impliziten Leistungsmotivation und der expliziten Leistungsziele wurde folgendes festgestellt. Die implizite Leistungsmotivation wird durch Personalentwicklungsmaßnahmen/Training und die Motivation, eine Führungsposition einnehmen zu wollen vergleichsweise häufiger in Deutschland angesprochen. In Frankreich wird die implizite Leistungsmotivation in erster Linie durch wenig Regeln zur konkreten Arbeitsumsetzung angeregt.

Nach den hier zitierten Untersuchungen werden die expliziten Leistungsziele häufiger in deutschen als in französischen Unternehmen angeregt. Partizipation, Erreichen einer Führungsposition, Beförderungspraktiken und Training sowie leistungsbezogene Bezahlung sprechen in Deutschland das explizite System an.

Abschließend konnte gezeigt werden, daß der Arbeit diesseits und jenseits des Rheins eine unterschiedliche Einstellung zugrunde liegt. Befragte Deutsche sehen Arbeit eher als Selbstverwirklichung, Franzosen sehen sie eher als Selbstaufgabe an.

Im folgenden Kapitel sollen nun die Fragestellung der Untersuchung dargestellt und die Hypothesen aus den bisherigen Ausführungen abgeleitet werden.

## **2.5 Hinleitung zur Fragestellung und Hypothesen**

Aufgrund der unvollständigen Befundlage hat die vorliegende Arbeit eher exploratorischen Charakter. Es sollen erstmals Vorstellungen zur Leistungsmotivation und zu den Leistungszielen kulturvergleichend zwischen Deutschland und Frankreich untersucht werden. Zur empirischen Erfassung der psychischen Phänomene auf impliziter und expliziter Ebene werden verschiedene Testverfahren eingesetzt. Die Leistungsmotivation wird mit einem semi-projektiven Verfahren erfaßt, dem Operanten-Motiv-Test (Kuhl & Scheffer, 1999), die Leistungsziele werden mit einem Fragebogen, der Mehrabian

Achievement Risk Preference Scale (Mikula, Uray & Schwinger, 1976). Die Ergebnisse der Studie bei Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeitern werden anschließend mit deutschen und französischen Expertinnen und Experten reflektiert.

Den anschließend dargestellten empirischen Untersuchungen liegen folgende Hypothesen zugrunde.

Aufgrund des bekannten Stereotyps über ‘den Deutschen‘ und ‘den Franzosen‘, aber auch weil es keine adäquate Übersetzung des Begriffs Leistung ins Französische gibt und für Leistungsmotivation einen Kunstbegriff kreiert werden mußte, könnte man annehmen, daß die Leistungsmotivation bei deutschen Bankangestellten stärker ausgeprägt ist als bei französischen.

Empirische Ergebnisse, die Aussagen über die Entwicklungskontexte für Leistungsmotivation in Deutschland und Frankreich ermöglichen, lassen hingegen vermuten, daß die Leistungsmotivation bei den französischen Probandinnen und Probanden stärker ausgeprägt ist: Die in Frankreich vergleichsweise stark genutzte kollektive Kinderbetreuung umfaßt feste Essenszeiten, Sauberkeitstraining und bietet mehr Anregungsgehalte als eine individuelle Betreuung. Sie stellt somit einen leistungsförderlichen Entwicklungskontext dar. Die französischen Lehrziele (frühes Erlernen von Lesen und Schreiben), die ab der école maternelle zum Tragen kommen, deuten ebenfalls auf ein leistungsförderndes Umfeld hin. Charakteristisch für die Schulzeit in Frankreich ist in erster Linie ein permanenter Wettbewerb. Diese Konkurrenz stellt auch einen leistungsbezogenen Kontext her. Aussagen zu leistungsförderlichen Maßnahmen in französischen Unternehmen sind weniger eindeutig. Trotzdem wird festgehalten, daß Leistung in Frankreich eine sehr große implizite Bedeutung hat. Deshalb wird angenommen, daß sich das implizite Leistungsmotiv in den erwähnten Person-Kontext-Interaktionen entwickeln und auf einem höheren Niveau stabilisieren konnte als bei Mitgliedern der deutschen Kultur. Die Hypothese 1 lautet demnach:

**Hypothese 1: Implizite Leistungsmotivation**

Die implizite Leistungsmotivation der französischen Bankangestellten ist stärker ausgeprägt als die der deutschen Bankangestellten.

Die Befundlage in Hinblick auf den Einfluß demographischer Variablen auf die Leistungsmotivation ist nicht einheitlich. In dieser Arbeit werden keine Zusammenhänge zwischen der Leistungsmotivation und dem Geschlecht oder Alter erwartet.

**Hypothese 1.1: Zusammenhang mit dem Alter**

Zwischen den deutschen und den französischen Bankangestellten gibt es keine altersspezifischen Unterschiede bezüglich der impliziten Leistungsmotivation.

**Hypothese 1.2: Zusammenhang mit dem Geschlecht**

Zwischen den deutschen und den französischen Bankangestellten gibt es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der impliziten Leistungsmotivation.

Die französische Schul- und Berufsausbildung zeichnet sich durch einen stark selektiven, leistungsbezogenen Charakter aus, dessen Ziele die Vermittlung von Intellekt, Analyse und Wissen sind. Das deutsche Bildungssystem verfolgt das Ziel, die Allgemeinbildung und Persönlichkeitsformung zu fördern. Aufgrund dieser zentralen Unterschiede lassen sich folgende Hypothesen ableiten.

**Hypothese 1.3: Zusammenhang mit Ausbildung**

Es besteht bei deutschen Bankangestellten keine Korrelation zwischen Ausbildungsniveau und Leistungsmotivation.

Die Absolventen der Grandes Ecoles weisen ein stärker ausgeprägtes Leistungsmotiv auf als die anderen französischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

Einige der in Kap. 2.3.5 zitierten Untersuchungen fanden Zusammenhänge zwischen der Hierarchieebene und der Leistungsmotivation. Demnach finden sich leistungsmotivierte Menschen eher im mittleren Management, wo sie noch selbst für die Qualität der Arbeit verantwortlich sein können. Im Top-Management arbeiten eher Menschen mit einem stärker ausgeprägten Machtmotiv. Die folgende Hypothese bezieht sich auf diese Beziehung.

**Hypothese 1.4: Zusammenhang mit der aktuell bekleideten Position**

Sowohl für die deutschen als auch für die französischen Bankangestellten gilt: Mitarbeiter im mittleren Management zeigen eine höhere Leistungsmotivation als Bindungs- oder Machtmotivation.

Deutschland und Frankreich sind benachbarte Länder, die als die Motoren der Europäischen Union gelten. Es wird davon ausgegangen, daß die in den Kulturen für erstrebenswert gehaltenen Leistungsziele nicht unterschiedlich sind:

**Hypothese 2: Explizite Leistungsziele**

Die deutschen und die französischen Bankangestellten unterscheiden sich nicht in den per Fragebogen erfaßten expliziten Leistungszielen.

McClelland, Koestner & Weinberger (1989), Spangler (1992), Halisch (1986) und andere fanden keinen statistischen Zusammenhang zwischen der impliziten Leistungsmotivation und expliziten Leistungszielen. Auch in dieser Arbeit wird erwartet, daß die Motivationssysteme nicht korreliert sind.

**Hypothese 3: Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Leistungszielen**

Die expliziten Leistungsziele und die implizite Leistungsmotivation sind unkorreliert.

Eine Arbeitnehmerin/ein Arbeitnehmer ist Mitglied von mindestens zwei Kulturen. Mit der folgenden Hypothese wird die Interaktion zwischen der nationalen Kultur und der Unternehmenskultur untersucht. Es wird dabei angenommen, daß Verhalten in Situationen, die viel Entscheidungsspielraum bieten, eher durch den Handlungsrahmen „nationale Kultur“, der auch Grundlage der Sozialisation eines Menschen war, gesteuert wird als durch die Unternehmenskultur. Danach müßten sich französische Mitarbeiter verschiedener Unternehmen in Frankreich ähnlicher verhalten, als Mitarbeiter aus einem deutschen Stammhaus und einer französischen Filiale, obwohl letztere für den gleichen Konzern arbeiten. Aus diesen Überlegungen werden die nächsten zwei Hypothesen abgeleitet.

**Hypothese 4.1.: Unterschiedliche Nationalkultur – gleiche Unternehmenskultur**

Es gibt Unterschiede in der impliziten Leistungsmotivation zwischen den Mitarbeitern der deutschen Bank in Frankfurt und den französischen Mitarbeitern der französischen Tochter der deutschen Bank in Paris.

**Hypothese 4.2.: Gleiche Nationalkultur – unterschiedliche Unternehmenskultur**

Es gibt keine Unterschiede in der impliziten Leistungsmotivation zwischen den Angestellten der französischen Bank und den französischen Mitarbeitern der französischen Tochter der deutschen Bank.

Jede Berufsgruppe kann sich durch spezifische Charakteristika auszeichnen. Um zu überprüfen, ob die gefundenen Ergebnisse durch besondere Charakteristika der Bankmitarbeiter hervorgerufen wurden oder auch in anderen Teilen der deutschen und französischen Bevölkerung wiederzufinden sind, wird ein Vergleich mit einer hinsichtlich Alter, Geschlecht und Ausbildungsniveau zur Untersuchungsstichprobe parallelisierten Referenzstichprobe in Deutschland und Frankreich durchgeführt. Folgende „Kontrollhypothese“ soll überprüft werden:

**Hypothese 5: Branchenkultur/ Banken (Kontrollhypothese)**

Es gibt keine Unterschiede bezüglich der impliziten Leistungsmotivation zwischen den Bankangestellten und der Referenzstichprobe aus derselben Kultur.

Bevor zur Überprüfung der Hypothesen im folgenden empirischen Teil der Arbeit drei Untersuchungen vorgestellt werden, werden zunächst Methoden zur Messung der impliziten Leistungsmotivation und der expliziten Leistungsziele dargestellt.



### **3. Empirischer Teil**

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden zunächst verschiedene Methoden der Leistungsmotivmessung diskutiert. Anschließend werden drei empirische Untersuchungen zur impliziten Leistungsmotivation und zu den expliziten Leistungszielen in Deutschland und Frankreich vorgestellt: Eine Voruntersuchung bei Studierenden des Fachs Medizin (Studie I), eine Hauptuntersuchung in deutschen und französischen Großbanken (Studie II) und Interviews mit 19 Expertinnen und Experten (Studie III).

#### **3.1 Methoden der Leistungsmotivmessung**

In den vergangenen Jahrzehnten wurde eine Vielzahl an Verfahren zur Leistungsmessung sowie zur Messung der Leistungsziele bzw. der Leistungsmotivation entwickelt (z.B. Blankenship, 1987; Hermans, Petermann & Zielinski, 1978; Lynn, 1969; McClelland et al., 1953; Murray, 1938; Schuler & Prochaska, in Druck). In der Folge werden respondente und operante Verfahren hinsichtlich allgemeiner Eigenschaften und in Hinblick auf ihre Testgütekriterien miteinander verglichen, bevor anschließend ein in dieser Arbeit eingesetztes neues Verfahren zur Erfassung von Leistungsmotivation vorgestellt wird.

##### **3.1.1 Respondente Verfahren**

Fragebögen sind vermutlich die am häufigsten genutzten Instrumente zur Datengewinnung bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Unternehmen, da sie zeitökonomisch einsetzbar sind. Sie werden als respondente Verfahren bezeichnet, da die Reaktion der Probandinnen und Probanden durch einen feststellbaren Reiz ausgelöst wird. Die Befragten sollen in der Regel entscheiden, welche Antwortalternative auf die eigene Person am meisten zutrifft und sie mit einer Markierung versehen. Die Auswertung erfolgt in der Regel mit Schablonen; durch das Aufsummieren der individuellen Antworten erhält man einen Leistungsmotivationsindex.

Auch in jüngster Zeit sind Fragebögen zur Erfassung von Leistungsmotivation veröffentlicht worden (z.B. Hossiep & Paschen, 1996; Schuler & Prochaska, in Druck). Den in Kap. 2.1.2.2 ausgeführten Überlegungen zur Genese des Motiv- und Zielsystems fol-

gend ist jedoch festzuhalten, daß Fragebögen nicht in der Lage sind, die implizite Leistungsmotivation zu erfassen (z.B. McClelland & Weinberger, 1989). Motive werden frühkindlich erworben, emotionales Lernen ist schon möglich, höhere Funktionen des Gehirns sind aber noch nicht voll ausgereift. Außerdem hat das limbische System keine Verbindungen zu den Hirnarealen, in denen Sprache verarbeitet wird. Es fehlt den Motiven also der direkte 'Draht' zum sprachlichen Ausdruck und somit zu einem Grundpfeiler des Bewußtseins (LeDoux, 1987). Ferner kann leistungsmotiviertes Verhalten auch Ausdruck eines anderen dahinterstehenden Motivs, wie zum Beispiel Macht sein. Für den Laien ist es schwer, hinter bestimmten Verhaltensweisen ein bestimmtes Motiv zu erkennen.

Ziele hingegen können durchaus rekonstruiert und wiedergegeben werden, da ihre Bildung eine höhere kognitive Entwicklung (Spracherwerb) voraussetzt und somit der Zugang zum Bewußtsein gewährleistet ist. Fragebogen-Antworten erfordern dementsprechend eine relativ bewußte Wahrnehmung von dem, was für ein Individuum wichtig ist und was in der Kultur dieses Individuums hoch gewertet wird. Nach McClelland (1987) handelt es sich bei Fragebogenantworten um "self attributed motives". Diese "self attributed motives" repräsentieren den Wert, den z.B. bestimmte leistungsbezogene Aktivitäten für ein Individuum haben.

Gleichzeitig geben Fragebögen den Probandinnen und Probanden auch die Möglichkeit, sich sozial erwünscht darzustellen (Winter, 1996, S.130). Sie sind sowohl für „unwillkürliche Fehler und Verzerrungen als auch für absichtliche Verfälschungen viel anfälliger als 'objektive' Testverfahren“ (Bortz & Döring, 1995, S. 177). Da Leistung ein in unserer Gesellschaft hoch geschätztes Ziel ist (s. Kap.2.1.1.4), liegt die Vermutung nahe, daß Probanden dazu neigen, sich als besonders leistungsmotiviert darzustellen.

### **3.1.2 Operante Meßverfahren**

Das heute bekannteste operante<sup>12</sup> Verfahren ist der 1938 von Murray entwickelte Thematische Apperzeptionstest (TAT). Unter Apperzeption wird eine Wahrnehmung verstanden, wie sie unmittelbar durch vorab schon entwickelte Schemata erfolgt. Charakte-

---

<sup>12</sup> Die Begriffe operant und projektiv werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

ristisch für diese Gruppe von Meßmethoden ist der Fakt, daß das Verhalten durch einen nicht bekannten spezifischen Reiz ausgelöst wird (vgl. Dorsch, 1994, S. 528). Der TAT wurde von McClelland et al. (1953) und Heckhausen (1963) in den darauffolgenden Jahren immer wieder verändert und wird heute bisweilen, um sich von Murrays Arbeit abzugrenzen, als „thematic apperception measure“ oder „picture story exercise“ bezeichnet (Smith, 1992, S. 4). Bevor das Verfahren, das in dieser Arbeit Anwendung findet detaillierter beschrieben wird, folgen zunächst allgemeine Hinweise.

Kernstücke projektiver Tests sind Bilder, zu denen die Probanden eine kurze Geschichte schreiben bzw. auf Leitfragen antworten sollen. Die schriftlich festgehaltenen Geschichten werden nach bestimmten Regeln mittels Kodierschema ausgewertet und lassen Rückschlüsse auf Bewertungsmaßstäbe, Gefühle und Motive der Probanden zu (Smith, 1992).

Hintergrund projektiver Meßverfahren ist die Annahme, daß sich der Proband mit einer der Personen auf den Bildern identifiziert. Seine Deutungen und Gestaltungen, die er bei den absichtlich ambig gestalteten Testaufgaben äußert, werden als Projektion der Motive dieser Person verstanden. Auf die Aufgabe konzentriert, die Szenen in den Bildern zu erklären, verliert die Person ihre Zurückhaltung und ist sich ihrer selbst und der prüfenden Blicke anderer weniger bewußt (Murray, 1938). Es kann also angenommen werden, daß die Gedanken, die bei der Bildbeschreibung ausgesprochen werden, Themen darstellen, die im Leben des Probanden eine wichtige Rolle spielen. Diese werden an dieser Stelle durch eine innere Notwendigkeit, einem Bedürfnis offenbar, welches auf die Stärkeverhältnisse der Motive schließen läßt. Aus den in die Testvorlagen projizierten Inhalte schließt der Diagnostiker auf die Motive des Probanden.

Es stellt sich aber die Frage, ob ein solcher Test tatsächlich projektiv ist und ausschließlich unbewußte Themen zum Vorschein bringt. Combs veröffentlichte 1947 eine Untersuchung, in der er TAT-Geschichten und die Autobiographien der Probanden verglich. Es zeigte sich, daß sich einige Motive in beiden Quellen finden ließen, andere nur in der Biographie und wieder andere, vor allem sozial nicht erwünschte oder Tabu-Themen, nur im TAT. Das projektive Verfahren bringt demnach auf der einen Seite tiefere und vielleicht unangenehmere Motive seiner Träger zutage, auf der anderen Seite aber auch bewußte Motive. Murray selbst schränkt bereits vorher ein, daß der Test nicht ausnahmslos projektiv wäre und beschreibt ihn als „sample of imaginative verbal material,

saturated with conscious and unconscious motives, wishes, and goal, but also containing conscious impressions, images, meanings, and associative traces” (Murray, 1933, S. 312).

Unterschiedliche Geschichten zu gleichen Bildern werden auf die unterschiedliche Ausprägung der Personvariable (Motivstärke) zurückgeführt. Wie in Kapitel 2.1.2.1 dargestellt, werden Motive in erster Linie dann verhaltenswirksam, wenn die Situation keinen klaren Aufforderungscharakter für ein bestimmtes Verhalten aufweist. Aus dem Grund sind Motive gerade in mehrdeutigen oder schwach anregenden Situationen von Bedeutung, wenn sie dazu führen, diese Situation auszugestalten.

Einige Forschergruppen im In- und Ausland arbeiten intensiv mit dem TAT und verändern und vereinfachen ihn (z.B. Smith, 1992; Schmalt, Sokolowski, Langens, 1994; Blickle, 1996, Winter, 1996).

### **3.1.3 Gegenüberstellung der beiden Verfahren in Hinblick auf die Testgütekriterien**

Operante und respondenten Verfahren werden im folgenden in Hinblick auf die drei Gütekriterien, nach denen üblicherweise psychologische Tests klassifiziert werden, überprüft. Diese Informationen sind wichtig für die Auswahl der Untersuchungsmethodik, den Umgang mit den jeweiligen Verfahren und die Interpretation der Ergebnisse.

#### **3.1.3.1 Objektivität**

Objektivität ist im testtheoretischen Sinne (Lienert & Raatz, 1998) die Unabhängigkeit der Testergebnisse von der Testanwenderin und dem Testanwender. Man unterscheidet drei Unterformen, die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität.

Der TAT, hier stellvertretend für operante Verfahren genannt, zeigt eine hohe Empfindlichkeit in Hinblick auf die *Durchführungsobjektivität* durch Situationseinflüsse: Die Anweisungen oder das Verhalten des Testleiters, aber auch vorausgegangene Erlebnisse der Testperson können zu Verhaltensvariationen der Probanden führen und deren Ergebnisse beeinflussen. Eine Erhöhung der Durchführungsobjektivität kann durch striktes Einhalten der Standarddurchführungsbedingungen erreicht werden. Zur Gewährlei-

stung der *Auswertungsobjektivität* ist das Erlernen des Auswertungsschlüssels z.B. in einem Beurteilertraining notwendig. Bei Beurteilungsübereinstimmungen ab  $r = 0.70$  ist diese Voraussetzung erfüllt (Bortz & Döring, 1995, S. 254).

Aber auch respondente Verfahren sind empfindlich gegenüber Veränderungen der Testsituation. Problematisch ist bei respondenten Verfahren zudem, daß sie leicht durchschaubar und im Sinne sozialer Erwünschtheit verfälschbar sind (Bortz & Döring, 1995). Die Auswertung, die meistens mit Schablonen durchgeführt wird, stellt keine Probleme hinsichtlich der Auswertungsobjektivität dar.

Hinsichtlich der *Interpretationsobjektivität* - Normen oder Referenzwerte vorausgesetzt - dürfte sowohl auf respondente als auch operante Verfahren die gleiche Problematik zutreffen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob Probanden und Versuchsleiter das Gleiche unter einem Item verstehen.

### **3.1.3.2 Reliabilität**

Der Reliabilitätsindex gibt die Zuverlässigkeit der Testergebnisse an und macht somit Aussagen zu dem Grad der Meßgenauigkeit eines Instruments, mit dem dieses ein bestimmtes Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal mißt (Lienert & Raatz, 1998). Im wesentlichen werden drei Verfahren verwendet, um die Reliabilität zu prüfen:

1. Innere Konsistenz eines Tests, die über die Split-Half-Methode oder mit Hilfe der Trennschärfen- oder Konsistenzanalyse berechnet wird.
2. Paralleltest-Reliabilität, die bestimmt wird, indem einer Stichprobe von Probanden zwei streng vergleichbare Tests vorlegt werden, deren Ergebnisse im Anschluß korreliert werden.
3. Stabilität oder Retest-Reliabilität, die sich über die Korrelation von Verfahrensergebnissen zu zwei Erhebungszeitpunkten bestimmt.

Da Fragebögen sehr unterschiedlich sein können und somit auch unterschiedlich genau ein Merkmal messen können, läßt sich kein einzig allgemein gültiger Reliabilitätswert für dieses diagnostische Verfahren nennen. Für den TAT als ein mehr oder weniger

feststehendes etabliertes Verfahren, sind solche Aussagen tendenziell durchaus möglich. Auf den ersten Blick erscheinen die Ergebnisse allerdings enttäuschend. Die gefundene (1) interne Konsistenz des Tests sowie die (2) Retestrelabilität sind ausgesprochen niedrig. Eine Metaanalyse von Entwisle (1972) ergab Werte um  $r = 0.30$ . Gegnern der operanten Methode sind diese Werte Argument genug, diese Verfahren grundsätzlich abzulehnen.

Die Verteidiger des TAT's (z.B. Smith, 1992; Winter, 1996) stellen die Folgerichtigkeit der Kritik in Frage.

- (1) Heterogene Tests lassen in der Regel keinen hohen Konsistenzkoeffizienten erwarten. Um zu messen, ob und welches Motiv dominiert, werden Bilder mit unterschiedlichen (heterogenen) Anregungsgehalten zusammengestellt. So kann ein operanter Leistungsmotivtest auch Bilder beinhalten, die sich auf Anschluß- und Machtbedürfnisse beziehen. Sollte ein Proband auf alle Szenen mit einem Leistungsthema reagieren, dann kann er als besonders leistungsmotiviert betrachtet werden. Aufgrund der verschiedenen Bilder macht es wenig Sinn, die Reliabilität zum Beispiel mit der Split-Half-Methode zu berechnen, da man die Anregungsgehalte nicht gleichmäßig auf beide Hälften verteilen kann. Wenn allerdings alle verwendeten TAT-Bilder leistungsbezogene Szenen darstellen, liegen die Reliabilitäten bei  $r = 0.70$  (Haber & Alpert, 1958; Morgan, 1953; McClelland et al., 1953).
- (2) Folgende Überlegungen können die geringe Retest-Reliabilität erklären: Der TAT wird den Probanden als Kreativitätstest präsentiert. Deshalb vermeiden die Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer bei einer Wiederholung die gleiche Art von Antworten. McClelland et al. (1953, S. 193) behaupten daher, „that we do not know the extent to which it is a result of changes in the subject produced by having taken a prior, similar test and having thought about it“.

### 3.1.3.3 Validität

Die Validität gilt als wichtigstes Testgütekriterium, da sie angibt, wie gut ein Test in der Lage ist, das zu messen, was er messen soll (Lienert & Raatz, 1998). In der Literatur werden drei wesentliche Formen von Validität unterschieden, die (1) inhaltliche Validität, die (2) Konstruktvalidität und die (3) Kriteriums- bzw. prognostische Validität.

*Inhaltliche Validität* liegt vor, wenn der Test bzw. die Testaufgaben das zu messende Merkmal oder die in Frage stehende Verhaltensweise abbilden. In dem Fall stellt der Test selbst das optimale Kriterium für das Merkmal dar.

Bei der *Konstruktvalidität* wird nach theoretischen Erwägungen und anschließenden empirischen Untersuchungen entschieden, ob ein Test ein bestimmtes Konstrukt zu erfassen vermag. Dafür formuliert man Hypothesen über das Konstrukt und seine Beziehung zu anderen Variablen und testet dann den Zusammenhang zwischen dem Konstrukt und den anderen Variablen.

Die *Kriteriumsvalidität* bestimmt sich über die Korrelation eines Tests mit einem korrespondierenden Merkmal, einem Außenkriterium. In Bezug auf die Leistungsmotivation könnte es sich dabei um den beruflichen Erfolg oder die Höhe des Gehalts handeln. Die *prognostische Validität* gilt als eine Form der Kriteriumsvalidität und bemißt sich dadurch, ob der Testwert das spätere Verhalten vorhersagen kann. Wie in Kapitel 2.1.2.1 dargestellt wurde, ist die prognostische Validität beim TAT außerordentlich hoch in Hinblick auf Karriereverläufe und langfristige Verhaltenstrends (life-outcome-Daten). Mit Fragebogenkennwerten konnte dieser prognostische Zusammenhang nicht erreicht werden (Bray, Campbell & Grant, 1974; Riman, Udris & Weiss, 1999), da Fragebögen eher Antworten „to immediate and specific behavior and choice behavior“ geben.

Zur Validität unterschiedlicher Leistungsmotivmaße hat Spangler (1992) eine Metaanalyse durchgeführt. 105 zufällig ausgewählte Studien wurden danach unterteilt, ob es sich um TAT- oder Fragebogenmaße des Leistungsmotivs handelt. Mit  $r = 0.08$  konnte Spangler nur eine geringe Korrelation zwischen den Motivmessungen mit dem TAT und mit Fragebögen finden und replizierte damit ältere Untersuchungen (z.B. Halisch, 1986; McClelland, 1987). Offensichtlich messen die beiden Instrumente unterschiedliche Aspekte der Persönlichkeit, die ihrerseits zu verschiedenen Zeitpunkten angelegt wurden und daher dem Bewußtsein unterschiedlich zugänglich sind. Diese Argumentation erklärt nicht nur den Mangel an konvergenter Validität zwischen operanten und respondenten Verfahren, sondern auch zwischen den Verfahren und verschiedenen externen Kriterien. Spangler konnte nämlich weiter zeigen, daß Fragebogenmaße Verhalten in Situationen vorhersagen konnten, in denen Leistungshandeln sozial determiniert war. Das implizite Leistungsmaß ermöglichte hingegen Verhaltensvorhersagen über

lange Zeiträume vor allem, wenn sich das Verhalten frei äußern konnte und der situative Kontext viele natürliche Reize bot. Die durchschnittliche Korrelation betrug  $r = 0.66$ .

Schmalt hat 1976 ein halbprojektives Verfahren, das Leistungsmotiv-Gitter (LM-Gitter) entwickelt. 1994 veröffentlichte er in Zusammenarbeit mit Sokolowski und Langens eine Arbeit zum Multi-Motiv-Gitter. In beiden Verfahren werden TAT und Fragebogen miteinander verbunden. Das LM-Gitter besteht aus 18 Bildern zu sechs verschiedenen Tätigkeitsbereichen. Unter jedem Bild finden sich die gleichen 18 Aussagen, die die Inhaltskategorien des Auswertungsschlüssels für das Erfolgs- und Mißerfolgsmotiv repräsentieren. Aufgabe der Probanden ist es, diejenigen Aussagen anzukreuzen, die ihrer Meinung nach auf die Bildsituation zutreffen. Meines Erachtens handelt es sich bei dem Instrument weniger um ein halbprojektives als vielmehr um ein respondentes Verfahren, da möglicherweise der Zugang zu den impliziten Motiven durch Kognitionen überlagert wird. Von der Versuchsanordnung ähnelt es dem IPIT (Iowa Picture Interpretation Test, Hurley, 1955), bei dem die Probanden gebeten werden, eine von sieben verschiedenen Interpretationen auszuwählen, die ihnen zu den Bildern gegeben werden. Dieses Verfahren produziert - so die Untersuchung - andere Ergebnisse als das freie Schreiben von Geschichten. Da in beiden Verfahren Antwortalternativen vorgegeben werden, können sowohl das LM-Gitter als auch der IPIT als respondentes Verfahren bezeichnet werden.

#### **3.1.3.4 Operanter-Motiv-Test (OMT) - ein neues Instrument zur operanten Motivmessung**

Der TAT hat neben vielen Vorteilen auch einige Nachteile, die sowohl die Probanden als auch die Forscherin und den Forscher betreffen. Das Schreiben von Geschichten zu den Bildern ist ziemlich ermüdend und zeitaufwendig. TAT-Antworten sind empfindlich gegenüber Umwelteinflüssen, daher kann ein Vergleich von Personen, die zu verschiedenen Zeitpunkten oder in verschiedenen Situationen getestet wurden, leicht zu falschen Schlußfolgerungen führen. Selbst eine starke Standardisierung der Durchführung kann das nicht vermeiden, weil der Versuchsleiter auf bestimmte Aspekte des Lebens der Probandinnen und Probanden keinen Einfluß hat. Die Auswertung der Antworten ist zeitaufwendig und erfordert eine spezielle Schulung.

Nicht alle, aber doch einige der Nachteile kann der Operante-Motiv-Test (OMT) (Kuhl & Scheffer, 1999) ausräumen. Er wurde auf Grundlage der PSI-Theorie von Kuhl



(1998) (s. Kap. 2.1.2.3) entwickelt und ermöglicht die Erfassung der drei Grundmotive Bindung, Leistung und Macht.

Der OMT besteht in der kurzen Version aus sieben, in der langen Version aus 12 Skizzen, die Alltagssituationen zeigen. Die Probanden werden gebeten, sich eine Geschichte zu überlegen, diese aber nicht aufzuschreiben, sondern lediglich eine der Personen auf dem Bild als den Protagonisten der Geschichte mit einem Kreuz zu kennzeichnen. Anschließend sollen sie so spontan wie möglich auf zwei neben den Bildern stehende Fragen antworten. Die erste Frage bezieht sich auf die kognitive Interpretation der dargestellten Situation, die zweite Frage (eigentlich sind es zwei Fragen in einer) auf den affektiven Gehalt und auf dessen Begründung. Die Stimmung ist deshalb wichtig, weil Emotionsbegriffe implizites Wissen über die mit einem Affekt assoziierte Konfiguration kognitiver und selbstregulatorischer Systeme kodieren (vgl. Kuhl & Scheffer, 1999, S. 3). Die Antworten können vergleichsweise kurz ausfallen, selbst Stichworte reichen für die Kategorisierung des Motivs aus. Mit der Verkürzung des Durchführungs- und Auswertungsaufwands im OMT ist ein großer Nachteil des TAT abgemildert worden. Das vereinfacht den Einsatz dieses Instruments außerhalb des Labors in Industrie und Wirtschaft, da die zeitliche Beanspruchung der Teilnehmer und Anwender des Tests geringer ist. Es ist anzunehmen, daß damit die Bereitschaft zur Testteilnahme und Durchführung steigt.

Als weiteren Vorteil vor allem im Vergleich zu respondenten Fragebögen ist anzumerken, daß der OMT nicht manipulierbar ist, da die Probandinnen und Probanden weder wissen, welche Antworten erwünscht sind, noch sie den Auswertungsschlüssel des operanten Tests kennen (Scheffer, in Vorb.).

Zur besseren Illustration der Antwortmöglichkeiten und ihrer Kategorisierung wird hier exemplarisch ein Teststimulus beschrieben (s. Anhang VI).



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig und was tut sie?

---



---

Wie fühlt sich die Person?

---

Warum fühlt sich die Person so? \_\_\_\_\_

Abbildung 4: Item aus dem Operanten-Motiv-Test (Kuhl & Scheffer, 1999)

Man sieht vier Personen in einem Zimmer, ihre Gesichter sind leer, sie sind aufeinander bezogen bzw. schauen alle in die Mitte. Drei von ihnen sitzen gleichberechtigt im Kreis, einer steht. Entweder kommt er gerade hinzu oder geht weg. Er hat die Hände in den Hosen, seine Brust ist leicht vorgestreckt und wirkt somit etwas steif. Fällt der Blick der Probandinnen und Probanden auf diesen Aspekt, beantworten sie die Fragen in der Regel mit dem *Bindungsmotiv*. Oft wird die stehende Person als Protagonist angekreuzt, dem es wichtig sei, dazuzugehören und der sich schlecht fühle, da er ausgeschlossen sei.

Bei den Sitzenden handelt es sich um eine Gruppe von Leuten, die etwas Gemeinsames tun. Probandinnen und Probanden mit dominantem *Leistungsmotiv* stellen nicht selten die gemeinsame (erfolgreiche) Arbeit heraus, die sie in gute Stimmung versetzt.

Die rechts sitzende Person hat einen Arm angewinkelt und leicht gehoben, was als Zeichen von Aktivität gedeutet werden kann. Probandinnen und Probanden, denen dieser Aspekt auffällt und die sich mit dieser Person identifizieren, sehen darin häufig den Versuch, die anderen zu überzeugen (*Machtmotiv*).

Objektiv betrachtet ist wegen der intendierten Ambivalenz des Bildes nicht erschöpfend erklärbar, was die einzelnen Personen machen, ob eine hierarchische Beziehung besteht, was die Aufgabe oder das Ziel der verschiedenen Personen ist.

Es zeigt sich, daß das Bild verschiedene Interpretationsmöglichkeiten enthält. Der Proband muß eine Perspektive wählen. Man geht davon aus, daß die gewählte Perspektive

eine Projektion des eigenen impliziten Motivs ist. Aus der Bedeutungsstruktur des Gesagten wird dann auf das dahinterliegende Motiv geschlossen.

Die Auswertung des OMT beruht auf den Motivschlüsseln des TAT (Murray, 1943; McClelland, 1987; Winter, 1994). Bei dem OMT handelt es sich um ein semiprojektives Verfahren, da die Ermunterung zu den Antworten durch die zwei gestellten Fragen einen respondenten Teil hat. Die Berücksichtigung der affektiven Dispositionen sowie der Bezug auf das Zwei-Komponenten-Modell der frühen Sozialisation von Keller et al. (1999, in Vorb.) ermöglicht eine Differenzierung jedes der drei Motive in fünf Komponenten, die Bilder werden demnach in Hinblick auf 15 Kategorien ausgewertet.

#### **3.1.3.4.1 Fünf Leistungskategorien**

Grundlage der folgenden Darstellung ist die Klassifizierung von Scheffer (in Vorb.), der für alle drei mit dem OMT erfaßbaren Motive jeweils die fünf Kategorien detailliert und hinsichtlich ihrer Entstehungsbedingungen beschrieben hat. Ein tabellarischer Überblick über die 15 Kategorien und deren Entstehungsbedingungen findet sich in Anhang III. Im folgenden sollen die fünf Subkomponenten des Leistungsmotivs vorgestellt werden. Generell wird eine Antwort nur dann als leistungsthematisch kodiert, wenn die ausgewählte Person hinsichtlich eines (selbstgewählten oder von außen vorgegebenen) Gütemaßstabs erfolgreich sein will bzw. resigniert.

##### **1. Kategorie: Flow**

In Anlehnung an Csikszentmihalyi (1993) wird diese Kategorie, die die intrinsische Komponente des Leistungsmotivs beschreibt, mit Flow bezeichnet. Dieser Begriff bringt das emotional-motivationale Gefühl zum Ausdruck. Bei dieser Motivdisposition wird eine Tätigkeit oder Aufgabe um ihrer selbst willen geschätzt, wenn sie Abwechslung und Komplexität auslöst. Aufgrund des Anspruchs an (dosierte) Variabilität (s.o.), ist das Flow-Erlebnis zeitlich begrenzt, da man nach einer gewissen Zeit die Aufgabe kennt und das Interesse abnimmt.

Ontogenetische Grundlage dieses Motivs ist ein Erziehungskontext, der ein hohes Maß an Selbständigkeit erfordert. Gleichzeitig wird ein handlungsorientierter Persönlichkeitsstil angenommen, um die eigentlich „schwierigen“ Kontextbedingungen (wenig

Hilfe von Erwachsenen, keine ständige Nähe der Bezugsperson, weil sich die Mutter eventuell noch um andere Kinder kümmern muß) konstruktiv zu bewältigen.

Eine mittelschwierige Aufgabe ist in der Regel nicht sofort lösbar und müßte eigentlich zu negativem Affekt führen. Doch die durch die Entwicklungsgeschichte ermöglichte Gegenregulierung durch selbstgenerierten positiven Affekt bewirkt, daß der Verlust des positiven Affekts nicht bewußt wird. Das heißt, daß ein situationsangepaßter Wechsel zwischen den Makrosystemen möglich ist.

Zusammengefaßt beschreibt die 1. Kategorie „Flow“ einen Zustand intensiver, kreativer und strukturierter Interaktion mit einer *Aufgabe*, der von positiven Stimmungen geprägt ist und zwar insbesondere Neugier, Interesse und Konzentration. Sobald allerdings das 'Neue' des Objekts nachläßt, erlischt dieses Interesse. Die folgende Aufstellung gibt die vorherrschenden Inhalte dieser Kategorie wieder.

### ***1. Flow***

- ◆ Neugier und Interesse; Feedback durch Veränderung des Objekts oder Subjekts
- ◆ Herausforderung
- ◆ etwas lernen
- ◆ in einer Sache aufgehen, Konzentration
- ◆ Spaß an einer Tätigkeit, Abwechslung

## 2. Kategorie: Gütemaßstab

Wie bei der ersten Kategorie steht hier die positive Form des Leistungsmotivs im Vordergrund. Die Kopplung mit Freude ist aber nicht intrinsisch, da der Gütemaßstab nicht selbstgeneriert ist, sondern die Normen der Umgebung übernommen wurden. Diese Komponente des Leistungsmotivs entwickelt sich am besten unter günstigen Bedingungen, wobei der Nähe zur Mutter besondere Bedeutung beigemessen wird. Der in dieser Kategorie angesprochene Gütemaßstab wird also von anderen übernommen (ein „Introjekt im Sinne der PSI-Theorie) und betrifft daher im Gegensatz zum Flow nicht die Veränderung der Schwierigkeitsstruktur der Aufgabe an sich. Im Vordergrund dieser Motivkomponente steht die intuitive Verhaltenssteuerung.

Menschen mit einer Prädisposition im Bereich „Gütemaßstab“ entnehmen das Feedback nicht der Aufgabe selbst, sondern reagieren auf Rückmeldung von außen (z.B. Lob). Die resultierenden Emotionen können beispielsweise Stolz oder Freude sein.

### 2. *Gütemaßstab*

- ◆ Stolz; Ergebniszentrierung, Bestätigung
- ◆ etwas (gemeinsam) gut machen
- ◆ Aufgaben lösen
- ◆ Ausdauer im Denken

## 3. Kategorie: Mißerfolgsbewältigung

Diese Kategorie beschreibt die aktive Herabregulierung von negativem Affekt. Drohendem Scheitern wird auf zwei Arten begegnet: (1) durch rationale Umbewertung wird ein Mißerfolg entkräftet oder (2) das Ziel wird für nicht mehr erstrebenswert gehalten. Durch diese selbstregulatorisch unterstützte Mißerfolgsbewältigung kommt es also nicht zu dem negativen Affekt, und selbstwertbelastende Emotionen werden verhindert. Eine erklärende Kontextbedingung zur Entwicklung dieser Komponente wurde bislang noch nicht gefunden.

Resümierend läßt sich sagen, daß dem dieser Kategorie zugrunde liegenden Verhalten folgende Frage vorausgeht: Wie sehr setzt sich die Person aktiv mit einer unangenehmen Situation auseinander (z.B. Lösung suchen, sich abfinden, sich wehren, einen Sinn suchen)?

### 3. *Mißerfolgsbewältigung*

- ◆ positive Umbewertung von Mißerfolgen
- ◆ Wahrnehmung einer Bedrohung gekoppelt mit aktivem Coping
- ◆ Probleme erkennen
- ◆ Ablehnen einer Aufgabe („Ablösung“)

### 4. **Kategorie: Leistungsdruck**

Im Gegensatz zur dritten Kategorie wird hier nicht versucht, auf den negativen Affekt selbstgesteuert zu reagieren. Es wird eher versucht, ihn durch Aktionismus zu überdecken. Ähnlich wie bei der 2. Kategorie entsteht das Bedürfnis durch äußeren Druck oder eine Norm, also durch die Orientierung an anderen Maßstäben (z.B. besser sein als andere, Prüfung schaffen, etc.). Der Vergleich mit den Leistungsstandards löst hier aber Angst aus, ihnen nicht gewachsen zu sein. Durch das Erleben von Nicht-Wärme und Nicht-Kontingenz, wird als Makrosystem das Denken/ Intentionsgedächtnis hinzugezogen (s. Kap. 2.1.2.3).

Hinter der 4. Kategorie steht die Frage, wie sehr eine Person unbedingt ein ganz bestimmtes Ziel erreichen möchte (weil sonst eine unangenehme Strafe einträte).

### 4. *Leistungsdruck*

- ◆ soziale Bezugsnorm, Bester sein
- ◆ etwas in vorgegebener Zeit schaffen
- ◆ Anstrengung (mit Erfolg); Hoffnung
- ◆ Erleichterung (nach Erfolg)
- ◆ nichts falsch machen, Mißerfolg verhindern
- ◆ Prüfung bestehen; Ausdauer
- ◆ schwierige Aufgaben lösen

### 5. **Kategorie: Selbstkritik**

Während in der 4. Kategorie drohender Mißerfolg durch aktives Handeln vermieden werden soll, beschreibt die 5. Kategorie einen Zustand, bei dem alle Anstrengung nichts mehr zu nützen scheint. Der nicht mehr handhabbare Druck löst ein Gefühl von Hilflosigkeit aus, das jedoch zum Teil gekoppelt ist mit der Hoffnung auf Hilfe oder Glück. Ein Motiv wurde in Kapitel 2.1 definiert als Beschäftigung mit einem Ziel, das Verhalten energetisiert, steuert und auswählt. Diese Nicht-Handlung bzw. Lähmung der Person

deutet darauf hin, daß es sich bei der 5. Ebene nicht um ein Motiv, sondern eher um eine aversive Grundtendenz einer Person handelt. Die Entwicklungsbedingungen in dem Fall sind wenig Unterstützung, d.h. wenig Wärme und Beeinflussung durch die primäre Bezugsperson. Dementsprechend negativ sind auch die hier geäußerten Stimmungen.

### 5. *Selbstkritik*

- ◆ gestreßt
- ◆ ratlos
- ◆ enttäuscht
- ◆ Angst
- ◆ Hilfe bekommen

### *Bindungs- und Machtmotiv*

Das Leistungsmotiv ist immer auch abhängig von der Ausprägung des Bindungsmotivs und des Machtmotivs.

Grundlage des *Bindungsmotivs* ist „der natürliche Anreiz, mit anderen Menschen einen intimen, verlässlichen und reziproken Kontakt aufzubauen oder Verlassenwerden und Einsamkeit zu vermeiden“ (Scheffer, in Vorb.). Durch dieses Motiv gesteuertes Verhalten zeichnet sich durch das Suchen und Beibehalten von Kontakt mit anderen aus. Die fünf Subkomponenten dieses Motivs sind Intimität (Liebe, freudiger Austausch), Geselligkeit, Networking (Kontakt durch Unabhängigkeit), Anschluß (Vermeiden von Einsamkeit) und Offenheit (zulassen des Gefühls von Einsamkeit, um Hilfe bitten).

Dem *Machtmotiv* liegt der natürliche Anreiz, Einfluß auf andere zu haben zugrunde. Es ist mit Selbstwirksamkeit, Stärke aber auch Ärger verbunden. Je nach Entwicklungskontext kann sich das Motiv in Führung (prosozialer Macht), Status (Bedürfnis nach Anerkennung, im Mittelpunkt stehen), Selbstbehauptung (aggressives Durchsetzen gegenüber anderen), Direktion (Bedürfnis, Einfluß eher indirekt auszuüben) und Unterordnung zeigen (s. Anhang III).

#### **3.1.3.4.2 Gütekriterien**

Obwohl der OMT als semiprojektiv einzuordnen ist, findet sich ein zufriedenstellender signifikanter Zusammenhang zum projektiven TAT von Winter (1994). Scheffer (in Vorb.) fand in einer Untersuchung mit 32 Studierenden, daß das Leistungsmotiv des TAT sich als Linearkombination der oben beschriebenen Komponenten darstellen läßt (gleiches gilt für das Bindungs- und das Machtmotiv). Eine multiple Regressionsanalyse ergab einen Zusammenhang von  $R^2 = .64$  für das Leistungsmotiv. Gleichzeitig stellte Scheffer einen Hinweis für die unkorrelierte Trennschärfe der Komponenten des Leistungsmotivs mit dem Bindungs- oder Machtmotiv heraus. Die einzelnen OMT-Komponenten hatten mit einer Ausnahme keine Vorhersagebeitrag für ein anderes Hauptmotiv. Nur die Versagensangst (4. Kategorie) hat bei der Regressionsgleichung mit dem TAT-Machtmotiv ein positives Beta-Gewicht.

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der TAT-Leistungsmotivation bestimmt nach dem Winter-Schlüssel (1994) und dem OMT findet sich für die Kategorie 1, Flow, ( $\beta=.4$ ;  $t=2.49$ ;  $p=.019$ ), Kategorie 2, Gütemaßstab, ( $\beta=.43$ ;  $t=2.64$ ;  $p=.014$ ), und die Kategorie 4, Leistungsdruck, ( $\beta=.53$ ;  $t=3$ ;  $p=.006$ ). Weshalb die 3. Kategorie, Mißerfolgsbewältigung, in dieser ersten Studie nicht mit dem TAT korreliert, bleibt unklar.

#### **3.1.4 Kulturbegriff und Meßmethode**

Kultur wird in dieser Arbeit als das von den Mitgliedern einer Gesellschaft mehrheitlich geteilte Bedeutungsgefüge verstanden, das sich in einer spezifischen Symbolwelt äußert und deren Interpretation die Handlungen der Mitglieder beeinflusst (s. Kap.2.2). Es stellt die Frage, auf welche kulturbedingten Eigenheiten man bei dem Einsatz von operanten und respondenten Verfahren zur Messung der impliziten Leistungsmotivation und der expliziten Leistungsziele bei deutschen und französischen Bankmitarbeiter achten muß.

##### ***Projektive Verfahren***

Nicht nur Worte können als Symbol betrachtet werden, Bilder sind es ebenfalls. Sie können als Zeichen, als etwas visuell Wahrnehmbares, als Kommunikation und Wissen, das sich aus einem (kulturellen) Gedächtnis ableiten läßt, bezeichnet werden. Die Bedeutungen von Bildern werden in der Sozialisation gelernt. Eine unterschiedliche



Wahrnehmung der Skizzen des Operanten-Motiv-Test (OMT) kann folglich auf kulturelle Unterschiede hindeuten.

Haben die Reizvorlagen des OMT in Deutschland und Frankreich die gleiche Bedeutung (i.S. von Reizäquivalenz)? Die Frage ist hier abschließend nicht zu beantworten. Da es sich bei den Bildern um Alltagssituationen handelt und Deutschland und Frankreich zwei westliche Kulturen darstellen, wird hier grundsätzlich davon ausgegangen, daß die Reizvorlagen in beiden Ländern bekannt sind. Systematische Antwortunterschiede zwischen vergleichbaren Gruppen beider Kulturen lassen sich unter dieser Voraussetzung als Kulturunterschiede interpretieren. Um diese Frage überprüfen zu können, werden die Anregungsgehalte der Bilder in der Voruntersuchung und in der zweiten Studie miteinander verglichen.

### ***Respondente Verfahren***

Der Einsatz von Fragebögen wirft die Frage der Bedeutung von Sprache auf. Der Forscher hat seine Ideen in Sprache umgewandelt, der Proband interpretiert die Aussagen und nimmt dazu Stellung. Bei geschlossenen Fragen gibt der Forscher Antwortmöglichkeiten und somit sein Schema vor, so daß keine neuen Ideen generiert werden können. Das impliziert, daß er die Daten auch nur aus seiner Perspektive interpretieren kann, da Mitglieder einer anderen Kultur vielleicht komplett andere Items gewählt hätten, um den Gegenstandsbereich zu operationalisieren.

### **3.1.5 Zusammenfassende und weiterführende Bemerkungen**

Die expliziten Leistungsziele lassen sich mit einem respondenten Verfahren, die implizite Leistungsmotivation hingegen läßt sich mit einem projektiven Verfahren erfassen.

Die Betrachtung der Testgütekriterien zeigte, daß sich Reliabilitätskennwerte projektiver Verfahren nur schwierig interpretieren lassen. Für die vorliegende Untersuchung sind sie nicht relevant, da angenommen wird, daß geringe Werte nicht durch das Verfahren an sich, sondern durch die Instruktionen begründet sind. Im Gegensatz zu Fragebögen wurde dem TAT in einigen Untersuchungen eine hohe prognostische Validität nachgewiesen.

Ein Instrument, das viele Nachteile des TAT vermeidet, ist der OMT. Seine Bearbeitung und Auswertung ist weniger aufwendig, und das, obwohl er im Gegensatz zum herkömmlichen TAT nicht nur eine Auswertung der Antworten auf der Ebene der Motive ermöglicht. Eine weitere Differenzierung des Leistungsmotivs in fünf Kategorien ist möglich. Da davon ausgegangen wird, daß die Bildvorlagen in europäischen Kulturen verstanden werden und keine ethnozentrischen Antwortvorgaben gemacht werden, wird dieses neue projektive Verfahren in der vorliegenden Arbeit eingesetzt.

In der nun vorzustellenden Voruntersuchung wird der OMT erstmals in einem deutsch-französischen Kulturvergleich zur Leistungsmotivation angewendet.

### **3.2 Studie I -Voruntersuchung**

Mit der nun vorzustellenden Voruntersuchung werden folgende Ziele verfolgt: Der Operante-Motiv-Test (OMT; Kuhl & Scheffer, 1999) soll als Instrument zur Messung von Leistungsmotivation in Deutschland und Frankreich konstruktvalidiert und hinsichtlich seiner Akzeptanz in Frankreich überprüft werden. Desweiteren wird das Verständnis von Leistungsmotivation in beiden Ländern erfaßt. Zudem sind die Ergebnisse des Kulturvergleichs von Leistungsmotivation bei diesen Stichproben von Interesse.

#### **3.2.1 Methode**

Zunächst wird die Forschungsmethode der Voruntersuchung vorgestellt.

##### **3.2.1.1 Stichprobe**

Zur Validierung des Instruments in Deutschland und Frankreich wurde zunächst eine äquivalente Stichprobe gesucht. Dabei konnte allerdings nicht, wie normalerweise für Prätests gefordert wird, „mit einer strukturell denen der endgültigen Stichprobe“ (Friedrichs, 1990, S.153) entsprechenden Probandengruppe gearbeitet werden. Es ist nahezu unmöglich, Verantwortliche in einem Unternehmen dazu zu motivieren, an einer Untersuchung teilzunehmen, aus der sie wenig bzw. möglicherweise keinen Nutzen ableiten können. Als Alternative bietet sich in dem Fall an, mit Wirtschaftsstudentinnen und Wirtschaftsstudenten zu arbeiten. Dafür kann man in Deutschland in erster Linie Studierende an der Fachhochschule oder an der Universität ansprechen, wobei sich Studienin-

halte und der Status der Diplome unterscheiden. In Frankreich findet man Studierende der Wirtschaftswissenschaften an den öffentlichen Universitäten und den privaten Grandes Ecoles. Letztere haben extrem anspruchsvolle Aufnahmekriterien und einen entschieden höheren Status als die Universitäten. Wegen der sehr unterschiedlich strukturierten tertiären Bildungssysteme in den beiden Nachbarländern kann man also davon ausgehen, daß an den Universitäten in beiden Ländern, keine ‘äquivalente Stichprobe’ studiert. Deswegen wurde dieser Weg ebenfalls verworfen. Einer der wenigen Studiengänge, den man sowohl in Frankreich als auch in Deutschland nur an der Universität studieren kann, ist Medizin. Dabei wird nicht vergessen, daß zukünftige Ärzte - „Götter in Weiß“ - in westlichen Gesellschaften eine besondere Rolle spielen. Es wird hier aber angenommen, daß die besondere Bedeutung in beiden Ländern gleich ist.

Die Voruntersuchung wurde also mit Studentinnen und Studenten der Medizin in Deutschland und Frankreich durchgeführt: 19 Probanden in Deutschland und 24 Probanden in Frankreich. Den Befragten wurde Vertraulichkeit zugesichert und sie beteiligten sich ohne Bezahlung an der Untersuchung.

### **3.2.1.2 Instrumente**

Der für die Voruntersuchung verwendete OMT (s. Anhang IV) besteht aus 12 Bildern, zu denen jeweils zwei Fragen gestellt wurden. Bei den Bildern handelt es sich um schemenhafte Skizzen, die Alltagssituationen darstellen. Die ausgewählten Bilder haben unterschiedliche Anregungsgehalte: Sie sprechen entweder eine leistungsthematische, eine bindungs- bzw. machtthematische Situation an. Des weiteren wurden Bilder ausgewählt, die eine bi- oder gemischtthematische Situationen darstellen. Solche differenzieren am besten zwischen den drei Motiven. Die Instruktionen wurden von Kuhl & Scheffer (1999) übernommen, wonach sich die Studierenden zu den Bildern eine Geschichte überlegen sollen, in der eine der dargestellten Personen die Hauptrolle ‘spielt’. Diese Person war mit einem Kreuz zu kennzeichnen. Anschließend sollen zwei neben dem Bild stehende Fragen beantwortet werden. Die erste Frage bezieht sich auf die kognitive Interpretation der dargestellten Situation („Was ist für die Person in dieser Situation wichtig“). Die zweite Frage thematisiert den affektiven Gehalt und dessen Begründung („Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?“). Der deutsche OMT wurde ins Französische übersetzt und von einem bilingualen Doktoran-

den, der sich der Übersetzungsproblematik in der interkulturellen Forschung bewußt ist, zurückübersetzt. Anschließend wurden Unstimmigkeiten abgeglichen.

Zur Kriteriumsvalidierung wurden ein deutscher und ein französischer Fragebogen entwickelt, die leistungsbezogenes Verhalten messen. Experteninterviews mit zwei deutschen und zwei französischen Ärzten sowie mit einer deutschen Ärztin, die sowohl in Frankreich als auch in Deutschland studiert hat, waren Grundlage für die Konzipierung dieser Instrumente. In Anlehnung an die Critical Incident Technique (Flanagan, 1954) wurden sie gebeten, Verhaltensweisen zu beschreiben, die ihrer Meinung nach zwischen leistungsmotivierten und nicht leistungsmotivierten Medizinstudentinnen und -studenten unterscheiden. Dabei sollten sie vor allem relativ unstrukturierte Situationen beschreiben, die spontanes Verhalten erfordern, bei denen also kein äußerer Reiz das Handeln auslöst. Mit dem Hinweis wurde intendiert, möglichst kein respondentes Maß für das Leistungsmotiv zu entwickeln, das gemäß des in Kap. 3.1 beschriebenen Modells andere Aspekte der Persönlichkeit mißt als ein operantes Verfahren. Als ein Beispiel für spontanes Verhalten können freiwillige Famulaturen gelten, die über die Pflichtpraktika hinaus absolviert werden. Sie stünden einem möglichen, von bestimmten Werten beeinflussten Leistungsziel (z.B. das Studium schnell zu beenden) entgegen, so daß das Verhalten als ein Interesse an dem Fach und einer Verbesserung der eigenen Kompetenzen gewertet werden kann und mit einem operant gemessenen Leistungsmotiv korrelieren müßte.

Die Probandinnen und Probanden sollten ihr Verhalten während ihres Studiums durch Ankreuzen verschiedener Handlungsalternativen beschreiben. Das Problem der Vergleichbarkeit von Messungen wurde durch „die Verwendung von formal unterschiedlichen Items“ (Eckensberger, 1982, S.12) zu lösen versucht. Der kurze Fragebogen wird als **Fragebogen zur Erfassung studienbezogenen Engagements**, kurz FRESE bezeichnet.

Zeichen engagierten Medizinstudiums in Deutschland sind nach Ansicht der befragten deutschen Ärzte die Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft oder Nachtwachen (bei beiden wird aber unterschieden, ob Interesse oder finanzielle Gründe ausschlaggebend waren). Weiter von Bedeutung sind freiwilliger Einsatz, wie die Teilnahme an freiwilligen Studienleistungen oder an anderen Veranstaltungen sowie Famulaturen, die über die Pflichtpraktika hinausgehen. Ein Auslandsaufenthalt sowie die Wahl einer experimen-

tellen Doktorarbeit im Gegensatz zu einer statistischen Dissertation sind nach Ansicht der Experten ebenfalls Hinweise für eine höher ausgeprägte Leistungsmotivation. Sie waren zudem der Meinung, daß die Tatsache, ob die Studierenden den Kontakt zu einem Professor gesucht haben, um in seiner Abteilung mitzulaufen, für ihn an einem interessanten Thema zu arbeiten oder um für ihn einen Vortrag vorzubereiten Kriterien für studienbezogenes Engagement sind. Aus diesen Kriterien wurde der deutsche FRESE formuliert (s. Anhang IV).

In Frankreich lassen andere Kriterien Rückschlüsse auf studienbezogenes Engagement zu. Nach Meinung der befragten Experten sind in erster Linie die Noten und die Rangplätze von Bedeutung. Der Rangplatz entscheidet beispielsweise darüber, auf welches Fachgebiet ein Student sich spezialisieren kann/darf. Um beliebte Fachgebiete z.B. Innere Medizin oder Pädiatrie in beliebten Städten oder Krankenhäusern (z.B. im Hôtel de Dieu in Paris) studieren zu können, braucht man eines der besten Examina des gesamten Jahres im nationalen Vergleich. Aus dem Grund wurde eine Frage zum angestrebten Studienziel (Facharzt oder praktischer Arzt) gestellt. Die Experten waren weiter der Ansicht, daß die Wahl eines anspruchsvollen Praktikums, die Teilnahme an und der Ehrgeiz bei den sogenannten Concours blancs (Probeklausuren) und die verfolgten Ziele bei den Conférences d'internat, den Examina, Aussagen über die Leistungsmotivation der Probandinnen und Probanden möglich machen. Auch in Frankreich gilt eine experimentelle Doktorarbeit als die anspruchsvollere Variante. Die in den Interviews gesammelten Angaben wurden anschließend als geschlossene Fragen formuliert und zum französischen FRESE zusammengestellt (s. Anhang V).

Ergänzend zu den Einschätzungen der Medizinerinnen und Mediziner wurden die Probanden in beiden Ländern nach ihren Studienabschlußzielen/angestrebten Noten gefragt. Konzeptionell liegen diesen Fragen die Ergebnisse jahrelanger Leistungsmotivationsforschung zur Anspruchsniveausetzung zugrunde, wonach leistungsmotivierte Personen mittlere bis leicht überhöhte Schwierigkeitsgrade bevorzugen, mißerfolgsmotivierte Personen hingegen eher hohe oder niedrige Schwierigkeitsgrade wählen (z.B. Atkinson, 1957; Heckhausen, 1989).

Für einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn wurden außerdem noch drei offene Fragen gestellt. Die Probandinnen und Probanden wurden gebeten, Leistungsmotivation zu definieren und leistungsmotivierte bzw. nicht leistungsmotivierte Bekannte auf einer

Verhaltensebene zu beschreiben. Damit galt es zu untersuchen, ob es „specific forms of expression of the motives under the influence of particular social or ecological conditions“ (Kornadt, Eckensberger & Emminghaus, 1980, S. 225) gab. Auf Anraten einer französischen Psychologin wurde in Frankreich nicht direkt nach einer Definition von Leistungsmotivation gefragt, da das Konzept dort unbekannt sei. Die französischen Probandinnen und Probanden wurden daher gebeten, ihre eigenen Motivationen zum beruflichen Erfolg zu nennen. Abschließend wurde beiden Stichproben die Frage gestellt, wer ihrer Meinung nach leistungsmotivierter sei, ‘die Franzosen‘ oder ‘die Deutschen‘ und wie sie ihre Einschätzung begründeten. Ziel dieser offenen Fragen war es, eine nähere Definition von Leistungsmotivation in beiden Ländern zu bekommen, um zu überprüfen, ob das hauptsächlich aus der amerikanischen und deutschen Literatur bekannte Konstrukt der Leistungsmotivation in Frankreich ebenfalls eine Rolle spielt, und ob es den gleichen Sinngehalt hat.

### **3.2.1.3 Durchführung**

Im Frühjahr 1998 sprach die Autorin den Leiter der Abteilung Radiologie des Universitätsklinikums Homburg/Saar an und stellte das Untersuchungsziel und die Instrumente vor. Es wurde vereinbart, die Untersuchung im Anschluß an eine Vorlesung durchzuführen. Als cover-story wurde den Probanden als Ziel der Arbeit eine Untersuchung der kulturbedingten Wahrnehmung von Alltagssituationen genannt. Anschließend wurden die Instruktionen erklärt. Bis auf drei Studierende nahmen alle an dem Tag anwesenden Medizinstudentinnen und -studenten an der Erhebung teil. Sie wurden nach der Durchführung hinsichtlich des Untersuchungsziels aufgeklärt.

Als französisches Pendant wurden einige Wochen später ebenfalls Studierende der Radiologie von den Leitern des Fachgebiets gebeten, an der Untersuchung teilzunehmen. Die Erhebung fand an den Universitätskliniken in Besançon und Dijon statt.

### 3.2.1.4 Auswertung

#### *OMT – Operante- Motiv-Test*

Die Inhaltsanalyse der Antworten wurde von der zuvor trainierten Autorin durchgeführt. Die kategoriale Übereinstimmung zwischen ihr und einem der Autoren des OMT bei 31 Fragebögen lag bei 88 Prozent. Für Aussagen über Gruppenmittelwerte ist die Beobachterübereinstimmung als sehr zufriedenstellend einzuschätzen (Bortz & Döring, 1995, S.254).

Die Kodierung des Materials geschieht in zwei Etappen. Zunächst werden die Antworten der Probandinnen und Probanden auf die zu den Bildern gestellten Fragen einem der drei Motive zugeordnet.

Im Gegensatz zum herkömmlichen TAT ermöglicht der OMT eine weitere Differenzierung der drei Motive. Die Antworten der Probanden können anschließend einer der fünf in Kapitel 3.1.3.4.1 für das Leistungsmotiv beschriebenen Kategorien zugeordnet werden. Da man nicht davon ausgehen kann, daß die Abstände zwischen den fünf Kategorien gleich sind, die fünf Kategorien auch nicht in einer Rangreihe stehen, werden die Häufigkeiten der Objektklassen mittels Chi<sup>2</sup>-Tests zwischen den Stichproben verglichen.

Das Skalenniveau auf der Ebene der drei Motive (ohne die Differenzierung) ist weniger eindeutig. Betrachtet man die Häufigkeiten leistungsbezogener Inhalte als Addition von Rangkategorien, dann liegt Nominalskalenniveau vor. Geht man aber davon aus, daß der OMT (nur) ein Multi-Motiv-Maß mit sieben Items und einer Varianz pro Motiv von 0 bis 6 ist, kann man davon ausgehen, daß das Merkmal Intervallskalenniveau hat (D. Scheffer, 20.1.2000, pers. Mitteilung). So wird auch in der vorliegenden Arbeit entschieden und somit der „üblichen Forschungspraxis“ (Bortz, 1993, S.27) und der Tradition der TAT-Anwender gefolgt, die für ihre Ergebnisse ebenfalls Intervallskalenniveau annehmen.

### ***FRESE – Fragebogen zur Erfassung studienbezogenen Engagements***

Die im Sinne einer hohen Leistungsmotivation angekreuzten Antwortalternativen des FRESE werden mit einer höheren Punktzahl kodiert und zu einem Gesamtscore addiert. Mit einem t-Test wird untersucht, ob die Probandinnen und Probanden mit hohem OMT-Leistungs-Wert auch engagiert und leistungsmotiviert studiert haben. Die statistische Auswertung erfolgte mit dem Programm SPSS für Windows Version 8.0.

Die Antworten auf die offenen Fragen werden inhaltsanalytisch ausgewertet, und eventuelle Antwortunterschiede werden inhaltlich analysiert. Es werden also Kategorien gebildet, die Häufigkeiten der Nennungen werden bestimmt und eventuelle interkulturelle Unterschiede werden in der Diskussion betrachtet.

#### **3.2.2 Ergebnisse**

Die Ergebnisse werden entsprechend ihrer Reihenfolge in den Fragebögen dargestellt, zunächst werden die Ergebnisse des projektiven Tests und dann die des FRESE beschrieben, die Beschreibung der Ergebnisse beginnt jeweils mit der deutschen Stichprobe. Das Kapitel endet mit der Darstellung der forschungsstrategischen Konsequenzen, die sich aus den Ergebnissen ableiten lassen. Doch zunächst soll die Stichprobe näher beschrieben werden.

##### **3.2.2.1 Stichprobe**

An der Erhebung in Deutschland nahmen 19 Medizinstudentinnen und -studenten teil, in Frankreich konnten 25 Studierende für die Untersuchung gewonnen werden. Tabelle 5 gibt die Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich Alter und Semesterzahl wieder.



Tabelle 5: Stichprobe Studie I

Variable	Deutschland			Frankreich		
	M	SD	Range	M	SD	Range
Alter	25,74	1,82	23-30	25,63	2,95	22-32
Semesterzahl	10,68	2,21	06-18	13,74*	4,72*	08-20*

\* In Frankreich wird nicht in Semestern, sondern in Jahren gezählt. Für den Vergleich mit Deutschland wurden die Angaben verdoppelt.  
M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Die deutschen Untersuchungsteilnehmerinnen und Untersuchungsteilnehmer waren zum Zeitpunkt der Erhebung durchschnittlich knapp 26 Jahre alt mit einer Standardabweichung von ca. zwei Jahren. Der jüngste Proband war 23, der älteste war 30 Jahre alt. Sie studierten durchschnittlich seit fast 11 Semestern (SD: 2,21), die Angaben bewegen sich zwischen 6 und 18 Semestern. Das Alter der französischen Probandinnen und Probanden schwankte zwischen 22 bis 32 Jahren, mit einem Mittelwert von knapp 26 Jahren (SD: 2,95). Sie studierten durchschnittlich seit fast 7 Jahren (SD: 2,36), das entspricht ca. 14 Semestern. Die beiden Stichproben sind hinsichtlich des Alters und der Studienzeit vergleichbar. Auch die Geschlechterverteilung ist ähnlich: In Deutschland konnten 10 männliche und 9 weibliche, in Frankreich 11 männliche und 13 weibliche Probanden für die Teilnahme an der Befragung gewonnen werden. Eine Person machte keine Angabe zum Geschlecht.

### 3.2.2.2 Datenanalysebereich OMT

Da die Kodierung einiger Bilder Schwierigkeiten bereitete, wurden diese eliminiert: Bei dem Strandbild (Bild 4, s. Anhang IV) wurden sehr häufig Antworten gegeben, die keinem der drei Motive zuzuordnen waren (z.B. „die liegende Person sucht Ruhe und Entspannung“). Die Bilder, die eine Situation in der Kneipe (Bild 7) bzw. um einen Tisch (Bild 8) darstellen, wurden von der französischen Stichprobe oft nur in Hinblick auf Essen, also der Befriedigung des Primärbedürfnisses, beantwortet, so daß auch hier die Kategorisierung schwierig war. Als viertes Bild wurde die Gefängnissituation wegge-

lassen (Bild 3). Nach einer Untersuchung von Schmalt, Sokolowski & Langens (1994), die in ihrem Multi-Motiv-Gitter mit den gleichen Bildern arbeiten, spricht die Gefängnissituation das Macht- und Anschlußmotiv an, ist also nicht in erster Linie trennscharf für eine Untersuchung zum Thema Leistungsmotivation. Um die Ergebnisse der Voruntersuchung auch mit den Ergebnissen der deutschen Normstichprobe vergleichen zu können, wurde als letztes Bild auch der Kletterer (Bild 6) für die Auswertung nicht berücksichtigt.

Wie in Kapitel 3.1.3.4 beschrieben, wird in einem ersten Auswertungsschritt festgestellt, welches der drei Motive angeregt wurde. Das ermöglicht einen deutsch-französischen Vergleich des Leistungsmotivs.

Tabelle 6: Ergebnisse des t-Tests

Motiv	deutsche Studierende		französische Studierende		t-Wert	df	Sig.
	M	SD	M	SD			
Leistung	2,26	0,99	2,92	1,15	-1,987	42	,058*

\* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad; \* =  $p < .1$

Die deutschen Studierenden antworten weniger häufig mit einem Leistungsthema (M = 2,26; SD = 0,99) als die französischen Probandinnen und Probanden (M = 2,92; SD = 1,15). Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von knapp über 5 Prozent wird hier angenommen, daß die französischen Studierenden leistungsmotivierter sind als deren deutsche Studienkollegen.

Möglicherweise wäre die Irrtumswahrscheinlichkeit dieses Vergleichs bei einer größeren Stichprobe geringer gewesen. Es deutet sich hier also an, daß die Nullhypothese zurückgewiesen werden kann und die Untersuchungsergebnisse mit den erwarteten Unterschieden, wonach die französischen Probandinnen und Probanden leistungsmotivierter sind als die deutschen Untersuchungsteilnehmer, im Einklang stehen. Die Ergebnisse der Studien II und III werden zur Klärung dieser zentralen Forschungsfrage beitragen. Als erstes Fazit soll an dieser Stelle festgehalten werden, daß die befragten französischen Studierenden häufiger mit einem Leistungsthema auf die ambivalenten Bildvorlagen reagieren als die deutschen.

Wie bei der Vorstellung des OMT schon ausgeführt wurde, läßt sich das Motiv in fünf Kategorien differenzieren. Dabei sind nach neuesten Erkenntnissen von Scheffer (pers. Mitteilung) weniger die Häufigkeiten, als das erstmalige, tatsächliche Vorkommen einer Kategorie pro Proband, summiert über die ganze Stichprobe von Interesse (Anzahl der Fälle). Tabelle 7 gibt diese Verteilung der Antworten in dem Bereich Leistungsmotivation wieder.

Tabelle 7: Anzahl der Fälle pro Leistungskategorie der deutschen und französischen Medizinstudentinnen und -studenten

Subkategorien	deutsche Probanden (N = 19)		französische Probanden (N = 25)		Chi <sup>2</sup>
	Anzahl <sup>1</sup>	% Vpn <sup>2</sup>	Anzahl <sup>1</sup>	% Vpn <sup>2</sup>	
2.1 Flow	4	4,2 %	4	3,3 %	Chi <sup>2</sup> : ,02 (df: 1; p:> .1)
2.2 Gütemaßstab <sup>3</sup>	5	5,2 %	12	10,0 %	Chi <sup>2</sup> : 3,88 <sup>3</sup> (df: 1; p< .05)
2.3 Mißerfolgsbewältigung	-	0,0 %	4	3,3 %	Chi <sup>2</sup> : 4,02 <sup>3</sup> (df: 1; p< .05)
2.4 Leistungsdruck	15	15,8 %	16	13,3 %	Chi <sup>2</sup> : ,04 (df: 1; p> .1)
2.5 Selbstkritik	5	5,2 %	9	7,5 %	Chi <sup>2</sup> : 1,2 (df: 1; p> .1)

Anmerkungen:

<sup>1</sup> Anzahl der Personen, bei denen diese Subkategorie gefunden wurde.

<sup>2</sup> Prozentsatz der möglichen Fälle (Auftreten der Subkategorie) berechnet als Produkt von N und den fünf Kategorien. In der deutschen Stichprobe sind es 95, in der französischen Stichprobe 125 mögliche Fälle.

<sup>3</sup> Der Unterschied ist mit  $p < .05$  signifikant.

Das signifikante Ergebnis in der Kategorie 2.3 'Mißerfolgsbewältigung' kommt durch die nicht besetzte Zelle in der Chi<sup>2</sup>-Kreuztabelle zustande und kann deswegen vernachlässigt werden.

Ein signifikanter und relevanter Unterschied findet sich im Bereich 2.2 'Gütemaßstab'. Diese Kategorie bringt die Orientierung an übernommenen Zielen und den Stolz, diese zu erfüllen, zum Ausdruck. Es handelt sich zwar nicht um die Antwortkategorie, die am häufigsten genannt wurde (s. 2.4), aber es läßt sich festhalten, daß mehr Franzosen als Deutsche eine internalisierte Art der Leistungsmotivation äußern, die mit positiven Emotionen einhergeht.

### 3.2.2.3 Datenanalysebereich FRESE

Von den insgesamt 44 zurückgegebenen Fragebögen der deutschen und französischen Studierenden wurde der angehängte FRESE - der Selbstbeschreibungsbogen zur Erfassung studienbezogenen Engagements - von 40 Probandinnen und Probanden (19 Deutsche und 21 Franzosen) ausgefüllt.

Zunächst wurde die innere Konsistenz des FRESE bestimmt. Nach Eliminierung trennschwacher Items (Trennschärfe  $<.1$ ) beträgt Cronbach's  $\alpha = .74$  für den deutschen Fragebogen und ist somit zufriedenstellend. Die geschlossenen Fragen des französischen FRESE wiesen ein Cronbach's  $\alpha$  von  $.62$  auf. Dieser Wert ist nicht besonders hoch, kann aber, da keine individuellen Aussagen, sondern eine Gruppenauswertung angestrebt wird, als akzeptabel bezeichnet werden.

Anschließend sollte berechnet werden, ob die Probanden, die einen hohen Wert im FRESE haben, auch die Items des OMT häufiger mit einem Leistungsthema beantwortet haben.

Die Berechnung des Korrelationskoeffizienten nach Pearson ergab sowohl zwischen dem deutschen FRESE und dem OMT ( $r = .41$ ,  $p = .081$ ) als auch zwischen dem französischen FRESE und dem OMT ( $r = .42$ ,  $p = .056$ ) einen akzeptablen Zusammenhang. Diese Ergebnisse sind allerdings nur auf einem 90% Niveau signifikant. Das ist insofern nicht verwunderlich, da ein operantes Maß und ein respondentes Maß für gewöhnlich unkorreliert sind. Aufgrund der hinsichtlich spontanen Verhaltens formulierten Items, zeigen die Berechnungen hier, daß junge deutsche und junge französische Medizinstudentinnen und -studenten, die sich im Studium ohne äußeren Druck engagieren, *tendenziell* eine höhere OMT-Leistungsmotivation aufweisen.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die Ergebnisse einen wichtigen Hinweis erbringen, daß der OMT ein geeignetes Leistungsmotivationsmeßinstrument in Deutschland und Frankreich darstellt, seine Durchführung in beiden Ländern keine Probleme machte und er somit für die Hauptuntersuchung verwendet werden kann.

Es folgen die Auswertungen der noch verbleibenden Fragen des FRESE.

Die Frage nach den erwünschten Examensnoten kann leider nicht ausgewertet werden, da es weder in Deutschland noch in Frankreich möglich war, von den jeweiligen Prüfungsämtern Norm- bzw. Vergleichswerte zu bekommen.

Bemerkenswert sind die Antworten auf die Frage „Was ist Ihr Endziel für dieses Studienjahr?“ „In welchem Leistungsbereich möchten Sie sich, im Vergleich zu Ihren Kommilitonen, wiederfinden?“ Tabelle 8 gibt die Antworten auf die Frage nach dem angestrebten Studiumsabschluß wieder.

Tabelle 8: Studienabschlußziel im Vergleich zu Kommilitonen

Item	Deutschland (N = 19)		Frankreich (N = 25)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
unter besten 5%	-	0%	4	16%
unter besten 10 %	5	26,3%	6	24%
unter besten 50%	12	63,2%	4	16%
Hauptsache geschafft	2	10,5%	11	44%

Die deutschen Medizinstudentinnen und -studenten gaben mit einer großen Mehrzahl (63,2%) an, daß es ihnen ausreichen würde, unter den besten 50% ihr Studium abzuschließen. 10,5 Prozent sind froh, wenn sie es geschafft haben, 26,3 Prozent haben das Ziel, unter den besten 10% zu landen.

Völlig anders sieht die Verteilung der Antworten der französischen Medizinstudentinnen und -studenten aus. Ihre Antworten differenzieren in dem Sinne stärker, daß über 50 Prozent der Studierenden einen Extremwert (unter den besten 5% bzw. Hauptsache geschafft) angegeben haben. 16 Prozent der Studierenden wollen zu den besten 5% zählen, 24 Prozent zu den besten 10%. Zusammengefaßt heißt das, daß sich 40 Prozent der französischen Probanden hohe Ziele gesetzt haben im Vergleich zu 26 Prozent der deutschen Studierenden. Umgekehrt sieht es bei der Angst vor Mißerfolg aus. Knapp die Hälfte der französischen Medizinstudentinnen und -studenten sind froh, wenn sie ihr Studium überhaupt geschafft haben. Das Mittelmaß findet in Frankreich mit 16 Prozent sehr viel weniger Zuspruch als in Deutschland.

Eine Überprüfung der Verteilung mittels Chi<sup>2</sup>-Test zeigt, daß die Unterschiede zwischen den deutschen und den französischen Studierenden signifikant sind. Ein Zusammenhang

zwischen dem erstrebten Studienabschlußziel und dem OMT-Leistungsmotiv besteht in beiden Stichproben nicht.

Sehr fruchtbar für ein besseres Verständnis von Leistungsmotivation in den beiden Kulturen sind die Antworten auf die offenen Fragen. In der Folge sollen die Antworten auf die zweite Frage nun detailliert besprochen werden.

„Denken Sie bitte an zwei Freunde oder Kommilitonen, einen beruflich/im Studium sehr erfolgreichen und einen beruflich/im Studium weniger erfolgreichen. Bitte charakterisieren Sie diese beiden stichpunktartig und schreiben typische **Verhaltensweisen** auf (z.B. lernt für Klausuren immer auf Lücke). Es ist wichtig, daß Sie keine allgemeinen Merkmale (z.B. Ehrgeiz) nennen, sondern typische **Verhaltensweisen** dieser Personen aufschreiben.“

Die Antworten wurden getrennt nach Nationalität in Zusammenarbeit mit einer Psychologin kategorisiert und werden hier getrennt wiedergegeben. Um die Gruppen besser zu beschreiben, werden charakteristische Beispielitems für die jeweilige Kategorie ergänzt.

***Beruflich oder im Studium erfolgreich***

Tabelle 9: Kategorien für im Beruf oder im Studium erfolgreiche Menschen aus Sicht deutscher Studierender

<b>Kriterium <sup>1</sup></b>	<b>Anzahl der Nennungen <sup>2</sup></b>	<b>Beispielitems</b>
Arbeitsverhalten (Lernstil, Selbstmanagementstrategie)	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praktisch arbeitend, Lernen an klinischen Fällen</li> <li>• achtet auf alle Details, recherchiert an allen Punkten, wenn etwas nicht ganz klar ist</li> <li>• konzentriert sich auf eine Sache und zieht sie durch, ohne sich durch andere Interessen ablenken zu lassen</li> </ul>
(fehlendes) Freizeitverhalten/ Sozialkontakte	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hat außerdem keine anderen Interessen und Hobbies</li> <li>• Verplanung der Zeit ausschließlich für Studienbelange, keine Freizeitaktivitäten, keine allgemeinbildenden Unternehmungen</li> </ul>
negative affektive Zustände	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hat oft Angst, irgend etwas zu verpassen/wichtige Vorlesungen</li> <li>• unzufrieden mit vollbrachter Leistung</li> </ul>
arbeitsrelevante Eigenschaften	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• konsequent, diszipliniert, verbohrt, starke egoistische Bemühungen um viele freiwillige Studienseminare, wobei andere Teilnehmer ausgegrenzt werden</li> </ul>
allgemeine Persönlichkeits- beschreibung	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hat großes Allgemeinwissen</li> <li>• geht auf alles einfach zu und macht das beste daraus</li> <li>• ist locker, spontan, flexibel</li> </ul>

Anmerkungen:

<sup>1</sup> Oberbegriff für eine Reihe von Einzelaussagen mit diesem Inhalt<sup>2</sup> Anzahl der Einzelaussagen, die zu der Kategorie zusammengefaßt wurden,

Um die Angaben denen der französischen Probanden gegenüberzustellen, werden diese zunächst auch tabellarisch dargestellt.

Tabelle 10: Kategorien für im Beruf oder im Studium erfolgreiche Menschen aus Sicht französischer Studierender

Kriterium <sup>1</sup>	Anzahl der Nennungen <sup>2</sup>	Beispielitems
Arbeitsverhalten/ Selbstmanagement	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• regelmäßige Arbeitsdisziplin</li> <li>• arbeitet sehr viel</li> </ul>
Freizeitverhalten/ Soziale Kontakte	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interessiert sich nur für Leute, die ebenfalls erfolgreich sind (aber wenn möglich weniger gut als er selbst)</li> <li>• kann aufhören, sich zu amüsieren</li> <li>• trotzdem soziale Kompetenz</li> </ul>
arbeitsrelevante Eigenschaften/Motivation	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• immer auf der Suche nach den besten Resultaten</li> <li>• gibt sein Wissen weiter</li> </ul>
affektive Zustände	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stolz über den Erfolg</li> <li>• ist zufrieden und sich bewußt über seinen Erfolg</li> </ul>
allgemeine Persönlichkeits- beschreibung	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kultiviert</li> <li>• hilfsbereit</li> <li>• an jedem und allem interessiert</li> <li>• kann sich leicht ausdrücken</li> </ul>

Anmerkungen:

Übersetzung der französischen Antworten durch die Autorin

<sup>1</sup> Oberbegriff für eine Reihe von Einzelaussagen mit diesem Inhalt

<sup>2</sup> Anzahl der Einzelaussagen, die zu der Kategorie zusammengefaßt wurden.

Die erste Kategorie wird mit *Arbeitsverhalten/Selbstmanagement* bezeichnet, hier definiert als Fähigkeit, sowohl die eigene Arbeit zu organisieren, als auch mit Schwierigkeiten umzugehen. Die Items, die in beiden Ländern dieser Kategorie zugeordnet wurden, unterscheiden sich wenig. Es wird über Disziplin und Zeitmanagement sowie die Quantität der Arbeit gesprochen. Interessant ist ein Unterschied in der Wortwahl. Während in Deutschland von 'lernen' (auf Französisch = *apprendre*) gesprochen wird, verwenden die französischen Studierenden 'travailler' = 'arbeiten'. Meiner Ansicht nach ist dieser Unterschied aber nicht inhaltlich, sondern syntaktisch begründet. Während 'lernen' sich auf die Tätigkeit und das Ergebnis beziehen kann, wird 'apprendre' nur transitiv verwandt, also nur in Verbindung mit einem Objekt. Da es offensichtlich schwierig ist, genau anzugeben, was ein erfolgreiche Person lernt, wird hier zu dem intransitiven Begriff 'travailler' gegriffen, womit der Prozeß beschreibbar wird. Aus diesem Unterschied läßt sich zunächst inhaltlich keine Differenz hinsichtlich des Verständnisses von Leistungsmotivation ableiten.

Die nächste Kategorie hat das *Freizeitverhalten*, vor allem in Hinblick auf die *Sozialkontakte* zum Gegenstand. Da sich ein Studium durch hohe Freiheitsgrade auszeichnet,



ist der Umgang damit häufig erfolgskritisch. Dieser Kategorie wurden Antworten zugeordnet, die Aussagen über die freie Wahl der Zeitplanung machen. Auch hier weichen die Antworten der deutschen und französischen Probandinnen und Probanden kaum voneinander ab, es ist in erster Linie von der Konzentration auf das Studium die Rede. Die daraus abgeleiteten Eigenschaften der betroffenen Personen werden aber schon verschieden beschrieben. Mit einer Ausnahme wurde ein erfolgreicher Mensch von den deutschen Studierenden als ein sich isolierender Streber ohne soziale Kompetenzen charakterisiert. Auch französische Medizinstudentinnen und -studenten stellten fest, daß erfolgreiche Menschen wenig abends ausgehen. Das Thema Freizeitverhalten wurde aber nur von 38 Prozent angesprochen (im Gegensatz zu 63% in der deutschen Stichprobe), wovon 1/3 der Antworten positiv formuliert sind („hat sein Leben in Ordnung, trotzdem soziale Kompetenz“).

In die Kategorie *Affektive Zustände* werden die Beschreibungen eingeordnet, die die Emotionen der erfolgreichen Menschen thematisieren. Es fällt auf, daß die Beschreibungen erfolgreicher Menschen aus deutscher Sicht negativer ausfallen als aus französischer Sicht. Als Emotionen werden in Deutschland die „Angst etwas zu verpassen“ oder Unzufriedenheit genannt, wohingegen in Frankreich von Zufriedenheit und Stolz die Rede ist.

Obwohl die Studierenden gebeten wurden, Verhaltensweisen erfolgreicher Menschen zu nennen, wurden auch *Arbeitsrelevante Eigenschaften* erwähnt: 1/3 der arbeitsrelevanten Eigenschaften, die von den deutschen Probanden genannt wurden, sind Begriffe wie „diszipliniert“, „konsequent“ oder „zielstrebig“. Die französischen Probanden haben eher Begriffe aus dem motivationalen Bereich „zeigt Interesse“, „ehrgeizig“ etc. angegeben.

Die letzte Kategorie beinhaltet *allgemeine Persönlichkeitsbeschreibungen*. In Deutschland werden Adjektive wie „selbstbewußt“, „locker“, „freundlich“ genannt, in Frankreich werden Eigenschaftswörter wie „selbstsicher“, „kann sich leicht ausdrücken“, „nett“, „übernimmt Verantwortung“, „kultiviert“ erwähnt.

Grundsätzlich kann man - mit Ausnahme der affektiven Zustände - keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich der Beschreibung erfolgreicher Menschen feststellen.

***Beruflich oder im Studium weniger erfolgreich***

Tabelle 11: Kategorien für im Beruf oder im Studium weniger erfolgreiche Menschen aus Sicht deutscher Studierender

<b>Kriterium <sup>1</sup></b>	<b>Anzahl der Nennungen <sup>2</sup></b>	<b>Beispielitems</b>
Motivation/ Interesse	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nicht so ausdauernd, hat Flinte zu früh ins Korn geworfen</li> <li>• kein richtiges Ziel vor Augen</li> </ul>
Freizeitverhalten	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• locker, genießt das Leben in vollen Zügen, macht sich keinen Streß, genießt auch noch andere Dinge</li> <li>• hat viele Interessen, die sie nicht genügend vernachlässigen kann, um sich auf das Lernen zu konzentrieren</li> </ul>
Lernverhalten	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geht zu sehr ins Detail beim Lernen, verliert den Überblick, was wichtig ist</li> <li>• fängt zu spät an zu lernen</li> </ul>
Sozialverhalten	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• engagiert sich für andere</li> <li>• offen für andere, läßt sich durch andere ablenken</li> </ul>
Selbstmanagement	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chaotischer Tagesablauf mit regelmäßiger Unpünktlichkeit</li> <li>• gammelt 'rum</li> </ul>
Selbsteinschätzung	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehleinschätzung seiner Neigungen, Leistungen, Leistungsbereitschaft</li> <li>• sieht die Schuld für Mißerfolg nicht in erster Linie bei sich selbst</li> </ul>

Anmerkungen:

<sup>1</sup> Oberbegriff für eine Reihe von Einzelaussagen mit diesem Inhalt<sup>2</sup> Anzahl der Einzelaussagen, die zu der Kategorie zusammengefaßt wurden.

Es folgt die Darstellung der kategorisierten Antworten der französischen Probandinnen und Probanden.

Tabelle 12: Kategorien für im Beruf oder im Studium weniger erfolgreiche Menschen aus Sicht französischer Studierender

Kriterium <sup>1</sup>	Anzahl der Nennungen <sup>2</sup>	Beispielitems
Freizeitverhalten/ Hobby	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbringt mehr Zeit in Bars als an seinem Schreibtisch</li> <li>• interessiert sich, aber macht viele Sachen nebenbei</li> </ul>
Selbstmanagement	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verliert viel Zeit</li> <li>• zu wenig Schlaf</li> </ul>
Motivation/ Interesse	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ohne beruflichen Ehrgeiz, will nur einfaches Familienleben</li> <li>• hat kein Ziel in der Zukunft, hat weder Interesse noch Passion</li> </ul>
Angst vor Mißerfolg	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• arbeitet regelmäßig, hat aber zu viel Angst</li> <li>• weiß, daß der Mißerfolg ihm jede interessante Zukunft versperrt</li> </ul>
mangelnde Kompetenz	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• macht viele Fehler</li> <li>• arbeitet mehr für das gleiche Ergebnis</li> </ul>

Anmerkungen:

Übersetzung der französischen Antworten durch die Autorin

<sup>1</sup> Oberbegriff für eine Reihe von Einzelaussagen mit diesem Inhalt

<sup>2</sup> Anzahl der Einzelaussagen, die zu der Kategorie zusammengefaßt wurden.

In Hinblick auf die beschriebenen Verhaltensweisen von nicht erfolgreichen Studierenden oder Berufstätigen gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Antworten der beiden Probandengruppen.

In beiden Ländern finden sich Beschreibungen, die zur Kategorie *Motivation/Interesse* zusammengefaßt wurden. Mehr als 50 Prozent der deutschen und 30 Prozent der französischen Studierenden beschrieben übereinstimmend weniger erfolgreiche Bekannte als ziellos, ohne Ehrgeiz und Interesse. Desweiteren nannten beide Stichproben Verhaltensweisen, die zur Kategorie *Freizeitverhalten* zusammengefaßt wurden. Freizeit wird hier im Gegensatz zur Arbeit respektive Studium gesehen, so daß diese Kategorie *Ablenkungsverhalten* beschreibt. Davon abgegrenzt wird *Selbstmanagement* als nicht mit anderen Tätigkeiten ausgefülltes Freizeitverhalten, umgangssprachlich auch als 'gammeln' bezeichnet. In Frankreich wurden doppelt so viele Nennungen gemacht wie in Deutschland.

Deutsche Medizinstudentinnen und -studenten beschrieben erfolglose Bekannte durch Verhaltensweisen, bei denen durch Kontakt zu anderen Ablenkung geschaffen wird. Die Angaben werden zur Kategorie *Sozialverhalten* zusammengefaßt. Desweiteren nannten

sie Verhaltensweisen, hinter denen eine falsche *Selbsteinschätzung* steht wie z.B. „Fehleinschätzung seiner Neigungen“.

Bei weniger erfolgreichen Menschen, so meinten zumindest 30 Prozent der befragten französischen Studierenden, findet man Angst vor Mißerfolg, ein Thema, das von den deutschen Probanden nicht angesprochen wurde.

Vor allem die kontrastive Betrachtung der Ergebnisse zeigt meines Erachtens die Themen auf, die charakteristisch für die jeweilige Probandengruppe bzw. nach den Annahmen dieser Arbeit auch für die dahinterstehende nationale Kultur sind. Die befragten deutschen Studierenden thematisierten eine falsche Selbsteinschätzung sowie das Sozialverhalten, definiert als Ablenkung, die aus der Suche nach Kontakt zu anderen resultiert. Letzteres könnte ein Hinweis auf das Bindungsmotiv sein, ein Aspekt dem in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden müßte. Die befragten französischen Medizinstudentinnen und -studenten thematisieren Angst vor Mißerfolg. Auch hier müßte empirisch und in der Literatur untersucht werden, ob es sich dabei um ein charakteristisches französisches Sujet handelt. Dieser Punkt soll in der Diskussion nochmals aufgenommen werden.

Im Anschluß an diese offene Frage wurden die Probanden gebeten, sich selbst hinsichtlich ihrer Leistungsmotivation einzuschätzen. Tabelle 13 zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 13: Selbsteinschätzung in Hinblick auf Leistungsmotivation

	deutsche Studierende	französische Studierende
leistungsmotiviert	17	14
nicht leistungsmotiviert	2	6

Diese Unterschiede hinsichtlich der Selbsteinschätzung sind nicht signifikant.

Auf die Frage, wer leistungsmotivierter sei, die Deutschen oder die Franzosen, antworteten beide Stichproben mehrheitlich: die Deutschen.

Tabelle 14: Wer ist leistungsmotivierter?

	Häufigkeit der Nennungen aus Sicht der	
	deutschen Studierenden	französischen Studierenden
Deutsche	11	10
Franzosen	3	5
weiß ich nicht/gleich	5	6

Tabelle 15 zeigt, wie die deutschen Medizinstudenten ihre Einschätzung begründeten.

Tabelle 15: Gründe für eine höhere Leistungsmotivation bei den Deutschen bzw. Franzosen aus Sicht der deutschen Befragten

<b>Gründe für höhere Leistungsmotivation der Deutschen</b>	<b>Gründe für höhere Leistungsmotivation der Franzosen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• fleißig, diszipliniert, der Franzose will eher das Leben genießen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulsystem etc. fördern früh eine sehr leistungsorientierte Einstellung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Deutsche lebt, um zu arbeiten, der Franzose arbeitet, um zu leben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• weil das System härter, straffer organisiert ist und das Auswahlverfahren streng ist</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• bieder; in vielen Zwängen, es gilt: wer nichts leistet, ist gesellschaftlich ausgeschlossen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vom Aufbau des Studiums und der Schule her, mehr verschult und vorgeschrieben</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistung als Ausdruck persönlicher Wertschätzung im deutschen Gesellschaftsbild stärker verankert; Lebensfreude, Freizeit, Genuß haben keine entsprechenden Stellenwert wie in Frankreich und werden als karrierehinderlich angesehen</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Franzosen wissen besser zu leben und haben auch noch Möglichkeiten dazu</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Franzosen haben die Fähigkeit zu Genuß, die Deutschen müssen sich über Leistung beweisen</li> </ul>	

Als Grund dafür, daß die Deutschen leistungsmotivierter seien, wurden von den deutschen Probanden „preußische Attribute“ wie Fleiß und Disziplin und fehlendes Savoir Vivre genannt. Diejenigen, die der Meinung sind, daß die Franzosen leistungsmotivierter seien, begründeten dies mit der Härte des französischen Schulsystems.

Die französischen Befragten gaben folgende Erklärungen für ihre Entscheidung, daß entweder die Deutschen oder die Franzosen leistungsmotivierter sind.

Tabelle 16: Gründe für eine höhere Leistungsmotivation bei den Deutschen bzw. Franzosen aus Sicht der französischen Befragten

<b>Gründe für höhere Leistungsmotivation der Deutschen</b>	<b>Gründe für höhere Leistungsmotivation der Franzosen</b>
• rigoroser und gewissenhafter	• Originalität
• bessere Organisation, rigoroser	• das Schulsystem basiert mehr auf dem Erfolg in einem System, das spezialisiert ist auf eine komplette Ausbildung
• rigoroser, perfektionistischer	• das französische Gesundheitssystem verlangt ein profundes Studium
• die Mentalität ist von Beginn der Schulzeit sehr unterschiedlich	• Franzosen sind stolze Menschen, also wollen sie es besser machen als alle anderen
• es wird mehr angeordnet, wohingegen die Franzosen lieber Sachen kommen sehen	• Ich bin Französin und ich weiß, was ich will
• die Franzosen denken eher darüber nach, weniger zu arbeiten und mehr zu verdienen	• die Deutschen müssen sich erst einmal eine gewisse Lebensqualität suchen
• sehr materialistisch, wollen eher ihren materiellen Komfort sichern als sich selbst zu verwirklichen	• die Deutschen machen nicht den Eindruck, daß ihnen die Arbeit wichtiger ist, als der Rest (sie reisen viel etc.). Sie haben nicht unbedingt das Bedürfnis, möglichst viel und möglichst schnell Erfolg zu haben
• es scheint so, als würde ab dem Anfang des Studiums eine starke Motivation in der Gruppe bestehen, erfolgreich zu sein	
• ihnen ist die Zukunft und die Möglichkeiten, die es geben wird, in Europa zu arbeiten viel bewußter und sie versuchen, dafür gut zu sein	

Anmerkungen: Übersetzung der französischen Antworten durch die Autorin

Auch aus Sicht der französischen Studierenden wird eine angenommene höhere Leistungsmotivation der Deutschen mit preußischen Tugenden wie Rigorosität, Organisation und Obrigkeitstreue begründet. Etwas moderner ist die Einschätzung, daß Deutsche angeblich mehr Chancen in Europa sehen würden und sie dies zu mehr Leistung herausfordern würde. Die Einstellung, daß Franzosen leistungsmotivierter seien, wird mit deren Originalität, dem Schulsystem, Stolz aber auch - kontrastiv - mit der Lebensführung der Deutschen begründet.

### 3.2.3 Zusammenfassende Bemerkungen

Die Voruntersuchung kam zu folgenden Ergebnissen: Der OMT kann in Deutschland und Frankreich als Instrument zur Erfassung von Leistungsmotivation eingesetzt werden, allerdings nur in der kurzen Version mit sieben Bildern.

Der qualitative Teil ergab einige Indizien dafür, daß das Verständnis von Leistung und Leistungsmotivation in beiden Ländern in etwa gleich ist. Besonders interessant sind allerdings die Abweichungen

- in Hinblick auf die mit Leistung und Erfolg verbundenen affektiven Zustände und
- in Hinblick auf die eigenen Ziele.

Während bei den deutschen Studierenden vor allem Unzufriedenheit als ein Motivator für Leistung im Vordergrund steht, werden von den französischen Befragten entweder Stolz und Zufriedenheit nach erbrachter Leistung oder Angst vor dem Mißerfolg genannt.

Die Medizinstudentinnen und -studenten aus Deutschland sind froh, nicht schlechter als der Durchschnitt das Studium abzuschließen, französische Studierende hingegen zeigten sich entweder sehr motiviert oder überhaupt nicht motiviert (Hauptsache geschafft). Daraus läßt sich hypothetisch folgern, daß in Frankreich Elite nicht die gleiche, in Ansätzen negative Konnotation hat wie in Deutschland. Auf der anderen Seite setzen sich die französischen Studierenden auch stärker mit Mißerfolg auseinander.

Es zeigte sich, daß französische Studierende laut OMT tendenziell implizit leistungsmotivierter als die deutschen Medizinstudentinnen und -studenten sind. Demgegenüber konnten hier nochmals die auch in der Literatur zu findenden gegenseitigen Stereotype gelesen werden. Die nun vorzustellenden Studien II (Hauptuntersuchung) und III (Experteninterviews) sollen Klarheit darüber bringen, ob die Daten dieser exploratorischen Untersuchung die Stereotypen über 'den Deutschen' und 'den Franzosen' widerspiegeln oder ob sie in Einklang mit den in Kapitel 2.5 formulierten Hypothesen stehen.

### 3.3 Studie II - Hauptuntersuchung

Der als Hauptuntersuchung bezeichnete Teil der vorliegenden Arbeit gliedert sich in zwei Komponenten: (1) Eine empirische Erhebung von impliziter und expliziter Leistungsmotivation bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in deutschen und französischen Großbanken sowie ein Vergleich mit den jeweiligen Referenzstichproben (Studie II) und (2) Experteninterviews zum Thema Leistungsmotivation in Deutschland und Frankreich (Studie III).

#### 3.3.1 Methode

Zunächst soll die Forschungsmethodik beschrieben werden. Begonnen wird mit der Darstellung des Untersuchungsdesigns, anschließend wird auf die Anforderungen an die Stichprobe für diese kulturvergleichende Untersuchung eingegangen, bevor die eingesetzten Instrumente beschrieben werden.

##### 3.3.1.1 Untersuchungsdesign

In dieser explorativen Studie kam ein quasiexperimentelles Drei-Gruppen-Design zur Anwendung. Die Zuweisung der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu den Gruppen erfolgte in Abhängigkeit der Nationalität und des Arbeitgebers, so daß - zunächst – vier Gruppen resultieren: ‘Bankangestellte in Deutschland’, ‘Bankangestellte in Frankreich Bank 2’, ‘Bankangestellte bei der französischen Filiale einer deutschen Bank’ und ‘Bankangestellte in Frankreich Bank 4’. Die Bankangestellten der französischen Banken 2 und 4 werden später zusammengefaßt zur Bank/F, falls sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht signifikant in ihrem Antwortverhalten unterscheiden.

Tabelle 17: Untersuchungsdesign

Stammhaus der teilnehmenden Unternehmen	Deutschland	Frankreich
Deutschland	Bank/D	Bank D in F.
Frankreich	-	Bank/F



Trotz großer Bemühungen war es nicht möglich, eine französische Bank und ihre deutsche Filiale zur Teilnahme an dieser Studie zu gewinnen. Die deutsche Niederlassung der Bank 2 ist lediglich eine Repräsentanz und beschäftigt nur knapp 20 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Der Geschäftsführer der deutschen Niederlassung der Bank 4 lehnte die Durchführung dieser Studie in seinem Haus aus unternehmensinternen Gründen ab. Alle anderen französischen Banken in Frankfurt lehnten eine Teilnahme an dieser empirischen Untersuchung ebenfalls ab.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde mit einem Multi-Methoden-Ansatz gearbeitet. In der Querschnittsuntersuchung wurde der Operante-Motiv-Test (OMT) um die deutsche Fassung der Mehrabian Achievement Risk Preference Scale (MARPS; Mikula, Uray & Schwinger, 1976), einem expliziten Leistungsmotivmaß, ergänzt. Da operante und respondente Verfahren unterschiedliche Aspekte messen (s. Kapitel 3.1), findet der interkulturelle Vergleich somit auf zwei Ebenen statt: Das projektive Verfahren erfaßt Motive, die in der frühen Kindheit unbewußt gelernt wurden, der MARPS erfaßt Ziele, die eine Person bewußt verfolgt.

### **3.3.1.2 Stichprobe**

Aufgrund der benötigten Äquivalenz zwischen der französischen und der deutschen Stichprobe ist es von Bedeutung, vergleichbare Unternehmen mit vergleichbaren Betätigungsfeldern zu finden. In dem Zusammenhang bot sich besonders eine Zusammenarbeit mit großen Banken an. Sie bearbeiten gleiche Produkte und stehen unter ähnlichem Kostendruck vom Markt. Ausgewählt wurde der Bereich Wertpapier/ Backoffice. Während im Handel (auf dem Parkett) Aufträge angenommen werden (kaufen, verkaufen), findet die gesamte Abwicklung wie Buchung, Ausführung der Order und Kontrolle der Buchung im Backoffice statt. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in beiden Ländern führen in erster Linie operative Tätigkeiten aus, so daß man davon ausgehen kann, daß die Stichproben äquivalent sind. Es bleibt allerdings offen, ob auf der Ebene der Symbole eine Mitarbeit in einer Bank in beiden Kulturen einen vergleichbaren Status impliziert (s. Kap. 2.2.4.2).

Um die den Banken zugesagte Anonymität zu wahren, werden diese hier nur kurz charakterisiert. Es handelt sich um eine deutsche und um eine französische Großbank, eine mittelgroße französische Bank sowie um die französische Filiale der deutschen Groß-

bank. In Hinblick auf die wirtschaftliche Lage, Arbeitsplatzsicherheit und Arbeitsvolumen stellten sich die an der Untersuchung beteiligten Banken vergleichbar dar. Die beiden Großbanken hatten zum Zeitpunkt der Erhebung jeweils über 40.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Sollten sich die Stichprobenverteilungen und die Antworten der Probandinnen und Probanden der beiden französischen Banken nicht signifikant unterscheiden, werden diese zusammengefaßt zur ‘französischen Stichprobe’, die mit der ‘deutschen Stichprobe’ verglichen wird. Die Auswertung der Antworten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der deutschen Niederlassung in Paris hat zum Ziel, die Interaktion zwischen der Unternehmenskultur und der nationalen Kultur zu analysieren. Sie ermöglicht eine tendenzielle Überprüfung, ob diese eher den Antworten der deutschen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Stammhauses ähneln oder denen ihrer französischen Kollegen (s. Kap. 2.2.3).

### **3.3.1.3 Instrumente**

In der Hauptuntersuchung wurde mit einem leicht veränderten OMT und einem expliziten Motivfragebogen gearbeitet. Die beiden sollen jetzt näher beschrieben werden.

#### **3.3.1.3.1 Operanter-Motiv-Test (OMT)**

Der OMT von Kuhl und Scheffer (1999) kam in einer Version mit acht Bildern zum Einsatz. Es handelt sich um Bilder mit mono-, bi- und multithematischem Anregungsgehalt (s. Anhang), die für die Erhebung von leistungs-, aber auch macht- und bindungsthematischen Inhalten geeignet sind.

Den Probanden wurden acht OMT Bilder mit der Instruktion vorgelegt, sich eine Geschichte auszudenken, in der eine der abgebildeten Personen die Hauptrolle spielt und diese mit einem Kreuz zu kennzeichnen. Anschließend sollten die drei daneben stehenden Fragen beantwortet werden. Bei der Version des OMT, die im Prätest verwendet wurde, wurden zwei Fragen gestellt, wobei die zweite Frage aus zwei Teilen bestand. Da viele Probanden aber nur den ersten Teil der Frage beantwortet haben, wurde in der überarbeiteten Fassung die zweite Frage geteilt, so daß drei Fragen pro Bild zu beant-

worten waren. Die Instruktionen wurden ergänzt um den Hinweis, daß es wichtig sei, sich *spontan* für eine der Personen „zu entscheiden“ und *spontan* die drei Fragen zu beantworten (Instruktionen im Wortlaut, s. Anhang VI).

### **3.3.1.3.2 Mehrabian Achievement Risk Preference Scale (MARPS)**

Bei der Entwicklung des Tests verfolgte Mehrabian (1969) das Ziel, auf der Basis der Leistungsmotivationstheorie von Atkinson (1964) ein Verfahren zu entwickeln, das ökonomischer, leichter handhabbar und reliabler ist als der TAT (McClelland et al, 1953). Die Zusammenstellung der Items stützt sich auf Verhaltensunterschiede, die in der Atkinsonforschungsgruppe zwischen Personen mit hoher und niedrig ausgeprägter Leistungsmotivation - im Sinne von Hoffnung auf Erfolg - festgestellt wurden.

Der MARPS besteht insgesamt aus 20 Fragen, sieben davon sind Füllitems (z.B. „Wenn ich von anderen im Gespräch unterbrochen werde (a) setze ich mich dagegen zur Wehr (b) macht mir das nur wenig aus“). Bei jeder Frage wählt der Proband aus je zwei alternativen Antwortmöglichkeiten eine aus. Jeweils eine der beiden Alternativen kennzeichnet leistungsorientiertes Verhalten, durch deren Aufsummieren ein Leistungsmotivindex gewonnen wird.

Der MARPS gehört zu den drei Leistungsmotivationsfragebögen, die von Heckhausen (1989, S.243) positiv zitiert werden: Sie „verdienen näher dargestellt zu werden, weil ihre Entwicklung von konstrukttheoretischen Ergebnissen der Leistungsmotivationsforschung abgeleitet worden ist“. Die beiden anderen von ihm angesprochenen Fragebögen haben folgende Nachteile: Die Achievement Motiv Scale (in der deutschen Version von Göttert & Kuhl, 1980) unterscheidet zwischen den beiden Leistungsmotivkomponenten ‘Hoffnung auf Erfolg’ und ‘Furcht vor Mißerfolg’ und nicht dazwischen, ob jemand leistungsmotiviert ist oder nicht. Der Test Anxiety Questionnaire (Mandler & Sarason, 1952; Fisch & Schmalt, 1970) erfaßt lediglich das Mißerfolgsmotiv, indem er psychophysiologische Reaktionen in Prüfungssituationen erfragt. Auch dieser Test war für die Fragestellung und die gewählte Stichprobe nicht angemessen.

Andere Leistungsmotivationsstests eigneten sich inhaltlich nicht oder lagen zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht vor: Der Leistungsmotivationsstest (Hermans, Petermann & Zielinski, 1978) ist sehr umfassend und besteht aus 56 Items, die nach Angaben der

Testautoren vier Faktoren ergeben. Halisch (1986) hingegen berichtet, daß er 19 Faktoren extrahieren konnte. Die manuelle Voreinstellung einer vierfaktoriellen Lösung replizierte gut die Faktoren der hemmenden und förderlichen Prüfungsangst, nicht jedoch die beiden „Leistungsfaktoren“, womit von einer Verwendung für diese Arbeit abgesehen wurde.

Ein empfehlenswerter und vor allem vor dem theoretischen Hintergrund der PSI-Theorie entwickelter Fragebogen, der Motiv-Umsetzungs-Test (MUT, Kuhl & Kazèn), lag zu Beginn der Datenerhebung leider noch nicht vor, so daß er nicht berücksichtigt werden konnte. Ein anderer Fragebogen, der Hohenheimer Leistungsmotivationsstest von Schuler und Prochaska (in Druck), der in seinem sehr breit gefaßten Verständnis von Leistungsmotivation 17 Dimensionen oder Leistungsorientierungen unterscheidet, wäre wegen seiner berufsbezogen formulierten Items insbesondere in der 30 Items umfassenden Kurzfassung ideal für diese Arbeit gewesen. Der Test wurde von den Testautoren aber nicht vor der Veröffentlichung durch den Verlag zur Verfügung gestellt.

Aus diesen Gründen wurde entschieden, mit der Mehrabian Achievement Risk Preference Scale zu arbeiten, die jetzt hinsichtlich ihrer Entstehung und der Gütekriterien näher beschrieben wird.

Mehrabian (1969) hat getrennte Fragebögen für Männer und Frauen entwickelt, deren Reliabilität  $r = .78$  bzw.  $r = .72$  beträgt. Hinsichtlich der Konstruktvalidität ist bemerkenswert, daß neben zufriedenstellenden Ergebnissen zu verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen der MARPS auch eine geringe, aber doch signifikante Korrelation zu den TAT-Maßen der Leistungsmotivation aufweist. Weiner und Kukla (1970) konnten diesen Befund in einer späteren Untersuchung bestätigen. Die deutsche Version unterscheidet sich vom amerikanischen MARPS in vierfacher Hinsicht. Da sich die Fragebögen für Männer und Frauen stark ähnelten, wurde auf die Geschlechtertrennung verzichtet. Neben geringfügigen sprachlichen Veränderungen wurden die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten verändert. Desweiteren wurden die Items eliminiert, die für deutschsprachige Probandinnen und Probanden nicht geeignet schienen (Mikula, Uray & Schwinger, 1976, S.89). Die deutsche Version enthält dreizehn Items und sieben Füllitems (genaue Formulierung s. Anhang VI). Die berichtete interne Konsistenz, die in drei Stichproben berechnet wurde, liegt zwischen  $\alpha = .62$  und  $\alpha = .73$ . Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Items, die die Verhaltensaspekte der Leistungsmotivation

beschreiben, erschienen diese Werte den Autoren als zufriedenstellend. Die Retestreliabilität wurde nach einem Monat bestimmt und ergab einen Wert von  $r = .78$ .

Zur Überprüfung der Validität des MARPS wurden verschiedene Fragebögen eingesetzt. Es wurden signifikante und positive Korrelationen zur Aufgabenorientiertheit (Bass, 1962) und signifikante und negative Korrelationen zur Attributionstendenz gefunden (Rotter, 1966). Die Korrelationen zwischen dem MARPS und den Leistungsmotivationsfragebogen von Ehlers und Merz (1966) und Wendeler (1969) sind positiv, allerdings ist nur ein Ergebnis auch signifikant (MARPS und Ehlers-Merz-Fragebogen). Das Autoren folgern daraus, daß mit den drei Verfahren verschiedene Merkmalsbereiche erfaßt werden. Interessant ist, daß kein Zusammenhang zwischen dem MARPS und der deutschen Fassung des Fragebogens zur Sozialen Erwünschtheit (Crowne & Marlowe, 1960) festgestellt wurde. Mikula, Uray und Schwinger (1976) zitieren weitere Studien, in denen der Einfluß der Leistungsmotivation auf die Erfolgs- und Leistungserwartung und auf tatsächlich erbrachte Leistungen untersucht wurden. Ein Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation und der tatsächlich erbrachten Leistung wurde nicht gefunden, hingegen konnte aber die Korrelation zwischen der mit dem MARPS erfaßten Leistungsmotivation und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit repliziert werden (Uray, 1974).

Bis heute liegt für den MARPS keine Normstichprobe im deutschsprachigen Raum vor. Nach Meinung von Mikula (G. Mikula: 29.10.1998, pers. Mitteilung) wurde er auch bislang nicht in Frankreich eingesetzt, so daß auch da der Rückgriff auf eine Normstichprobe nicht möglich ist.

Gemäß den Empfehlungen in der Literatur zur interkulturellen Forschungsproblematik, wurde der MARPS ins Französische übersetzt und von einer bilingualen Person zurückübersetzt. Anschließend wurden die Unstimmigkeiten beseitigt.

#### **3.3.1.3.3 Demographische Fragen**

Da die Ausprägung der Leistungsmotivation von verschiedenen Faktoren abhängig ist, wurde den demographischen Fragen zum Alter, Geschlecht und Nationalität, die Frage nach Schulausbildung, Berufsausbildung, Personalverantwortung und gegenwärtiger Funktion angehängt. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde das Alter in einer

Spanne von 5 Jahren abgefragt. Bis auf die letzte Frage sind die demographischen Fragen einem Arbeitsanalyseverfahren, dem Instrument zur Streßbezogenen Arbeitsanalyse (ISTA; Semmer, Zapf & Dunckel, 1998); Version 6.0. - leicht verändert - entnommen worden. Mit Ausnahme der Fragen zur Schul- und Berufsausbildung wurden sie ins Französische übersetzt und dem französischen OMT angefügt. Da die Bildungssysteme in den beiden Ländern sehr unterschiedlich sind, ist es unmöglich, die Begriffe und Konzepte zu übersetzen. Vielmehr wurden sie durch in der Literatur zitierte äquivalente Schulabschlüsse ersetzt (z.B. Picht, 1994b; Grosse, 1996). Eine kurze Erklärung der in dem Fragebogen verwendeten Abkürzungen und der dahinter verborgenen Studien bzw. Ausbildungsgänge findet sich in Anhang II.

Die Geschwisterfolge konnte in Deutschland aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht erhoben werden, in Frankreich wurde diese Frage jedoch zugelassen. Weitere in Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand interessante Fragen wie z.B. nach Gehalt, beruflichem Erfolg (operationalisiert durch Zielerreichung) etc., die einer externen Validierung der Untersuchungsergebnisse hätten dienen können, wurden ebenfalls aus datenschutzrechtlichen Überlegungen nicht zugelassen.

#### **3.3.1.4 Durchführung**

Im Februar 1999 wurden die Fragebögen im Laufe eines Meetings an 38 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Backoffice der deutschen Bank verteilt. Da Hinweise auf das Untersuchungsziel gerade bei projektiven Verfahren die Wahrnehmung und somit die Antworten der Probandinnen und Probanden beeinflussen können, wurde als cover-story von einer Studie zur kulturbedingten Wahrnehmung bestimmter Bilder in Deutschland und Frankreich berichtet. Es wurde betont, daß es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, und daß nicht individuelle Antworten im Fokus der Untersuchung stehen, sondern die Tendenzen der Gruppe von Interesse sind. Anschließend wurden die Instruktionen erklärt, wobei besonders darauf geachtet wurde, daß die Test-situation von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht als strapaziös empfunden wurde. Die Fragebögen wurden im Anschluß direkt von der Autorin eingesammelt, um nochmals die Anonymität zu demonstrieren. Erst im Anschluß wurden die Probandinnen und Probanden über das eigentliche Untersuchungsthema aufgeklärt.

Im Januar und März 1999 wurden die Backoffice-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der französischen Banken während des laufenden Geschäfts angesprochen und um Teilnahme an der Studie gebeten. Dabei wurden die Untersuchung vorgestellt und die Fragebögen verteilt. Auch hier wurde die Datenerhebung von den jeweiligen Vorgesetzten unterstützt, die die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Kooperation aufgefordert haben. In Zusammenarbeit mit der Personalabteilung wurden ca. drei Wochen später nochmals Fragebögen an die betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verteilt, um die Rücklaufquote zu erhöhen.

### **3.3.1.5 Auswertung**

Wie in der Voruntersuchung ergibt die Kodierung des Materials der Studie II zwei Arten von Daten: Zunächst wird ein Gesamtscore bestimmt, der Aussagen darüber zuläßt, wie oft ein Motiv angeregt wurde. Zur weiteren Differenzierung der drei Motive können die Antworten der Probandinnen und Probanden anschließend einer der fünf zum Leistungsmotiv gehörenden Kategorien zugeordnet werden, die in Kapitel 3.1.3.4.1 detailliert beschrieben werden. Je nach Skalendignität werden t-Tests berechnet (Leistungsmotiv) oder Chi<sup>2</sup>-Tests durchgeführt (kategoriale Differenzierung des OMT), um die Antworten der deutschen und der französischen Probandinnen und Probanden zu vergleichen.

Die dichotomen Antworten des MARPS, die im Sinne einer höheren Leistungsmotivation beantwortet wurden, werden mit 1 kodiert, die anderen mit 0. Nicht ausgefüllte oder doppelt ausgefüllte Items sowie die Füllitems wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt. Durch Addition wird ein Leistungsindex bestimmt, dessen Gruppenmittelwert zwischen der deutschen und der französischen Stichprobe mittels t-Test verglichen wird.

Bei den demographischen Angaben zur Schul- und Berufsausbildung wurde bei Mehrfachantworten immer der höchste Abschluß berücksichtigt.

### **3.3.2 Referenzstichprobe**

Spiegeln Banken einen Teil der Gesellschaft wider oder handelt es sich bei Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeitern um eine extreme Stichprobe? Um zu untersuchen, ob die Ergebnisse durch die Auswahl der Stichproben bedingt sind, oder ob sie deutsche und französische Tendenzen wiedergeben, werden die Ergebnisse nachfolgend mit einer Referenzstichprobe verglichen. Diese sollte in Hinblick auf Alter, Geschlecht und Schul- bzw. Berufsausbildung zur jeweiligen Hauptstichprobe in Deutschland und Frankreich gematcht sein.

#### **3.3.2.1 Datenerhebung**

In Deutschland existiert eine Normstichprobe für den OMT, die für diese Arbeit von der Forschungsgruppe Keller der Universität Osnabrück zur Verfügung gestellt wurde. In Frankreich wurde über persönliche Kontakte und Schneeballtechnik in Paris und Umgebung sowie in Toulouse und Umgebung versucht, eine anonyme Referenzstichprobe zu gewinnen. Da der Rücklauf sehr schlecht war, wurde von Anfang April bis August 1999 wiederholt um Teilnahme an der Untersuchung gebeten. Insgesamt betrug die Rücklaufquote ca. 18 Prozent.

#### **3.3.2.2 Auswertung**

Bevor die Antworten der Probandinnen und Probanden kategorisiert wurden, wurde zunächst abgeglichen, ob diese Person ein Äquivalent in der Hauptstichprobe hat. Anschließend wurden die Daten ausgewertet und mit der Hauptstichprobe des eigenen Landes und der Referenzstichprobe des anderen Landes kulturvergleichend untersucht.

### **3.3.3 Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studie II zunächst im Überblick und dann bezüglich der Fragestellungen und Hypothesen dargestellt. Eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse wurde den jeweiligen Ansprechpartnern in den Banken in einem persönlichen Gespräch übermittelt und mit ihnen diskutiert.



### 3.3.3.1 Untersuchungsstichprobe

Im Frühjahr 1999 nahmen 108 Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, die in Deutschland oder Frankreich im Backoffice des Wertpapierbereichs arbeiten, an der Untersuchung teil. In Tabelle 18 sind die Angaben über die Stichprobengröße im Überblick wiedergegeben.

Tabelle 18: Stichproben in den Banken

Unternehmen	Anzahl der ausgefüllten Fragebögen	Rücklaufquote	Nationalität		
			deutsch	französisch	keine Angabe*
Bank 1 – Deutschland	43	39%	39	-	4
Bank 2 – Frankreich	33	53%	-	29	4
Bank 3 - D. in F.	20	74%	4	13	3
Bank 4 – Frankreich	12	34%	-	8	2

\* keine Angabe oder andere Nationalität

Da die Zugehörigkeit zur deutschen bzw. französischen Kultur die unabhängige Variable dieser Untersuchung darstellt, finden die Berechnungen nur mit den Fragebögen statt, die von Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeitern der einen oder anderen Nation beantwortet wurden. Wurde keine Angabe zur Nationalität gemacht, muß man davon ausgehen, daß die Person eine von ihren Kollegen abweichende Nationalität hat und diese aus Angst vor dem Verlust der Anonymität nicht nennen wollte. Diese Fragebögen wurden genauso wenig berücksichtigt wie die folgenden vier Fragebögen. Zwei Personen der Bank 2 haben den OMT nur in Hinblick auf ein Bild ausgefüllt. Die beiden Ansprechpartner der Bank 4 haben den Fragebogen ebenfalls ausgefüllt, sie können aber nicht der Stichprobe zugerechnet werden, da sie in der Personalabteilung arbeiten. In der Bank 3/D. in F. haben sowohl Deutsche als auch Franzosen den Fragebogen beantwortet. Je nach Fragestellung wird mit dem gesamten Datensatz oder mit einer deutschen oder französischen Probandengruppe gerechnet.

Ausgehend von der Fragestellung werden die beiden französischen Banken zusammengelegt und in der Folge als Bank/F bezeichnet. Der besseren Lesbarkeit halber werden

die Ergebnisse immer in der Reihenfolge Bank/D (N=39), Bank/F (N=35) und Bank/D. in F. (N=17) dargestellt.

### 3.3.3.1.1 Demographische Angaben

Das Alter der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer lag zum Befragungszeitraum zwischen 20 und 60 Jahren. Es fällt auf, daß die befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bank D/F im Durchschnitt jünger sind als die der Großbanken. Da das Alter in einer Fünfjahresspanne erfaßt wurde, lassen sich keine exakten Durchschnittswerte bestimmen.

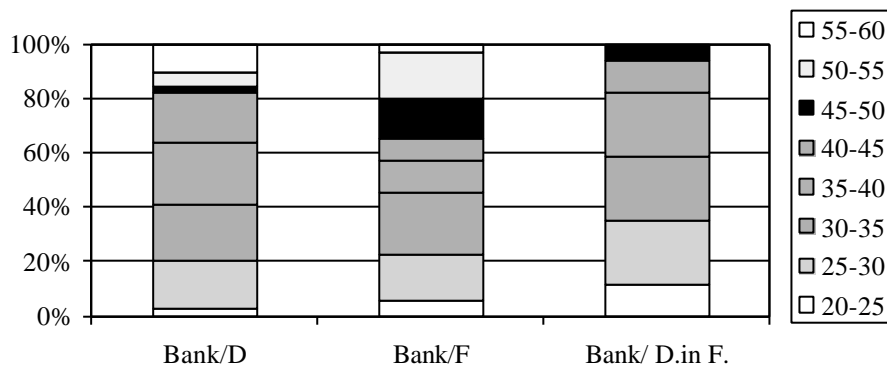


Abbildung 5: Altersverteilung

Die Stichprobe der Bank/D besteht zu 80 Prozent aus Männern, in den vergleichbaren Abteilungen der Banken in Frankreich ist das Geschlechterverhältnis ausgewogen.

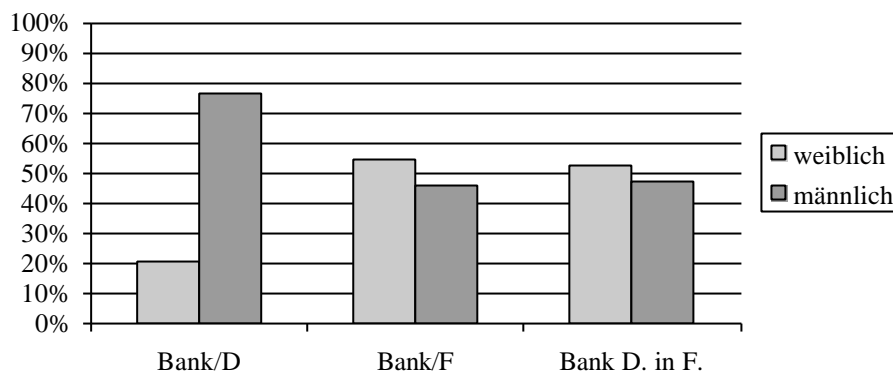


Abbildung 6: Verteilung der Geschlechter

Das Verhältnis in der deutschen Stichprobe (8 Frauen, 30 Männer) entspricht *nicht* dem Anteil der berufstätigen Frauen und Männer im deutschen Kredit- und Versicherungsgewerbe. Die französische Stichprobe spiegelt mit ihrer Geschlechteraufteilung (19 Frauen, 16 Männer) in etwa das landesweit bestehende Verhältnis der weiblichen und männlichen Erwerbstätigen im Kredit- und Versicherungsgewerbe wider (Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaften (Eurostat), 1998).

### **3.3.3.1.2 Ausbildung, Personalverantwortung, Funktion**

In Hinblick auf die Schul- bzw. Berufsausbildung läßt sich konstatieren, daß die Untersuchungsteilnehmerinnen und Untersuchungsteilnehmer des Wertpapierbereichs der Bank/D einen mittleren Bildungsweg eingeschlagen haben. So haben 43,6 Prozent der deutschen Stichprobe einen Haupt- bzw. Realschulabschluß und 87,2 Prozent eine abgeschlossene Lehre. 14 Personen (35,9 %) haben einen Abschluß an der Fachakademie, der Fachhochschule oder Universität gemacht. Aufgrund der vielfältigen Unterschiede in den schulischen Aus- und Weiterbildungssystemen zwischen den beiden Ländern wird im folgenden nur noch zwischen einer akademischen und einer nicht-akademischen Ausbildung unterschieden.

In der französischen Stichprobe Bank/F haben 39,9 Prozent einen Abschluß gemacht, der einem Hochschulabschluß in Deutschland entsprechen würde.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Wertpapierbereichs der französischen Niederlassung der deutschen Bank haben zu 70,6 Prozent einen vergleichbaren Abschluß gemacht.

Personalverantwortung haben in der deutschen Bank 76,6 Prozent der befragten Mitarbeiter, ein Großteil - 61,5 Prozent - davon als Gruppenleiter. In der französischen Stichprobe haben 45,7 Prozent der Angestellten Personalverantwortung. Sie haben unterschiedliche Funktionen inne: Abteilungsleiter, stellvertretende Abteilungsleiter oder Gruppenleiter. Die Anzahl der Wertpapiermitarbeiterinnen und Wertpapiermitarbeiter der Bank/D. in F. mit Personalverantwortung entspricht 47,1 Prozent. Da die Frage nach der Funktion von 35 Prozent der Probandinnen und Probanden nicht beantwortet wurde, kann nicht angegeben werden, welche Posten die Führungskräfte inne haben.

### **3.3.3.2 Datenanalysebereich OMT**

Die Antworten pro Bild wurden zweimal von der Autorin kategorisiert, um eventuellen Fehlern vorzubeugen.

Zur Prüfung der Kulturfairneß des OMT wurden zunächst die Anregungsgehalte der Bilder verglichen (s. Anhang VIII). Dafür wurden pro Land die Antworten ausgezählt

und die Verteilung über die drei Motive prozentual bestimmt. Es stellte sich heraus, daß sie für alle Illustrationen gleich sind mit Ausnahme von Bild 2, dem Meister-Lehrlingsbild. In Deutschland antworten 44,8 Prozent der Befragten mit einem Leistungsthema gegenüber 33,4 Prozent in Frankreich. Genau umgekehrt ist das Verhältnis in Hinblick auf die Machtthematik (31,6% in Deutschland versus 42,3% in Frankreich). Trotz dieses Unterschieds soll mit dem Bild weiter gearbeitet werden, da die 10% nicht darauf hindeuten, daß dieser Stimulus von den französischen Probanden grundsätzlich nicht verstanden wird. So haben z.B. die Franzosen beispielsweise häufig eine Arzt-Patient-Situation oder eine KFZ-Werkstatt in dem Bild gesehen. Ein Ausschluß dieses Bildes würde hier vorhandene Unterschiede nivellieren.

Um zu klären, ob andere Variablen als die Nationalität eventuelle Varianzen in den Ergebnissen erklären, wurde anschließend der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Alter, Geschlecht, Ausbildung sowie der aktuell bekleideten Position über den *gesamten Datensatz* berechnet. Es wurden keine signifikanten Zusammenhänge gefunden. Die Geschwisterfolge konnte nur in Frankreich erhoben werden. Das Verhältnis von Erst- und Spätergeborenen (inkl. derjenigen, die mit einem Abstand von 5 Jahren zur Welt kamen) ist ausgewogen, so daß man davon ausgehen kann, daß diese Variable in der französischen Stichprobe keine Erklärung für die Ausprägung des Leistungsmotivs darstellt.

Als Fazit läßt sich an dieser Stelle festhalten, daß sich aus den Daten keine Hinweise auf einen systematischen Einfluß der demographischen Variablen auf das Leistungsmotiv ergibt.

In Kap 3.2.1.1 wurde darauf hingewiesen, daß die französischen Probandengruppen zur französischen Stichprobe (Bank/F) zusammengelegt werden, falls sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der französischen Banken nicht signifikant in ihrem Antwortverhalten unterscheiden. An dieser Stelle soll kurz festgestellt werden, daß sich die Stichprobenmittelwerte nicht signifikant unterscheiden ( $t = ,636$ ;  $df = 33$ ;  $p > .1$ ) und daher die beiden Gruppen zusammengefaßt werden können.

In den kommenden Abschnitten werden die Hypothesen geprüft, bevor anschließend weitere interessante Ergebnisse berichtet werden.

### Hypothese 1: Implizite Leistungsmotivation

Die implizite Leistungsmotivation der französischen Bankangestellten ist stärker ausgeprägt als die der deutschen.

Tabelle 19: Ergebnisse des t-Tests (Leistungsmotivation bei Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeitern)

Motiv	deutsche Bankmitarbeiter		französische Bankmitarbeiter		t-Wert	df	Sig.
	M	SD	M	SD			
Leistung	1,43	1,09	1,94	,97	-2,099	38	,039 <sup>1</sup>

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad; <sup>1</sup> =  $p < .05$

Der Mittelwert der deutschen Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeiter liegt bei 1,43 mit einer Standardabweichung (SD) von 1,09. Die französischen Antworten ergeben im Mittel einen Wert von 1,94 (SD ,97). Der Vergleich der Leistungsmotivation mittels t-Test zeigt, daß die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bank/F signifikant häufiger ein Leistungsthema in den Bildern gesehen haben als die deutschen Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer.

Somit stehen die Ergebnisse in Einklang mit der Hypothese 1, nach der vermutet wurde, daß die Leistungsmotivation bei den französischen Probandinnen und Probanden stärker ausgeprägt ist als bei den deutschen Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter.

### Hypothese 1.1: Zusammenhang mit dem Alter

Zwischen den deutschen und den französischen Bankangestellten gibt es keine altersspezifischen Unterschiede bezüglich der impliziten Leistungsmotivation.

Weder in Deutschland<sup>13</sup> ( $r = -,237$ ;  $p > .05$ ) noch in Frankreich ( $r = ,067$ ;  $p > .05$ ) finden sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem Alter und der Leistungsmotivation. Diese Ergebnisse entsprechen den Erwartungen, die in Hypothese 1.1 formuliert wurden.

### **Hypothese 1.2: Zusammenhang mit dem Geschlecht**

Zwischen den deutschen und den französischen Bankangestellten gibt es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der impliziten Leistungsmotivation.

Die Leistungsmotivation unterscheidet sich weder in Deutschland noch in Frankreich zwischen den männlichen und weiblichen Untersuchungsteilnehmern (s. Anhang X). Die gefundenen Resultate stehen somit in Einklang mit der Hypothese.

### **Hypothese 1.3: Zusammenhang mit Ausbildung**

Es besteht bei deutschen Bankangestellten keine Korrelation zwischen Ausbildungsniveau und Leistungsmotivation.

Die Absolventen der Grandes Ecoles weisen ein stärker ausgeprägtes Leistungsmotiv auf als die anderen französischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

Zur Berechnung dieser Hypothese wurden die deutschen Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer danach unterteilt, ob sie eine akademische Ausbildung absolviert haben oder nicht. Ein Vergleich der Leistungsmotivation zwischen den beiden Gruppen ergab keine signifikanten Unterschiede. Die französische Stichprobe wurde ebenfalls in zwei Gruppen geteilt: Absolventen von Grandes Ecoles und andere Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeiter. Auch hier zeigt sich kein Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Leistungsmotivation und der Ausbildung (s. Anhang X). Während die Ergebnisse der deutschen Stichprobe in Einklang mit der oben formulierten Hypothese stehen,

---

<sup>13</sup> Zur Erhöhung der Lesbarkeit wird an einigen Stellen pauschal von ‚Deutschland‘ und ‚Frankreich‘ gesprochen. Es sei aber darauf hingewiesen, daß sich die Aussagen nur auf die hier zitierten Stichproben beziehen.

konnte die Nullhypothese zum Zusammenhang von Ausbildung und Leistungsmotivation bei den französischen Probanden nicht widerlegt werden.

#### **Hypothese 1.4: Zusammenhang mit der aktuell bekleideten Position**

Sowohl für die deutschen als auch für die französischen Bankangestellten gilt: Mitarbeiter im mittleren Management zeigen eine höhere Leistungsmotivation als Bindungs- oder Machtmotivation.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden die angegebenen Positionen in drei Bereiche aufgeteilt. Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter stellten unteres Management dar, in den Bereich mittleres Management fielen die Probanden, die als Position Projektleiter/in, Teamleiter/in, stellvertretende/r Gruppenleiter/in und Gruppenleiter/in angegeben haben. Das Topmanagement bildeten Führungskräfte, die eine Position als Ressortleiter/in, als Leiter/in im Stabsbereich und als Abteilungsleiter/in inne haben. Ähnlich wurde in Frankreich verfahren.

Die Leistungsmotivation der deutschen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des mittleren Management ist geringer als deren Bindungs- und Machtmotivation. Dagegen ist in der französischen Stichprobe die Leistungsmotivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des mittleren Managements größer als deren Bindungsmotivation, sie ist allerdings geringer als die Machtmotivation (s. Anhang X). Die Untersuchungsergebnisse stehen nicht in Einklang mit den erwarteten Unterschieden.

#### **Hypothese 4.1: Unterschiedliche Nationalkultur – gleiche Unternehmenskultur**

Es gibt Unterschiede in der impliziten Leistungsmotivation zwischen den Angestellten der deutschen Bank in Frankfurt und den französischen Angestellten der französischen Tochter der deutschen Bank in Paris.



### Hypothese 4.2: Gleiche Nationalkultur – unterschiedliche Unternehmenskultur

Es gibt keine Unterschiede in der impliziten Leistungsmotivation zwischen den Angestellten der französischen Bank und den französischen Mitarbeitern der französischen Tochter der deutschen Bank.

Zur besseren Verständlichkeit soll folgende Abbildung diese Hypothese visualisieren, bevor die Ergebnisse aufgezeigt werden.

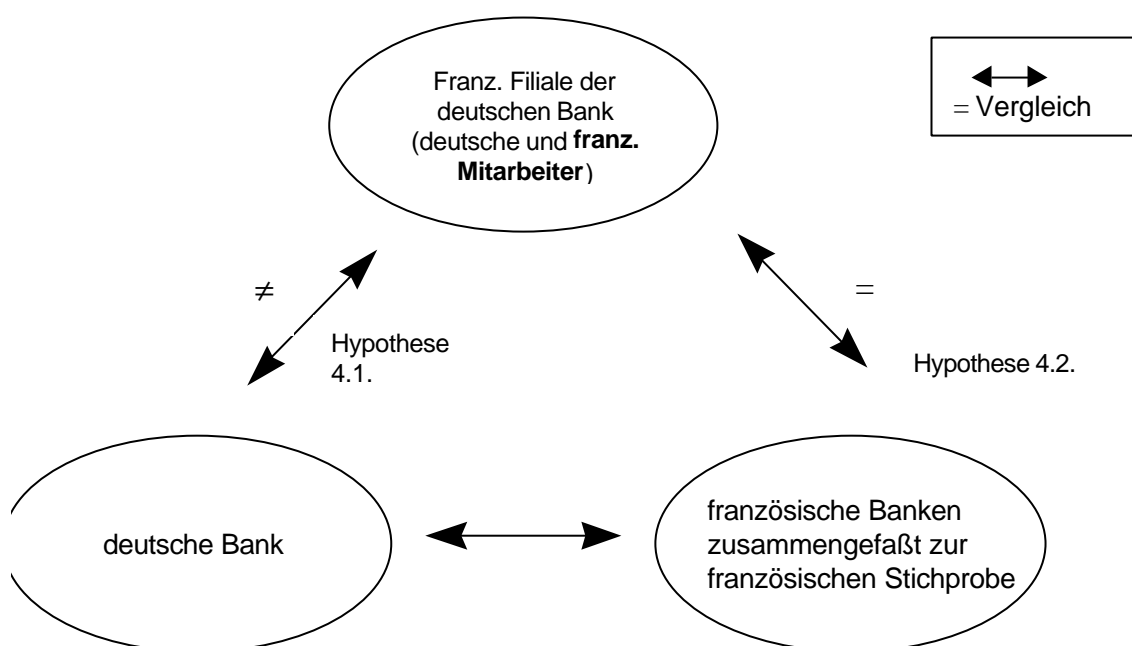


Abbildung 7: Visualisierung der Hypothesen 4.1 und 4.2.

Der t-Test zeigt, daß die französischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bank/ D. in F. ( $M = 2$ ,  $SD = 1,27$ ) im Vergleich zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bank/D ( $M = 1,49$ ,  $SD = 1,17$ ) tendenziell eher mit einem Leistungsthema auf die Bilder des OMT reagieren. Es fanden sich zwar die erwarteten Unterschiede, sie sind allerdings nicht signifikant ( $t = -1,302$ ;  $df = 49$ ;  $p = .199$ ).

Geringe und ebenfalls nicht signifikante Unterschiede bestehen zwischen den Leistungsmittelwerten der französischen Stichprobe ( $M = 1,94$ ,  $SD = ,95$ ) und den französischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der französischen Tochter der deutschen

Bank ( $M = 2$ ,  $SD = 1,27$ ) ( $t = -,160$ ;  $df = 46$ ;  $p = .874$ ). Abschließend läßt sich feststellen, daß die gefundenen Ergebnisse bei den französischen Probandinnen und Probanden in Einklang mit der Hypothese stehen. Unabhängig vom aktuellen Umfeld (Unternehmenskultur) reagieren die französischen Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer eher mit einem Leistungsthema auf ambivalente Bildvorlagen als die deutschen Probandinnen und Probanden.

Wie in Studie I, lassen sich auch die Ergebnisse dieser Untersuchung auf einem kategorialen Niveau darstellen. Tabelle 20 gibt die Verteilungen der Antworten in dem Bereich Leistungsmotivation wieder. Dabei werden, wie in der Studie I, nicht die addierten Häufigkeiten, sondern das erstmalige Vorkommen einer Kategorie pro Proband über die ganze Stichprobe summiert dargestellt (Anzahl der Fälle).

Tabelle 20: Anzahl der Fälle pro Leistungskategorie der deutschen und französischen Bankmitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Subkategorien	deutsche Probanden (N=39)		französische Probanden (N=35)		Chi <sup>2</sup>
	Anzahl <sup>1</sup>	% Vpn <sup>2</sup>	Anzahl <sup>1</sup>	% Vpn <sup>2</sup>	
2.1 Flow	13	6,7 %	12	6,8 %	Chi <sup>2</sup> : ,007 (df: 1, p:> .1)
2.2 Gütemaßstab <sup>3</sup>	7	3,6 %	19	10,8 %	Chi <sup>2</sup> : 10,687 (df: 1, p= .001)
2.3 Mißerfolgs- bewältigung	1	0,5 %	2	1,1 %	Chi <sup>2</sup> : 4,71 (df: 1, p:> .1)
2.4 Leistungsdruck	16	8,2 %	9	5,1 %	Chi <sup>2</sup> : 1,933 (df: 1, p> .1)
2.5 Selbstkritik	10	5,1 %	14	8 %	Chi <sup>2</sup> : 1,736 (df: 1, p> .1)

Anmerkungen:

- <sup>1</sup> Anzahl der Personen, bei denen diese Subkategorie gefunden wurde.
- <sup>2</sup> Prozentsatz der möglichen Fälle (Auftreten der Subkategorie) berechnet als Produkt von N und den fünf Kategorien. In der deutschen Stichprobe sind es 195, in der französischen Stichprobe 175 mögliche Fälle.
- <sup>3</sup> Der Unterschied ist mit  $p = .001$  signifikant.

Ein signifikanter Unterschied ( $Chi^2: 10,687$ ;  $df: 1$ ,  $p < .01$ ) findet sich hinsichtlich der Kategorie 2.2 „Gütemaßstab“. Wie in Studie I lassen sich mehr französische als deutsche Antworten dieser Ebene zuordnen. Diese Antwortkategorie beschreibt leistungsmotiviertes Verhalten, das sich an übernommenen Gütestandards orientiert. Prozentual

wurden die meisten Antworten jedoch der Kategorie 2.4 „Leistungsdruck“ zugeordnet. Der augenscheinliche Unterschied zwischen den beiden Stichproben ist allerdings nicht signifikant ( $\chi^2$ : 2,5; df: 3,  $p > .1$ ).

### 3.3.3.2.2 Vergleich mit der Referenzstichprobe

Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeiter stellen unter Umständen eine extreme Stichprobe dar. Um zu überprüfen, ob die Ergebnisse abhängig von der Probandengruppe sind, wurden sie mit den Antworten einer deutschen und einer französischen Referenzstichprobe verglichen. Die Vergleichsstichproben entsprachen hinsichtlich Alter, Geschlecht und Ausbildung den Untersuchungsstichproben.

#### **Hypothese 5 (Kontrollhypothese): Branchenkultur/ Banken**

Es gibt keine Unterschiede bezüglich der impliziten Leistungsmotivation zwischen den Bankangestellten und der Referenzstichprobe aus derselben Kultur.

Die Berechnung der t-Tests ergab keine Unterschiede zwischen den Antwortmittelwerten der Bank/D ( $M = 1,43$ ,  $SD = 1,09$ ) und denen der deutschen Referenzstichprobe ( $M = 1,63$ ,  $SD = 1,1$ ) ( $t = -0,782$ ;  $df = 75$ ;  $p > .05$ ). Gleiches gilt für die französischen Stichproben (Bank/F:  $M = 1,94$ ,  $SD = ,97$ ; Referenz:  $M = 2,2$ ,  $SD = 1,09$ ) ( $t = -1,34$ ;  $df = 70$ ;  $p > .05$ ). Dieses deutet darauf hin, daß die Resultate auch in anderen Stichproben gefunden werden können.

### 3.3.3.2.3 Weitere Ergebnisse

Neben der Leistungsmotivation läßt sich mit dem OMT auch die Bindungs- und die Machtmotivation bestimmen, auf die im Rahmen der Arbeit nicht detailliert eingegangen werden kann. Da Motive aber nicht isoliert, sondern in der relativen Dominanz zu anderen Motiven zu sehen sind, soll hier kurz auf das Verhältnis der drei mit dem OMT erfaßbaren Motive Bindung, Leistung, Macht eingegangen werden.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bank/D antworteten hochsignifikant häufiger mit einem Machtthema ( $M = 2,51$ ,  $SD = 1,23$ ) als mit einem Leistungsthema ( $M = 1,44$ ;

SD = 1,09). Der geringe Unterschied zwischen dem Leistungsmittelwert und dem Bindungsmittelwert ( $M = 1,48$ ;  $SD = ,91$ ) ist ebenfalls hoch signifikant. Die Hierarchie der kategorisierten Antworten in ansteigender Richtung ist Leistung - Bindung - Macht. In der französischen Stichprobe sind die Antworten anders verteilt. Im Vergleich zwischen Bindung ( $M = ,97$ ;  $SD = ,86$ ) und Leistung ( $M = 1,94$ ;  $SD = ,97$ ) antworten die französischen Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter hoch signifikant häufiger mit einem Leistungsthema. Vergleicht man die Häufigkeiten des angeregten Macht- und Leistungsmotivs, findet man signifikant mehr Machtthemen ( $M = 2,63$ ;  $SD = 1,5$ ). Daraus ergibt sich folgende Rangfolge (von den seltensten zu den häufigsten Antworten): Bindung < Leistung < Macht.

Deutsch-französische Unterschiede hinsichtlich der Machtmotivation sind nicht signifikant, wohl aber findet sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Bindungsmotivation. Der Mittelwert der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bank/D liegt bei 1,49 ( $SD = ,97$ ) bei der französischen Stichprobe beträgt er ,97 ( $SD = ,86$ ) ( $t = 2,5$ ;  $df = 72$ ;  $p < .05$ ). Betrachtet man die kategoriale Ebene dazu (s. Anhang IX), erkennt man, daß bei den deutschen Probandinnen und Probanden die signifikanten Unterschiede hauptsächlich durch die häufige Kodierung der Kategorien 1.4. und 1.5. bedingt sind. Diese Ebenen beschreiben eine Verknüpfung von Bindung mit negativen Emotionen (s.a. das Affiliationsmotiv, welches die "Furcht vor Zurückweisung" thematisiert). Das Bindungsthema, vor allem die Angst vor Ablehnung, spielt in der deutschen Stichprobe eine große Rolle. Eine tiefere Betrachtung und Diskussion dieses Ergebnisses läßt sich im Rahmen dieser Arbeit nicht verwirklichen, dem könnte aber in weiteren Studien nachgegangen werden.

### **3.3.3.3 Datenanalysebereich MARPS**

Von den insgesamt 74 ausgefüllten Fragebögen der Bank/D und der Bank/F wurde der MARPS von 70 Probandinnen und Probanden (je 35 in Deutschland und 35 in Frankreich) ausgefüllt.

Sie sollten ihren Grad an Zustimmung zu den 20 Aussagen des Fragebogens durch das Ankreuzen einer von zwei Antwortalternativen zum Ausdruck bringen. Da das Thema Leistungsmotivation einem hohen Grad an sozialer Erwünschtheit unterliegt, haben die

Autoren 7 der Items als sogenannte Füllitems bezeichnet, um damit die Probandinnen und Probanden auf die „falsche Fährte zu locken“. Sie gehen nicht in die weitere Auswertung ein.

### 3.3.3.3.1 Überprüfung der Hypothesen

In der Folge werden die verbleibenden Hypothesen geprüft.

#### **Hypothese 2: Explizite Leistungsziele**

Die deutschen und die französischen Bankangestellten unterscheiden sich nicht in den per Fragebogen erfaßten expliziten Leistungszielen.

Die Gesamtmittelwerte der 13 Items liegen für Deutschland bei 8,54 mit einer Standardabweichung von 2,38, für Frankreich bei 7,89, mit einer Standardabweichung von 1,86. Inhaltlich ist die Darstellung der Gesamtmittelwerte aufgrund der noch zu berechnenden Reliabilität der Skala/Skalen nicht relevant. Es zeigt sich aber, daß keine signifikanten Unterschiede in der Skalierung nachgewiesen werden konnten (Äquivalenz der Skalierung, s. Kap.2.2.4.2).

Die Items des MARPS betreffen entsprechend der Leistungsmotivationstheorie sehr unterschiedliche Verhaltensaspekte (Mikula Uray & Schwinger, 1976). Ihre Korrelationsstruktur wurde mit einer Faktorenanalyse untersucht.

Dazu wurde eine Hauptkomponentenanalyse (Bortz, 1993, S. 477 ff.) über die deutsche und französische Stichprobe durchgeführt. Nach dem „Scree-Test“ ergeben sich drei Faktoren. Anschließend wurden diese nach dem Varimax-Kriterium zur Einfachstruktur rotiert. Danach laden mehr als fünf der Items hoch auf dem ersten Faktor, auf den anderen Faktoren laden jeweils drei bzw. vier Items. Insgesamt klärt die 3-Faktoren-Lösung 40,1 Prozent der Gesamtvarianz. Statistisch gesehen ist die Analyse befriedigend.

Um die einzelnen Faktoren inhaltlich interpretieren zu können, wurden nach Bortz (1993) nur die Items berücksichtigt, die eine Faktorladung von mindestens .45 besitzen. Zur Beschreibung der Bedeutung der Faktoren wurde nach inhaltlichen Gemeinsamkeiten der Items gesucht. Tabelle 21 zeigt die Ergebnisse der Faktorenanalyse.

Tabelle 21: Faktorielle Struktur des MARPS, PC mit Varimax-Rotation

Item		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
17	Ich bevorzuge Tätigkeiten	<b>.77</b>	.27	.00
	a) die anspruchslos sind und mir leicht von der Hand gehen.			
	b) <i>die anspruchsvoll sind und wo ich mich ganz einsetzen muß.</i>			
20	Ich arbeite lieber	<b>.68</b>	.43	.00
	a) <i>an schweren Aufgaben.</i>			
	b) an leichten Aufgaben.			
2	Wenn ich mit Freunden eine Party veranstalte	<b>.62</b>	-.33	-.28
	a) <i>organisiere ich das am liebsten selbst.</i>			
	b) überlasse ich die Organisation den anderen.			
19	Wenn ich gleich viel verdiene, würde ich lieber	<b>.48</b>	-.17	.1
	a) <i>als Selbständiger arbeiten.</i>			
	b) als Angestellter arbeiten.			
13	In meiner Freizeit	<b>.45</b>	-.34	.14
	a) <i>lerne ich gern etwas Neues dazu.</i>			
	b) will ich mich einfach erholen.			
6	Ich verwende meine Zeit lieber	.00	<b>.6</b>	.00
	a) für mehrere Sachen, die schnell getan sind.			
	b) <i>für eine einzige Sache, die genauso lange dauert.</i>			
14	Ich arbeite lieber an einer Aufgabe,	-.11	<b>.6</b>	.14
	a) <i>für die ich allein verantwortlich bin.</i>			
	b) für die neben mir auch andere die Verantwortung tragen.			
5	In meiner Freizeit	.15	<b>.59</b>	-.11
	a) <i>lese ich lieber Bücher, aus denen ich etwas lernen kann.</i>			
	b) gehe ich lieber ins Kino.			
15	Ich würde eher etwas tun	.17	.00	<b>.59</b>
	a) was mir Freude macht, aber nicht sehr schwierig ist.			
	b) <i>was wichtig ist, mir aber weniger Freude macht.</i>			
3	Wenn ich zwei Arbeiten nicht erledigt habe und ich habe nur für eine Zeit, dann	.00	.00	<b>.58</b>
	a) entscheide ich mich für die leichtere Aufgabe.			
	b) <i>entscheide ich mich für die schwerere Aufgabe.</i>			
8	Mir ist eine Arbeit lieber,	.4	.00	<b>.57</b>
	a) <i>bei der ich selbst entscheide, was zu tun ist.</i>			
	b) bei der mir genau vorgeschrieben wird, was ich zu tun habe.			
11	Mir sind Kartenspiele lieber	.00	.00	<b>.5</b>
	a) <i>bei denen man viel nachdenken muß.</i>			
	b) bei denen es lustig zugeht.			
10	Wenn ich etwas nicht gut kann	-.21	.00	.3
	a) <i>strenge ich mich an, um es doch zu schaffen.</i>			
	b) lasse ich es sein und mache etwas anderes.			

Anmerkung: N = 70

Die kursiv gedruckten Antworten kennzeichnen jene Antwortalternative, die im Sinne höherer Leistungsmotivation formuliert ist.

Mit Cronbach's  $\alpha$ , als Maß für die interne Konsistenz, werden die Reliabilitäten der drei Faktoren für die deutsche und für die französische Stichprobe berechnet. Da die Reliabilitäten für die Faktoren 2 und 3 nicht zufriedenstellend sind (Lienert & Raatz, 1998, S.213), wird nur der Faktor 1 für weitere Berechnungen berücksichtigt.

Tabelle 22: Reliabilität der drei Faktoren

Faktor	Bank/D (Cronbachs $\alpha$ )	Bank/F (Cronbachs $\alpha$ )
1	,6041	,5800
2	,2547	,5508
3	,4578	,4678

Ein Vergleich der Skalen zwischen Deutschland und Frankreich ist nur dann gerechtfertigt, wenn die Reliabilitäten nicht sehr unterschiedlich sind. Die Berechnung der Reliabilitätsunterschiede (Bortz, 1993, S. 203) führte zu folgenden Ergebnissen:

Tabelle 23: Reliabilität und Fishers z von Faktor 1

	Bank/D		Bank/F	
Faktor 1	Reliabilität	0,6041	Reliabilität	0,5800
	z-Wert	0,6995	z-Wert	0,6624

Die Mittelwerte unterscheiden sich nicht signifikant. Der z-Wert von 0,15 liegt deutlich unter der Grenze von 2. Die Hypothese, daß sich die Reliabilitäten in beiden Ländern unterscheiden, kann deshalb zurückgewiesen werden.

Aufgrund der statistischen Berechnungen gehen von den 13 Fragen des Fragebogen nur 5 Fragen, zusammengefaßt zum Faktor 1, in den Vergleich zwischen der deutschen und der französischen Stichprobe ein.

Inhaltlich läßt sich der Faktor folgendermaßen beschreiben: Zwei der Items thematisieren das Setzen eines hohen Gütemaßstabs, zwei weitere beinhalten den Wirkungskreis, in dem man tätig ist und im fünften Item geht es darum, ohne Druck Kenntnisse zu erwerben.

Zum Vergleich der Ausprägung der Leistungsmotivation in Deutschland und Frankreich wurden anschließend t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet.

Tabelle 24: Ergebnisse des t-Tests

	deutsche Bankmitarbeiter		franz. Bankmitarbeiter		t-Wert	df	Signifikanzprüfung
	M	SD	M	SD			
Faktor 1	.7625	.2406	.7259	.2669	.553	57	n.s. <sup>1</sup>

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad;

<sup>1</sup> n.s. = nicht signifikant

Der Mittelwert der deutschen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bank/D liegt bei  $M = ,7625$  mit einer Standardabweichung (SD) von  $,2406$ . Die Franzosen antworteten im Durchschnitt mit  $M = ,7259$  (SD:  $,2669$ ). Der Mittelwertevergleich ergibt keinen signifikanten Unterschied ( $t = ,553$   $df = 57$ ;  $p < ,582$ ). Aufgrund der vergleichbaren Zustimmung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bank/D und der Bank/F zu diesen Aussagen, liegt der Schluß nahe, daß das Zielsystem gleich ausgeprägt ist. Die Hypothese, daß sich die deutschen und die französischen Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter überzufällig unterscheiden, kann deshalb zurückgewiesen werden.

### **Hypothese 3: Zusammenhang: Leistungsmotivation und Leistungsziele**

Die expliziten Leistungsziele und die implizite Leistungsmotivation sind unkorreliert.

Sowohl in der deutschen als auch in der französischen Stichprobe sind die expliziten Leistungsziele (Faktor I) und die implizite Leistungsmotivation unkorreliert. Der Zusammenhang beträgt bei den deutschen Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeitern  $r = -,099$  ( $p > ,05$ ) und bei den französischen Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeitern  $r = ,151$  ( $p > ,05$ ). Die Ergebnisse stehen also im Einklang mit der Hypothese, die sich aus den in Kapitel 3.1 zitierten anderen Studien herleiten ließ. Operante und respondente Verfahren messen unterschiedliche Aspekte der Persönlichkeit.

### **3.3.4 Zusammenfassende Bemerkungen**

Wie in der studentischen Stichprobe zeigen sich auch die französischen Bankmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und die französische Referenzstichprobe leistungsmotivierter als



die deutschen Probandinnen und Probanden. Systematische Zusammenhänge mit den erfaßten demographischen Variablen konnten nicht festgestellt werden.

Auf kategorialer Ebene findet sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Angestellten diesseits und jenseits des Rheins in der Kategorie Gütemaßstab, eine mit positiven Emotionen verbundene Form des Leistungsmotivs, die eine Orientierung an übernommenen, internalisierten Zielen zum Ausdruck bringt.

Hinsichtlich der expliziten Leistungsziele konnten keine Unterschiede festgestellt werden und auch die Antworten des operanten und des respondenten Motivmaßes korrelierten erwartungsgemäß nicht.

Es ist jetzt interessant, wie diese Resultate von Experten eingeschätzt werden.

### **3.4 Studie III - Experteninterviews**

Mit den Experteninterviews werden verschiedene Ziele verfolgt. Da es sich um eine unabhängige Datenquelle handelt, dienen sie der Kriteriumsvalidierung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit. Darüber hinaus soll mit den Spezialistinnen und Spezialisten auch über mögliche Interpretationen oder Erklärungen der gefundenen Phänomene diskutiert werden.

Die Validierung der Untersuchungsergebnisse wäre noch über andere Außenkriterien möglich gewesen, wie z.B. tatsächlicher Berufserfolg, monatliches Gehalt, Blick in die Personalakte etc.. Zwei Gründe sprechen dagegen: (1) das Risiko der Kriterienkontamination, wonach die Varianz eines Leistungsindex (z.B. Gehalt) durch viele Variablen determiniert sein kann (z.B. Verhandlungsgeschick oder Sympathie von Seiten des Vorgesetzten) und deshalb nur wenig Rückschlüsse auf die interessierende Variable zuläßt, sowie (2) die Pflicht zur Vertraulichkeit der betroffenen Personalabteilung bzw. der Probandinnen und Probanden, die einen Blick in die Personalakte oder Angaben über das monatliche Gehalt unmöglich macht.

### **3.4.1 Methode**

Im folgenden wird ein Überblick über die Forschungsmethodik gegeben. Dabei wird auf die Besonderheiten des Instruments, die Anforderungen an die Experten sowie auf die Durchführung und Auswertung der Interviews eingegangen.

#### **3.4.1.1 Instrument**

Die Konstruktion standardisierter Interviews erfordert erhebliches Vorwissen über die zu erforschende Situation, eine Voraussetzung, die in interkulturellen Untersuchungen meistens nicht gegeben ist. Aus dem Grund wurde für die Experteninterviews ein halbstrukturierter Leitfaden entwickelt. Mit Hilfe des halbstandardisierten Verfahrens ist es möglich, Antworten zu erhalten, die jenseits des Spektrums der vorgelegten Antwortkategorien liegen.

Der Interviewleitfaden (s.a. Anhang XI) besteht aus vier Inhaltsbereichen: Warming up, Zielsystem (explizite Leistungsziele), implizite Leistungsmotivation und eine Auflistung von Phänomenen, die möglicherweise einen Erklärungsbeitrag für die Ausprägung der Leistungsziele und der Leistungsmotivation haben.

Als Warming up wurde das Ziel des Experteninterviews mitgeteilt, die Untersuchung in den Banken erläutert und ein kurzer Abriss über die der Arbeit zugrundeliegende Theorie gegeben. Nachdem die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner mit dem Operanten-Motiv-Test (OMT) und der Mehrabian Achievement Risk Preference Scale (MARPS) vertraut gemacht wurden, wurden sie um demographische Angaben zur Nationalität, Ausbildung sowie Dauer und Art des Kontaktes zum Nachbarland jenseits des Rheins gebeten. So war es möglich, festzustellen, ob sie der Expertendefinition der Autorin entsprachen (s.u.).

Der Interviewleitfaden ist im weiteren wie folgt aufgebaut. Die Probanden wurden zunächst gefragt, welche Gruppe ihrer Meinung nach eine höhere Ausprägung des expliziten Zielsystems zeigt, die Deutschen oder die Franzosen. Anschließend sollten sie sich in die Lage eines Franzosen respektive Deutschen versetzen und die Frage auch aus dessen Sicht beantworten. Es folgte die Darstellung des empirischen Ergebnisses durch

die Autorin gekoppelt mit der Bitte an die Interviewpartner, das Resultat aus ihrer Sicht zu erklären. Das gleiche Schema wurde auch bei dem Thema Leistungsmotivation angewandt. Die Darstellung der Ergebnisse jedoch war ausführlicher und beinhaltete die Bitte, den signifikanten Unterschied hinsichtlich der Kategorie „Gütemaßstab“ zu deuten.

Anschließend wurde eine Liste soziologischer, gesamtgesellschaftlicher und unternehmensspezifischer Themen präsentiert, von denen man annehmen kann, daß sie direkt oder indirekt Einfluß auf die Leistungsmotivation haben (z.B. Verflechtung von Politik und Wirtschaft, Bildungssysteme, Eliten, Hierarchie und Autorität, Status durch Studium, Personalauswahl etc.). Diese Liste wurde gewählt für den Fall, daß den Befragten keine Ursachen zur Erklärung der Untersuchungsergebnisse einfielen bzw. um weitere kreative Denkprozesse anzuregen.

Es wurde darauf geachtet, kurze und verständliche Fragen zu formulieren. Je nach fachlichen Vorkenntnissen der Expertinnen und Experten wurden sie gegebenenfalls erläutert. Der Fragebogen wurde ins Französische übersetzt und Fragen, die die jeweils andere Nationalität betreffen, wurden entsprechend umformuliert.

Ein Prätest des Leitfadens wurde mit einer Nicht-Expertin durchgeführt, da die Anzahl der infragekommenden Spezialisten sehr gering ist.

#### **3.4.1.2 Selektion der Stichprobe**

Als Expertinnen und Experten wurden 29 deutsche und französische Forscher und Praktiker ausgewählt, die in ihrer Tätigkeit in der Wissenschaft oder in Wirtschaftsunternehmen bzw. als Unternehmensberater auf eine mindestens 5-jährige Erfahrung mit Franzosen respektive Deutschen zurückblicken können. Die betroffene Gruppe, die größtenteils aus der Literatur bekannt war oder bestimmte Institutionen vertritt (z.B. Institut français, Deutsch-französisches Institut), wurde angeschrieben mit der Ankündigung, ein paar Tage später anzurufen. Entweder wurde dann ein Interviewtermin vereinbart oder die angeschriebenen Personen, die ihrer Meinung nach nicht über genügend Expertise zu dem Thema verfügten, wurden gefragt, ob sie einen Kollegen oder eine Kollegin empfehlen könnten.

### **3.4.1.3 Durchführung**

Die Expertinnen und Experten wurden in Frankfurt, Saarbrücken, Osnabrück und in Paris befragt, 4 Interviews wurden telefonisch durchgeführt. Dafür wurde den Gesprächspartnern die Einleitung und ein leicht gekürzter Fragebogen vor Beginn des Interviews zugefaxt. Ein Vorbehalt gegen Interviews am Telefon scheint nicht berechtigt, da sie gleichermaßen ergiebig zu sein scheinen, wie persönliche Gespräche: „Mit der telefonischen Befragung sind ähnlich hohe Ausschöpfungsquoten wie bei persönlichen Interviews erzielbar.“ (Diekmann, 1995, S. 430). Die Telefonate dauerten aber selten länger als 45 Minuten, die Face-to-face Gespräche hingegen dauerten zwischen 30 Minuten und 2,5 Stunden. Die Interviews wurden zum Großteil in deutscher Sprache, teilweise in einem Mix aus Deutsch und Französisch und nur zwei Interviews wurde ausschließlich in französischer Sprache geführt.

Während der Befragung wurden die Antworten von der Autorin schriftlich protokolliert.

### **3.4.1.4 Auswertung**

In Anlehnung an Mayring (1990) werden die protokollierten Interviewsergebnisse weiter zusammengefaßt und kategorisiert. Das Kategoriensystem wurde induktiv entwickelt und mit zwei Diplompsychologinnen diskutiert, ob die Kategorien präzise, disjunkt und erschöpfend sind (Diekmann, 1995). Aus dem Grund und wegen der kleinen Stichprobe wurde keine Interkoder-Reliabilität für den Grad der Übereinstimmung der Zuordnungen von zwei Kodierern berechnet.

## **3.4.2 Ergebnisse**

Nach einer kurzen Beschreibung der Stichprobe werden die Antworten zusammengefaßt und zunächst tabellarisch dargestellt, um sie dann beschreibend und um Zitate ergänzt zu erläutern. (für die Protokolle der Interviews s. Anhang XIII). Eine umfassende Diskussion der Ergebnisse vor allem vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studien I und II folgt in Kapitel 4.3. Die Antworten werden hier in der Reihenfolge der Fragen des

Interviewleitfadens dargestellt. Es werden jeweils zunächst die Einschätzungen der deutschen und dann die der französischen Expertinnen und Experten wiedergegeben.

#### **3.4.2.1 Stichprobe**

Insgesamt konnten 19 Gespräche mit Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern geführt werden, die einen divergierenden akademischen Hintergrund haben. So konnten Psychologen, Pädagoginnen und Pädagogen, Kaufleute, Romanisten, französische Germanisten, ein Historiker, ein Jurist, ein Soziologe und eine Philologin befragt werden. Zum Großteil sind sie als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler tätig. 11 der 19 Befragten sind Deutsche, sieben haben die französische und eine Expertin hat die deutsch-französische Nationalität. Da letztere in Deutschland aufgewachsen ist, wird sie zur deutschen Stichprobe gezählt. Die Erfahrungen der Befragten mit dem Nachbarland jenseits des Rheins rangierten zwischen 7 bis zu 40 Jahren. Durchschnittlich betrug sie bei den deutschen Befragten 22 Jahre, die Franzosen standen seit durchschnittlich 24 Jahren in Kontakt mit Deutschland.

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden von ihrer Ausbildung aus sehr gemischt zusammengestellt, um unterschiedlichste Aspekte und Sichtweisen in die Diskussion der Ergebnisse, die ihrerseits auch multikausal bedingt sind, einfließen zu lassen. So ist zu begründen, daß nicht alle Fragen beantwortet wurden, da die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner sich teilweise nicht als Experten dafür fühlten.

Ein Interviewpartner hat sich auch noch mehrmaligen Nachfragen geweigert, direkt auf die Fragen des Leitfadens zu antworten. In freier Assoziation hat er jedoch wichtige Aspekte genannt, so daß seine Beiträge in die Gesamtauswertung eingeflossen sind.

#### **3.4.2.2 Leistungsziele**

In Tabelle 25 werden die Ergebnisse zur Einschätzung der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in Hinblick auf die Ausprägung der expliziten Leistungsziele in Deutschland und Frankreich wiedergegeben.

Tabelle 25: Zielsystem in Deutschland und Frankreich

	aus Sicht der deutschen Experten (N=12)	aus Sicht der französischen Ex- perten (N=7)
Wer zeigt eine stärkere Ausprägung der Leistungsziele? <sup>1</sup>	Deutsche: 2 <sup>2</sup> Franzosen: 2 in beiden Kulturen gleich: 6 allgemein nicht beantwortbar: 1 weiß nicht: 0 Frage wurde nicht beantwortet: 1	Deutsche: 0 Franzosen: 1 in beiden Kulturen gleich: 1 allgemein nicht beantwortbar: 2 weiß nicht: 1 Frage wurde nicht beantwortet: 2
Wie würde ein Deutscher/ Franzose diese Frage be- antworten?	Deutsche: 5 Franzosen: 0 in beiden Kulturen gleich: 0 allgemein nicht beantwortbar: 1 weiß nicht: 6 Frage wurde nicht beantwortet: 0	Deutsche: 1 Franzosen: 0 in beiden Kulturen gleich: 0 allgemein nicht beantwortbar: 0 weiß nicht: 6 Frage wurde nicht beantwortet: 0

Anmerkung:

- <sup>1</sup> Der Übersichtlichkeit halber werden die Fragen in den Tabellen teilweise verkürzt wiedergegeben. Der genaue Wortlaut findet sich in Anhang XI.  
<sup>2</sup> Anzahl der Experten, die diese Antwort gegeben haben

44 Prozent aller Interviewten waren der Meinung, daß explizite Leistungsziele in Deutschland und in Frankreich eine wichtige Rolle spielen. Ihrer Meinung nach sei es aber unmöglich, die Frage so generell zu beantworten. Drei Probanden antworteten, daß es keinen Unterschied gäbe, das Zielsystem Leistung in den beiden Ländern aber andere Formen beinhalte. Auf die Frage, wie ein Franzose diese Frage beantworten würde, erwiderten 55 Prozent der deutschen Experten, daß die Franzosen diese Frage nicht beantworten könnten. Als Grund wurde die fehlende Auseinandersetzung mit Deutschland genannt. Die anderen deutschen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner meinten, daß 'der Franzose' 'den Deutschen' überschätze und an dieser Stelle antworten würde, daß die Deutschen eine stärkere Ausprägung der Leistungsziele zeigen würden. Auf die analoge Frage an die französischen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, antworteten diese mit einer Ausnahme sie wüßten es nicht.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Experten in ihrer Einschätzung vorsichtig waren, zum Großteil aber die Meinung vertreten wurde, daß die expliziten Leistungsziele in beiden Ländern gleich stark ausgeprägt sind.

Anschließend sollte begründet werden, warum die empirische Untersuchung bei den Bankangestellten gezeigt hat, daß es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben gibt. Tabelle 26 zeigt die Antworten im Überblick.

Tabelle 26: Verteilung der Antworten auf die Frage zur Erklärung fehlender Unterschiede in Hinblick auf die Zielsysteme zwischen Deutschland und Frankreich

Zielsysteme in Deutschland und Frankreich				
Kategorien <sup>1</sup>	aus Sicht deutscher Experten		aus Sicht französischer Experten	
	Anzahl <sup>2</sup>	% Experten <sup>3</sup>	Anzahl <sup>2</sup>	% Experten <sup>3</sup>
Drittvariable (USA, Europa, Persönlichkeit)	3	27 %	3	43 %
unterschiedliches Verständnis von Leistung	5	45 %	1	14 %
Bildungssystem	1	9 %	-	-

Anmerkungen:

<sup>1</sup> Oberbegriff für eine Reihe von Einzelaussagen mit diesem Inhalt.

<sup>2</sup> Anzahl der Einzelaussagen, die zu der Kategorie zusammengefaßt wurden.

<sup>3</sup> Prozentsatz der Experten, die das Item genannt haben, an 100 fehlende Prozent ergeben sich aus Nicht-Antworten.

Im Prinzip beantworteten nur wenige Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner die Frage, warum es *keine* Unterschiede in Hinblick auf die expliziten Leistungsziele gibt. Sechs Personen erklärten das Ergebnis mit Drittvariablen, wie dem amerikanischen oder dem europäischen Ausland: „Frankreich kann sich der ausländischen Tendenz nicht entziehen. Vor 20-30 Jahren konnte man sich darauf verlassen, daß die ‘amicale’ ausreicht, heute nicht mehr“ (GP6). Eine französische Expertin konstatierte, daß „es (...) viele Kontakte zwischen den Kulturen (gibt), Mondialisation, die Kulturen gleichen sich an“ (GP4). „Les pays se rapprochent les uns des autres“ (GP18).

Aus Sicht von vier weiteren deutschen Befragten sind es einfach unterschiedliche Motive, die in den beiden Kulturen zur Leistung motivieren. Sie waren der Ansicht, daß es ein unterschiedliches Verständnis von Leistung in den beiden Ländern gibt: „In Frankreich findet man Leistung wegen der Herausforderung (défi), in Deutschland gilt der Grundsatz, wenn wir etwas tun, wollen wir es gut machen und etwas leisten. Dieser Grundsatz gilt in Frankreich weniger, es sei denn, man steht im Wettbewerb gegenüber jemand anderem, etwas besonders gut zu machen, dann steigt die Leistungsbereitschaft.

Die Leistung in Frankreich ist eher individuell, in Deutschland herrscht mehr Gruppendruck“ (GP1).

Eine deutsche Expertin sah den Grund in den unterschiedlichen Bildungssystemen. „In Frankreich reüssieren andere Leute, Leute, die wir nicht so einschätzen würden“ (GP13). Diese Expertin wies auch auf die unterschiedliche Elitedefinition hin, die man dem Vergleich „concours versus Studienstiftung“ entnehmen könne.

### 3.4.2.3 Leistungsmotivation

Im folgenden werden die Fragen und Antworten zum Themenbereich Leistungsmotivation dargestellt. Die Antworten auf die Frage, wer eine stärkere Ausprägung der impliziten Leistungsmotivation zeigt, werden in Tabelle 27 wiedergegeben.

Tabelle 27: Leistungsmotivation in Deutschland und Frankreich

	aus Sicht der deutschen Experten (N=12)	französischen Experten (N=7)
Wer zeigt eine stärkere Ausprägung der Leistungsmotivation? <sup>1</sup>	Deutsche: 0 Franzosen: 7 <sup>2</sup> in beiden Kulturen gleich: 0 allgemein nicht beantwortbar: 1 weiß nicht: 2 Frage wurde nicht beantwortet: 0	Deutsche: 0 Franzosen: 6 in beiden Kulturen gleich: 1 allgemein nicht beantwortbar: 0 weiß nicht: 0 Frage wurde nicht beantwortet: 0
Wie würde ein Deutscher/Franzose diese Frage beantworten?	Deutsche: 0 Franzosen: 1 in beiden Kulturen gleich: 0 allgemein nicht beantwortbar: 0 weiß nicht: 4 Frage wurde nicht beantwortet: 7	Deutsche: 2 Franzosen: 0 in beiden Kulturen gleich: 0 allgemein nicht beantwortbar: 0 weiß nicht: 2 Frage wurde nicht beantwortet: 3

Anmerkung:

- <sup>1</sup> Der Übersichtlichkeit halber werden die Fragen in den Tabellen teilweise verkürzt wiedergegeben. Der genaue Wortlaut findet sich in Anhang XI.
- <sup>2</sup> Anzahl der Experten, die diese Antwort gegeben haben

Aus Sicht der deutschen und der französischen Experten sind die Franzosen leistungsmotivierter. Die Experten sind mit wenigen Ausnahmen der Ansicht, daß Angehörige der jeweiligen anderen Kultur die Frage nicht beantworten können.



Tabelle 28: Verteilung der Antworten auf die Frage zur signifikant höheren Leistungsmotivation in Frankreich

Leistungsmotivation in Deutschland und Frankreich				
Kategorien <sup>1</sup>	aus Sicht deutscher Experten (N=12)		aus Sicht französischer Experten (N=7)	
	Anzahl <sup>2</sup>	% <sup>3</sup>	Anzahl <sup>2</sup>	% <sup>3</sup>
Kindererziehung (école maternelle, Eltern)	5	45 %	7	100 %
Bildungssystem	10	91 %	3	43 %
unterschiedliche Motivatoren	4	36 %	4	57 %

Anmerkungen:

- <sup>1</sup> Oberbegriff für eine Reihe von Einzelaussagen mit diesem Inhalt.
- <sup>2</sup> Anzahl der Einzelaussagen, die zu der Kategorie zusammengefaßt wurden.
- <sup>3</sup> Prozentsatz der Experten, die das Item genannt haben.

### ***Kindererziehung***

Einen Grund für die höhere Leistungsmotivationsausprägung der französischen Bankmitarbeiter sahen 1/3 der deutschen Expertinnen und Experten in der französischen Kindererziehung, genauer gesagt, mit dem Erziehungsstil der Eltern („les enfants, il faut les faire travailler“ (GP13)] bzw. dem Bildungssystem („70% der 2-jährigen und 99% der 3-jährigen Kinder gehen in die École maternelle“ (GP16), „Leistung wird von Eltern vermittelt. Französische Eltern wollen möglichst viele Hausaufgaben, der Kampf um einen Platz in der ENA<sup>14</sup> beginnt im Kindergarten“ (GP8). Fast alle französischen Experten sahen ebenfalls das Bildungssystem und die frühe Einschulung als den Hauptgrund für die hohe Leistungsmotivation. „In den écoles maternelles wird sehr schulisch gedrillt. Die Kinder bekommen eine frühe Einführung in Schreiben, Rechnen und Lesen. 5-jährige können schon schreiben. Heute stellt man eine Tendenz zur fortschrittlichen Pädagogik fest. Es wird alles spielerischer, aber der Grundgedanke bleibt derselbe. Es wird nicht so gespielt wie im deutschen Kindergarten. Alles passiert mit einem didaktischen Hintergedanken. Wenn die Kinder von der Schule abgeholt werden, schreien sie vor Stolz heraus, was sie alles gelernt haben. Dahinter steckt der Druck der Familie und vor allem der Großeltern“ (GP16).

---

<sup>14</sup> Ecole Nationale d'Administration, eine der bekanntesten und renommiertesten Grande Ecole. Ehemalige 'énarques' sind Chirac, Giscard d'Estaing, Juppé, Jospin)

### ***Bildungssystem***

Auch das gesamte Bildungssystem in Frankreich wird verantwortlich gemacht für die höhere implizite Leistungsmotivation der Nachbarn. „Das ganze französische Erziehungssystem ist kompetitiv ausgerichtet (s. concours)“ (GP14). „Das Bildungssystem in Frankreich ist sehr leistungsbezogen, was global als negativ bezeichnet werden sollte. Es hat wenig mit Chancengleichheit zu tun, égalité ist eine der Lebenslügen der Franzosen“ (GP6). In Deutschland hingegen, so die Meinung einiger französischer Experten, gibt es weniger Druck in der Schule/Vorschule. „Pädagogik hatte mehr Platz in Deutschland und in der Schweiz, man hat mehr über Methoden nachgedacht und weniger über Leistung. (GP4). „In Deutschland können die Kinder länger im Kindergarten bleiben, wenn sie mit 6 Jahren noch nicht schulreif sind“ (GP10).

### ***Unterschiedliche Motivatoren***

In der dritten Kategorie werden andere Motivatoren, die nach Meinung der Experten die höhere Leistungsmotivation in Frankreich erklären könnten, zusammengefaßt. Während die Antworten der deutschen Experten sehr gemischt sind und keine Erklärung für das gefundene Phänomen darstellen, findet man bei den französischen Antworten interessante Aspekte. Da wird zum einen der Chef als Motivator genannt „la peur du chef, le courtisan (je veux plaire au chef), la motivation c'est de voir son chef (GP3) und zum anderen die Gruppenarbeit. „La compétition, ou le désir de participer à la réussite de groupe. L'attachement au groupe de travail quand il est réussi amène à la motivation. L'ambiance est aussi important que le salaire. Donc c'est l'objectif du groupe qui renforce la motivation de l'individu“ (GP18).

Ein Gesprächspartner erklärte, daß die maternelle Vorschulcharakter hätte und daß es früher darum ginge, systematisch zu lernen. Diese Person ergänzte, daß man „in Frankreich (...) eine altershomogene Gruppe (findet), in Deutschland sind die Kinder altersgemischt. Die Leistungs- bzw. Lernanforderungen können nicht dieselben sein. Soziales Verhalten ist in Deutschland wichtiger“ (GP15).

Der signifikante Unterschied in der Kategorie „Gütemaßstab“, der jene Antworten zugeordnet wurden, die das Leistungsthema mit positiven Emotionen verbanden, wurde in der anschließenden Frage thematisiert.

Tabelle 29: Verteilung der Antworten auf die Frage zur signifikant höheren Ausprägung der französischen Probandinnen und Probanden in der Kategorie „Gütemaßstab“

Gütemaßstab				
Kategorien <sup>1</sup>	aus Sicht deutscher Experten		aus Sicht französischer Experten	
	Anzahl <sup>2</sup>	% <sup>3</sup>	Anzahl <sup>2</sup>	% <sup>3</sup>
internalisierungshemmende und -fördernde Faktoren	3	27 %	3	43 %
Bildungssystem	3	27 %	1	14 %
Plaisirs als Sekundärgewinn (Freude an der Arbeit, Risikobereitschaft)	2	18 %	3	43 %
Familie	2	18 %	2	29 %

Anmerkungen:

<sup>1</sup> Oberbegriff für eine Reihe von Einzelaussagen mit diesem Inhalt.

<sup>2</sup> Anzahl der Einzelaussagen, die zu der Kategorie zusammengefaßt wurden.

<sup>3</sup> Prozentsatz der Experten, die das Item genannt haben.

### ***Internalisierungshemmende und -fördernde Faktoren***

Auf die detailliertere Frage, warum die französischen Probanden eine signifikant höhere Ausprägung in der Kategorie 2.2 (Gütemaßstab) haben, antworten 1/3 der deutschen Experten, daß die Franzosen die an sie herangetragenen Leistungserwartungen internalisiert hätten. Sie hätten „Leistungsmotivation als eigenen Wunsch aufgenommen, weil es früh anfängt. Die, die rausfallen, werden den Fehler immer bei sich selber suchen. Das System wird nie in Frage gestellt“ (GP13). Der gleichen Meinung war ein französischer Experte: „Sie identifizieren sich mit dem System, können das als eigenes angeben. Das System ist so omnipräsent vor der eigenen Biographie, Familiengeschichte etc.. Es wird nicht als fremd empfunden“ (GP16).

### ***Bildungssystem***

Das Bildungssystem hat, nach Ansichten der Experten, ebenfalls Einfluß auf die positive Verankerung der Leistungsmotivation in Frankreich. „Die Grandes Ecoles können

als Prototyp der Leistungsmotivation in Frankreich betrachtet werden. Die Studierenden werden da über Klassenverbände sozialisiert, man versucht, eine gemeinsame hohe Leistung zu bringen, um z.B. die beste Klasse des Jahrgangs '87 zu werden“ (GP18). Die Stellung und der Status der Grandes Ecoles wird auch von einem anderen deutschen Experten thematisiert. „Ein Diplom einer der Grandes Ecoles ist die Motivation, die zur Anerkennung führt. Dieses Selbstverständnis bedarf keiner anderen Motivation“ (GP11). Die Sozialisation zur Gruppenarbeit durch das Schulsystem wurde von einem französischen Experten erwähnt. „Ce qui motive c'est le travail en équipe, se sentir bien avec des gens. So sind die Franzosen auch schon sozialisiert worden, siehe auch école maternelle“ (GP3).

### *Plaisirs als Sekundärgewinn*

Andere Experten thematisieren als Sekundärgewinn der Arbeit Spaß oder Nervenkitzel. Eine deutsche Expertin faßt es folgendermaßen: „Der Job muß mehr bringen als nur Geld. Ich mache das, weil ich Spaß will. Die innere Zufriedenheit korreliert mit den Herausforderungen im Job. Steht auch im Zusammenhang mit Risikobereitschaft. In Frankreich findet man eher einen spielerischen Umgang mit dem Leben, défi, Herausforderung. Der Beruf ist eine große Spielwiese“ (GP9). Die französischen Interviewpartner sind der gleichen Meinung. „La notion de limite motiviert“ (GP3). „Man tut etwas und das muß Spaß machen“ (GP4). Einschränkend wies die vierte Gesprächspartnerin darauf hin, daß diese Einstellung eigentlich eher zum deutschen Bildungsgedanken paßt.

### *Familie*

Von einigen Experten wurde vermutet, daß die Familie Einfluß auf die Art der Verankerung der Leistungsmotivation hat. Ein Experte meinte, daß die „tiefe innere Zustimmung vielleicht begründet (werden kann) durch intakte Familienstrukturen, Autorität und die problemlose Weitergabe von kulturellen Werte(n), weil Frankreich den Weltkrieg nicht verloren hat“ (GP8). „Leistung wird für die Familie oder die Clique gezeigt. Die Kinder werden darauf hin trainiert“ (GP19). Der gleichen Meinung sind französische Experten: „Kinder wollen Wünsche der Eltern erfüllen. Sie haben den Rahmen, aber auch die Freiheit, ihn auszufüllen. Wenn ein Kind macht, was die Eltern wollen, bekommt es Belohnung und Anerkennung“ (GP4).

Insgesamt gesehen hat die signifikant höhere Ausprägung der Gruppe der französischen Bankmitarbeiter in der Kategorie „Gütemaßstab“ keine Verwunderung bei der Mehrzahl der Interviewpartner ausgelöst. Im Gegensatz zur vorherigen Frage wurde hier nicht die Präsenz der Leistungs-Frage in der Gesellschaft thematisiert, sondern die Antworten legten dar, wieso und wie Franzosen die von außen an sie herangetragenen Leistungsanforderungen möglicherweise internalisieren.

### **3.4.3 Zusammenfassende und weitergehende Bemerkungen**

Die befragten deutschen und französischen Expertinnen und Experten interpretierten die Ausprägung der expliziten Leistungsziele und der impliziten Leistungsmotivation in beiden Ländern in etwa gleich. Als besonders bedeutsam und einflußreich wurden das Erziehungs- und das Bildungssystem gesehen.

Das elitär aufgebaute Bildungssystem in Frankreich wurde von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern stark polarisierend diskutiert. Sowohl von den deutschen Expertinnen und Experten als auch von den französischen Expertinnen und Experten gab es harsche Kritik und auch Lob. Die Kritik besteht darin, daß den Kindern zu früh und zu viel zugemutet wird. Dieser Punkt wurde von den Befürwortern des Bildungssystems völlig anders gesehen, da sich das Potential in der frühen Kindheit entwickle. Ein weiterer Kritikpunkt besteht in der sehr frühen Weichenstellung für den beruflichen Werdegang. Wenn ein französisches Kind mit etwa 15 Jahren den Anschluß verpaßt hat, hat man kaum noch eine Chance, in das System hineinzukommen und eine vielversprechende Karriere zu machen.

In der nun folgenden Diskussion werden die Ergebnisse der beschriebenen drei Studien analysiert und diskutiert.

## **4. Diskussion**

In dem vorliegenden Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zusammengefaßt, bevor die Forschungsmethoden der Arbeit kritisch diskutiert werden. Vor diesem Hintergrund werden anschließend die Resultate in Hinblick auf den theoretischen Teil der Arbeit diskutiert und praktische Implikationen abgeleitet. Die Arbeit endet mit einem Ausblick und mit Anregungen für zukünftige Arbeiten.

### **4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Untersuchung von impliziter Leistungsmotivation und von expliziten Leistungszielen in deutschen und französischen Großbanken. Nach grundsätzlichen Überlegungen zur Situation der Finanzbranche werden die Resultate dieser Untersuchung zusammengefaßt. Ergänzend werden Ergebnisse aus der Voruntersuchung und aus den Experteninterviews angeführt.

Der Bankensektor ist aufgrund zunehmender Kapitalkonzentration von großen Umwälzungen (z.B. Mergers & Acquisitions, Fusionen) betroffen. In der Presse werden fast täglich 'Übernahmekandidaten' oder akquirierende Banken genannt. Diese Zeit ist schwierig und beunruhigend für einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, da organisatorische Veränderungen Einfluß auf die Sicherheit und die Ausgestaltung der Arbeitsplätze haben können. Für die Interpretation der erhobenen Daten ist diese Information insofern von Bedeutung, als sich Menschen in unsicheren Situationen oft auf ihnen bekanntes, Sicherheit versprechendes Verhalten zurückziehen. Kulturelle Unterschiede müßten sich also besonders in verunsichernden Krisensituationen zeigen.

Die erste Hypothese bezieht sich auf den deutsch-französischen Vergleich der impliziten Leistungsmotivation (s. Kap. 2.5). In Einklang mit dieser Hypothese reagierten französische Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter auf ambivalente Bildvorlagen häufiger mit einem Leistungsthema als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen. Sie sind implizit leistungsmotivierter als die deutschen. Das gleiche Ergebnis konnte bei den Medizinstudentinnen und -studenten und bei der Referenzgruppe festgestellt werden. Während die Unterschiede bei den Studierenden nur tendenziell signifikant waren,

zeigten sich zwischen den Antworten der deutschen und der französischen Vergleichsstichprobe hypothesenkonform signifikante Unterschiede.

Die folgenden Hypothesen beziehen sich auf den Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation und demographischen Variablen. In den Bankstichproben konnte kein Zusammenhang zwischen der impliziten Leistungsmotivation und demographischen Variablen wie Alter, Geschlecht oder – der nur in Frankreich erfaßten – Geschwisterfolge festgestellt werden. Ebenfalls wurden keine Zusammenhänge zwischen der Leistungsmotivation und der Ausbildung bzw. der aktuellen Position im Unternehmen gefunden. Als erstes Fazit läßt sich daher festhalten, daß die Annahme, wonach die Ergebnisse der unterschiedlich starken Motivausprägungen auf kulturelle/nationale Einflüsse zurückzuführen sind, aufrechterhalten werden kann.

Um zu testen, ob die Unternehmenskultur z.B. durch starke Betonung des Leistungsthemas über nationale Grenzen hinweg den möglichen Handlungsrahmen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stärker kanalisiert als deren national-kultureller Handlungshintergrund, wurde das Antwortverhalten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bank aus Deutschland (Stammhaus) mit dem ihrer französischen Kollegen in der französischen Filiale verglichen. Sollte die unternehmensspezifische Symbolwelt bestimmte leistungsbezogene Handlungen und Interpretationen beeinflussen, dürften keine Unterschiede auftreten. Bietet die nationale Kultur einen stärkeren handlungsleitenden Rahmen, müßten dagegen Unterschiede zu finden sein (Hypothese 4.1, s. Kap. 2.5). Ein Vergleich des Antwortverhaltens zeigte die postulierte signifikante Differenz. Vergleicht man dagegen die französischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bank/F mit den französischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der französischen Filiale der Bank/D, finden sich bei gleichem nationalkulturellen Hintergrund und unterschiedlicher Unternehmenskultur keine Unterschiede hinsichtlich der Leistungsmotivation. Dieser Befund steht in Einklang mit der Hypothese 4.2, daß unterschiedlich starke Leistungsmotivausprägungen auf unterschiedliche nationalkulturelle Einflüsse zurückzuführen sind.

Das in dieser Arbeit eingesetzte projektive Verfahren, der Operante-Motiv-Test (OMT; Kuhl & Scheffer, 1999), ermöglicht im Gegensatz zum Thematischen Apperzeptionstest (TAT) nach einer Kategorisierung der Antworten zu einem der drei sozialen Motive

eine weitere Differenzierung in fünf Komponenten pro Motiv. Diese fünf Komponenten lassen sich aus unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen der Motive ableiten (Scheffer, in Vorb.). Aus dieser weiteren Differenzierung geht hervor, daß die französischen Probandinnen und Probanden nicht nur quantitativ häufiger mit einem Leistungsthema antworteten, sondern daß sich auch die qualitative Ausprägung des Motivs signifikant unterscheidet. Die Antworten der französischen Probanden wurden häufiger der Kategorie 2.2. (Gütemaßstab) zugeordnet als die der deutschen Probandinnen und Probanden. Diese Kategorie läßt sich als eine von positiver Stimmung getragene Form der Leistungsmotivation beschreiben. Als Bedürfnis steht die Veränderung oder Verbesserung eines Objekts oder der eigenen Person in bezug auf einen Gütemaßstab im Vordergrund. Dieser Gütemaßstab bezieht sich auf die Höhe eines selbstgesetzten oder akzeptierten Arbeitsstandards und liegt nicht in der Tätigkeit selbst, sondern ist von außen vorgegeben. Diese von positiver Stimmung getragene Motivation wird zwar als intrinsisch wahrgenommen, tritt aber in erster Linie auf, wenn die Erwartungen anderer direkt oder indirekt, z.B. durch einen Auftrag oder in einer Prüfung präsent sind. Die Verknüpfung von Leistung und positiven Emotionen wurde auch im qualitativen Teil der Voruntersuchung gefunden. Affektive Zustände erfolgreicher Menschen wurden von den französischen Probanden ebenfalls positiv formuliert („Stolz“, „Zufriedenheit“).

Im Gegensatz dazu schrieben die deutschen Studierenden erfolgreichen Menschen eher negative Affekte zu („Angst, etwas zu verpassen“, „Unzufriedenheit“). Gleichermäßen konnten die meisten Antworten der deutschen Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter auf die Fragen des OMT der Kategorie 2.4 Leistungsdruck zugeordnet werden. Diese Kategorie bezieht sich auf den Grad an Anstrengung, um Leistungsziele unter Druck zu erreichen.

Als Fazit läßt sich festhalten, daß die Resultate aus verschiedenen Stichproben auf unterschiedliche Entwicklungskontexte hindeuten, in denen sich das Leistungsmotiv bei den deutschen und den französischen Probanden ausbilden konnte. Die französischen Probandinnen und Probanden internalisieren die Leistungsmotivation mit positiver Valenz während den deutschen Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmern eher die negativen Aspekte präsent sind.



An drei Datensätzen (Studierende, Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter, Referenzstichprobe) konnte gezeigt werden, daß die französischen Probandinnen und Probanden leistungsmotivierter sind als die deutschen. Man kann hier von einer Kreuzvalidierung sprechen. Die mit Experten geführten Interviews konnten zusätzlich als qualitative Expertenvalidierung die Ergebnisse unterstützen. Die Expertenmeinungen widersprachen demnach den Stereotypen, wonach die Deutschen leben, um zu arbeiten und die Franzosen arbeiten, um zu leben (Furkel & Kasberger, S. 4, 1994; Herterich, 1988, S. 53). Keiner der Experten war verwundert über die Resultate der empirischen Erhebungen, zum Großteil hatten sie die Ergebnisse selber auch vorausgesagt.

Neben der impliziten Leistungsmotivation wurden mit einem Fragebogen die expliziten Leistungsziele erhoben. Erwartungsgemäß fanden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den deutschen und den französischen Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeitern hinsichtlich ihrer expliziten Leistungsmotivation (Hypothese 2). In Einklang mit der Hypothese 3 wurde in beiden Ländern kein Zusammenhang zwischen den expliziten Leistungszielen und der impliziten Leistungsmotivation gefunden. Die Annahme, daß es sich um zwei unterschiedliche Motivsysteme handelt, kann daher beibehalten werden.

## **4.2 Methodenkritische Diskussion**

In dem folgenden Kapitel werden das Forschungsdesign, die ausgewählte Stichprobe und die Durchführung der Untersuchung kritisch reflektiert. Begonnen wird mit der Diskussion der eingesetzten Instrumente.

Der Operante-Motiv-Test (OMT) erwies sich in dieser Arbeit als geeignet, das implizite Leistungsmotiv zu erfassen. Positiv zu werten ist die gute Handhabbarkeit und die geringe Bearbeitungszeit. Desweiteren konnten die Ergebnisse über drei Stichproben repliziert und anschließend von Experten validiert werden. Obwohl das projektive Verfahren gerade in der Wirtschaft wegen der fehlenden Augenscheinvalidität zunächst Unsicherheit und Befremden auslöste, wurde der Test von den Probanden zügig bearbeitet. Während der Widerstand der deutschen Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter größer war, mußten sich die französischen Probanden weniger von ihren Vorgesetzten zur Teilnahme an der Untersuchung 'überzeugen' lassen.

Mit Ausnahme der nach der Voruntersuchung eliminierten Skizzen (Bilder 3, 4, 7, 8 der Voruntersuchung), und der Meister-Lehrlingssituation (Bild 2 der Hauptuntersuchung) waren die in den Bildern dargestellten Alltagssituationen in beiden Ländern geläufig. Für die weitere interkulturelle Verwendung wäre aber zu überlegen, ob auf den Bildvorlagen nicht mehr Frauen dargestellt werden sollten. Weibliche Probandinnen müssen sich bisher auf sechs von sieben Skizzen mit männlichen Protagonisten identifizieren. Das in den untersuchten Kulturen gelebte und erlebte Geschlechterverhältnis könnte eine intervenierende Störvariable darstellen.

Geht man davon aus, daß die Bilder in beiden Ländern vergleichbar wahrgenommen werden und man Sprache bei den Items weitestgehend vermeiden kann, zeigt sich allerdings bei der Auswertung die Entstehungskultur des projektiven Tests und somit auch die Grenzen eines solchen Verfahrens. Kornadt, Eckensberger und Emminghaus (1980) stellen kritisch zur Auswertung projektiver Verfahren fest, daß ein in den USA oder in Deutschland entwickeltes Kodierschema nicht unkritisch generalisiert werden darf. Dieser Einwand wurde in der vorliegenden Arbeit folgendermaßen berücksichtigt. Die auf den ersten Blick nicht-kodierbaren Aussagen wurden zunächst ins Deutsche übersetzt und dann mit einem der Autoren des Verfahrens diskutiert. Zum größten Teil wurde eine passende Kategorie gefunden, ansonsten wurde die Antwort nicht kodiert. Durch diesen Prozeß wurden die Fehlerquellen reduziert, die sich aus der Nichtübersetzbarkeit von Vokabeln und Konzepten ergeben.

Grundsätzlich ist festzuhalten, daß der Einsatz des OMT als Verfahren zur Erfassung der impliziten Leistungsmotivation sich dennoch als günstig und vielversprechend herausgestellt hat. Das Instrument wurde in einem eher konservativen Umfeld nach kleinen Vorbehalten ohne Schwierigkeiten von den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern aus den Personalabteilungen akzeptiert. Auch die meisten der angesprochenen Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter waren nach anfänglichem Zögern bereit, den OMT zu bearbeiten. Ursache dafür kann unter anderem die zeitökonomische Bearbeitung sein, die nur etwa 20 Minuten in Anspruch nimmt. Anfängliche Befürchtungen, die bei dem Einsatz eines neuen, innovativen Instruments aufkommen, sind nicht eingetreten. Ganz im Gegenteil wurden Ergebnisse gefunden, die über die formulierten Hypothesen hinausgingen und weder einem bekannten Stereotyp entsprachen noch es widerlegten (Unterschied in der Kategorie 2.2 Gütemaßstab, s.o.). Somit wurde der explorative Charakter dieser Arbeit durch das explorative Instrument unterstützt. Der OMT hat

sich als Alternative zum TAT für den Einsatz bei Untersuchungen in der Wirtschaft bewährt. Abschließend soll festgehalten werden, daß der OMT aufgrund fehlender Informationen über den Auswertungsschlüssel nur schwer fälschbar ist und die Gefahr eines idealisierten Selbstbilds vor allem beim Thema Leistung nicht zu erwarten ist.

Zur Erfassung der expliziten Leistungsziele wurde ein im deutschsprachigen Raum anerkanntes, von einem amerikanischen Motivationsforscher entwickeltes Verfahren eingesetzt. In die Items der Mehrabian Achievement Risk Preference Scale (MARPS, deutsche Version von Mikula, Uray & Schwinger, 1976) gehen die Ergebnisse der Leistungsmotivationsforschung, d.h. Verhaltenskorrelate, der mit dem TAT erfaßten Motivunterschiede ein. Der MARPS erfaßt Leistungsziele, die in westlichen Gesellschaften relevant erscheinen. Er wurde ins Französische übersetzt und zur Gewährleistung der korrekten Übersetzung zurückübersetzt.

Für die auf den ersten Blick gleich erscheinenden Leistungsziele kann es unterschiedliche Gründe geben: (1) Es gibt wie in dieser Arbeit angenommen tatsächlich keine Unterschiede hinsichtlich der Zielvorstellungen. (2) Eventuelle Unterschiede auf Itemebene sind durch die Berechnung des Mittelwerts nivelliert worden. (3) Das Instrument ist für einen deutsch-französischen Kulturvergleich möglicherweise nicht geeignet. Es ist möglich, daß die aus der amerikanischen Kultur übernommenen Items zu einer Verzerrung der gefundenen Ergebnisse führen, da Eigenarten der betroffenen Kulturen nicht erfaßt werden. Desweiteren ist möglich, daß die explizite Leistungszielbefragung mit der immer auch sozial erwünschten expliziten Selbstdarstellung im Zusammenhang steht (Mummendey, 1999). So muß die Frage gestellt werden, ob Deutsche und Franzosen eine besondere Neigung haben, sozial erwünscht zu antworten. Sollte das auf beide Kulturen zutreffen, fallen zwar die Mittelwerte höher aus, die Ergebnisse werden aber nicht systematisch verzerrt. Eine zu dem Thema befragte französische Psychologin ist allerdings der Meinung, daß die „coté latin“ der Franzosen ein gewisses „prétendre“, also das Beantworten von Fragen im Sinne einer sozialen Erwünschtheit hervorruft (S. Méritan: 30.9.1999, pers. Mitteilung). Es findet sich in der gängigen Literatur keine Untersuchung, die diese These stützt, sie soll aber nicht ausgeschlossen werden. Dieser Frage könnte in zukünftigen Forschungsarbeiten nachgegangen werden.

Im Anschluß an die kritische Diskussion der eingesetzten Untersuchungsinstrumente soll im folgenden die Frage beantwortet werden, ob Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter eine extreme, von der 'Norm' abweichende Stichprobe darstellen.

Die Restriktion der Untersuchung auf spezifische Stichproben war wegen der benötigten Äquivalenz notwendig, sie könnte allerdings Einfluß auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse haben. Ferner könnte es sein, daß eine auf dem Land oder in anderen Städten durchgeführte Untersuchung (Frankfurt und Paris sind nicht repräsentativ) zu anderen Ergebnissen geführt hätte. Es könnte also angezweifelt werden, daß die Stichproben die französische und deutsche Kultur insgesamt repräsentieren. Zunächst kann jedoch unterstellt werden, daß die Ergebnisse für einen Teil der Bevölkerung, nämlich für mittlere und gehobene Angestellte in Großstädten Gültigkeit besitzen. Da sich die Ergebnisse darüber hinaus sowohl bei Medizinstudentinnen und Medizinstudenten als auch bei der Referenzstichprobe bestätigten und schließlich in den Experteninterviews validiert wurden, können sie als hypothetisch stimmige kulturelle Unterschiede der impliziten Leistungsmotivation angesehen werden.

Es ist gelungen, die Hauptuntersuchung in Unternehmen durchzuführen, die sich hinsichtlich verschiedener Kriterien entsprechen. Sie entstammen derselben Branche, demselben Markt, haben in etwa dieselbe Unternehmensgröße und wirtschaftliche Stellung sowie eine vergleichbare geographische Lage (jeweiliges nationales Finanzzentrum) mit einem überregionalen Filialnetz. Darüber hinaus konnte die Befragung in den gleichen Abteilungen durchgeführt werden. Die Mitarbeiter aller vier Banken waren mit der Umstellung auf den Euro beschäftigt. Daher war der Leistungsdruck in den Stichproben etwa gleich groß.

Obwohl für eine möglichst große Äquivalenz der Untersuchungsstichprobe Sorge getragen wurde, könnte eingewendet werden, daß Banken in Deutschland und Frankreich unterschiedliche Funktionen in der Gesellschaft besitzen. Französischen Großbanken wurden in der Vergangenheit politische Funktionen zugesprochen, ihre Strategien waren eng verknüpft mit politischen Entscheidungen. Deutsche (Groß-)Banken hingegen verfügen über mehr Autonomie und lassen sich von der Politik nicht vereinnahmen (Strübing, 1997, S. 254). Ob aber die Unternehmensstrategie durch politische Überlegungen oder durch rein wirtschaftliche Interessen beeinflusst wird, wird kaum Einfluß auf die Anforderungen an die Leistung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben. Im Vordergrund steht die veränderte Wettbewerbssituation, aufgrund derer gering qualifizierte

Arbeiten weiter zurück gehen und wachsender Bedarf an Spezialwissen zur Entwicklung komplexer Produkte verzeichnet wird (Jentjens, 1997, S. 79).

Bei Feldversuchen ist es schwieriger als bei Laboruntersuchungen, große Stichproben zu finden. Die Zusammenstellung der Probandengruppen in der vorliegenden Studie wurde zusätzlich dadurch erschwert, daß es sich um einen interkulturellen Vergleich handelt, der äquivalente Stichproben erfordert. Hinzu kommt schließlich, daß mit einem Instrument gearbeitet wurde, daß keine Augenscheinvalidität besitzt. Es war deshalb von vornherein klar, daß die Studie mit relativ kleinen Stichproben durchgeführt werden mußte. Daneben konnten aufgrund der Tatsache, daß die Erhebungen in Unternehmen durchgeführt wurden, bestimmte Fragen nicht oder nicht in allen Stichproben gestellt werden. So konnte die Frage nach der Geschwisterfolge nur in Frankreich erhoben werden. Die Frage nach der Höhe des Gehalts konnte aus Gründen des Datenschutzes weder in Deutschland noch in Frankreich in die Fragebögen aufgenommen werden. Obwohl diese einschränkenden Bedingungen nach Ansicht der Autorin die Ergebnisse der Studie und die daraus gezogenen Schlußfolgerungen nicht grundsätzlich in Frage stellen, sollen sie hier der Vollständigkeit halber dennoch erwähnt werden. Sicherlich könnte es interessant sein, in zukünftigen Studien mit anderen Fragen und mit größeren Stichproben zu arbeiten und die damit erzielten Ergebnisse mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zu vergleichen. Gerade aber die relativ kleinen Stichproben führen den großen Vorteil mit sich, daß die hier gefundenen Signifikanzen eher relevant sind, als die Signifikanzen größerer Stichproben, was die aus den Ergebnissen gezogenen Schlußfolgerungen vielmehr erhärtet.

Zur Überprüfung der in Kap. 2.5 formulierten Hypothesen wäre ein 2x2-Forschungsdesign ideal gewesen. Dazu hätte die Datenerhebung im Stammhaus der deutschen und französischen Bank und in deren jeweiligen Filialen im Nachbarland durchgeführt werden müssen. Leider war keine deutsche Filiale einer französischen Großbank zur Kooperation bereit. Erfreulicherweise konnte durch die Teilnahme der französischen Filiale der Bank aus Deutschland die Frage nach der Interaktion von Unternehmenskultur und nationaler Kultur trotzdem in einer ersten Tendenz beantwortet werden.

Bedeutsam bei der Durchführung von psychodiagnostischen Verfahren und besonders projektiven Tests ist die Objektivität, der Grad der Unabhängigkeit der Testergebnisse von dem durchführenden Untersuchungsleiter und der Testsituation. Der vorliegenden Arbeit liegt die implizite Annahme der objektiven Erfassung, also der Nichtbeeinflussung des Untersuchungsobjekts zugrunde. Trotzdem stellt sich die Frage, ob die Erhebung durch eine deutsche Forscherin zu einer Aktivierung bestimmter Stereotypen bei den französischen Probanden führen kann und somit Einfluß auf deren Wahrnehmung nehmen kann. Als Hinweis darauf kann die Antwort einer Französin (Pb27) auf die (neutrale) Frage nach der Nationalität gelten: „française et fière“. Inwieweit eine eventuelle Rivalität gegenüber ‚den Deutschen‘ das Antwortverhalten hinsichtlich der thematisierten Motive beeinflußt hat, ist nicht abzuschätzen. Es ist aber festzuhalten, daß den Probanden der OMT als Test zur ‘Kulturbedingten Wahrnehmung von Alltagssituationen‘ präsentiert wurde und erst nach Abgabe der ausgefüllten Fragebogen das Thema Leistungsmotivation erwähnt wurde. Somit sollte vermieden werden, daß die Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter sozial erwünscht antworten. Desweiteren hat die Umgebung Einfluß auf die Bearbeitung des projektiven Tests. In allen Unternehmen wurden die Probanden an ihrem Arbeitsplatz befragt, d.h. in Leistungssituationen. Diese Untersuchungssituation kann eher zu einer Evozierung leistungsmotivierter oder machtmotivierter Antworten im Vergleich zu bindungsmotivierten Antworten führen. Da diese Bedingung aber in allen Stichproben gleich war, ist nicht mit einer systematischen Verzerrung der Ergebnisse zu rechnen.

Im Anschluß an die Untersuchung in den Banken wurden Interviews mit 19 Expertinnen und Experten geführt. Die große Bereitschaft, diese Interviews zu unterstützen, zeigt das Interesse an der Fragestellung und auch die Relevanz des Themas.

Die Interviews mit den deutsch-französischen Expertinnen und Experten können als qualitative Validierung der Ergebnisse der Studien I und II gelten. Als ein wichtiges Fazit für die vorliegende Arbeit kann man daraus ableiten, daß aufgrund der Summe der Einzeluntersuchungen die Ergebnisse trotz der kleinen Stichproben valide sind.

Da das Erfahrungswissen der Expertinnen und Experten im Sinne von Kontextwissen zu verstehen ist (Meuser & Nagel, 1991), halfen die Gespräche außerdem, die Daten aus der jeweiligen Kultur heraus zu interpretieren und erweiterten somit den Blickwinkel der Autorin.

### 4.3 Inhaltliche Diskussion der Ergebnisse

Den empirischen Untersuchungen der Leistungsmotivation in Deutschland und Frankreich ging eine Analyse der kulturspezifischen Kontextbedingungen voraus, die Einfluß auf die Entwicklung und Ausprägung des Leistungsmotivs haben können. In Anlehnung an Keller und Eckensberger (1998, S.68) wird der individuelle Lebenslauf als 'Interface' zwischen kultureller Vergangenheit und Zukunft gesehen. Dieser Lebenslauf ist unter anderem bedingt durch universelle und kulturbedingte Entwicklungsaufgaben, bestimmte Handlungsfelder und die Reaktion der Umwelt, zunächst der Eltern und der Familie, dann der Erzieher, Lehrer und Peers. In verschiedenen Entwicklungsphasen wird den Kindern die Kultur, d.h. das Netz von Bedeutungen (z.B. bestimmte Werte und Normen) direkt oder indirekt vermittelt und sie einigen sich innerhalb einer Gruppe auf bestimmte Bedeutungen. Das Verständnis der Erwachsenen ist seinerseits Entwicklungsergebnis ihrer Sozialisation und der Auseinandersetzung mit der Umwelt/Kultur sowie ihrer Gestaltung (Keller et al., 1999). Diese durch die Sozialisation erworbenen und dann automatisierten Verhaltensweisen regeln das soziale Miteinander in einer Kultur. Gleichzeitig können sie aber in der interkulturellen Interaktion hemmend sein oder sich kontraproduktiv auswirken.

Die im theoretischen Teil der Arbeit referierten Studien zeigen, daß sich Franzosen häufiger und früher als Deutsche in leistungsthematischen Kontexten befinden. Dieses Ergebnis führt zu der Vermutung, daß das implizite Leistungsmotiv in Frankreich stärker ausgeprägt ist. Die Resultate der vorliegenden exploratorischen Arbeit bestätigen diese Annahme.

Im Anschluß an die Hypothesenbestätigung stellt sich die Frage, warum sich in Frankreich so viele leistungsthematische Kontexte entwickeln. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht dabei das Bildungssystem, dessen Prägungskraft bereits in unterschiedlichen Arbeiten untersucht wurde (z.B. Forster, 1992; Jentjens, 1997; Maurice, Sellier & Silvestre, 1982; Schneider-Winden, 1996). In Frankreich entwickelte sich in den vergangenen 150 Jahren ein selektives Ausbildungssystem. Getrieben wurde diese Entwicklung von dem Streben nach Gleichheit, der „bedeutendste(n) Dimension der revolutionären Bewegung (...), das sich aus der Aufklärung nach Rousseau entwickelt hatte“ (Ministère des Affaires Etrangères, 1996, S. 27). Ziel des Strebens nach Gleichheit ist,

die Rechte des Menschen nicht aus Geburt und Besitz abzuleiten, sondern persönliche Anstrengungen (Leistung im weitesten Sinne) zum Schlüssel für die Verteilung von Privilegien, Macht und Geld zu machen. Mit diesem Ziel wurden die concours etabliert, die den gesellschaftlichen Aufstieg für jeden ermöglichen sollten. Die anonym durchgeführten concours sind zur Aufnahme in viele Ausbildungsgänge, vor allem in die Grandes Ecoles heutzutage üblich. Die Möglichkeit, in eine andere gesellschaftliche Gruppe aufzusteigen, bedarf allerdings einer sorgfältigen Vorbereitung. So ist z.B. die Wahrscheinlichkeit, einen concours erfolgreich abzuschließen, bei guten Schülern höher. Besonders erfolgreich sind Schüler, die von den verschiedenen in Frankreich wählbaren Abituren das anerkanntermaßen schwierigste, das naturwissenschaftliche 'bac C' absolvieren. Aus diesen Umständen wird deutlich, daß für die Karriere sehr früh in der Adoleszenz die entscheidenden Weichen gestellt werden müssen.

Das französische Ausbildungssystem und vor allem das dahinterstehende Wertesystem kann durchaus zur Entwicklung des Leistungsmotivs beitragen. Das Individuum wird im Verlauf der Sozialisation an die Werte der Gesellschaft herangeführt (*liberté, égalité, fraternité*), kann sich mit ihnen identifizieren und sie als seine eigenen übernehmen, wobei letzteres teilweise über bewußte und teilweise über unbewußte Prozesse geschieht. Die praktische Umsetzung der Werte in Verhalten (z.B. des Werts *égalité* in Leistungsverhalten) kann in unterschiedlichen Kontexten und Interaktionen beobachtet werden (wie in Kap. 2.3 näher ausgeführt).

Die Bedeutung des Bildungssystems für die Leistungsmotivation der Franzosen und die bestärkende Funktion der Familien vor allem in Hinblick auf Karriere und sozialen Aufstieg beschrieb schon 1897 Demolin, der das deutsche, französische und britische Schulsystem untersuchte:

Réussir à l'examen est donc la principale préoccupation du jeune Français, puisque tout son avenir dépend de ce premier succès. Aussi les familles prendront-elles les moyens les plus propres à assurer ce succès. De là, l'influence que les Français attribuent à l'école, car c'est elle qui, exclusivement, peut ouvrir les carrières les plus ambitionnées. C'est par elle que se fait le classement social (Demolin, 1897, S. 28).

Kinder geraten immer wieder in Person-Kontext-Interaktionen, in denen dem Leistungshandeln eine positive Bedeutung beigemessen wird. Das sollte aber durchaus kritisch gesehen werden, da die starke Erwartungshaltung der Eltern und Erzieher auch zu Angst vor Mißerfolg führen kann. Ein Hinweis darauf gaben die französischen Medi-



zinstudentinnen und Medizinstudenten in der Voruntersuchung, die zwar in der Mehrzahl positive Affekte mit dem Leistungshandeln verbanden. Bei der Charakterisierung weniger erfolgreicher Menschen wurde jedoch von einem Drittel der Befragten auch die Angst vor Mißerfolgen thematisiert. Diese Angst wurde von den deutschen Studierenden überhaupt nicht angesprochen. In diesem Zusammenhang könnten sowohl die Lebensqualität und das Freizeitverhalten als auch der im Vergleich zu anderen Ländern ausgesprochen hohe Psychopharmakaverbrauch in Frankreich (Rapport de l'Observatoire national des prescriptions et consommations des médicaments, zitiert nach Nau, 1998) weiter betrachtet werden.

Trotz Proklamation und Förderung des republikanischen Gleichheitsideals, wird über das hoch selektive französische Bildungswesen auch das Bestehen der sozialen Schichten und deren Privilegien unterstützt. Die sehr strengen katholischen Privatschulen spielen eine bedeutende Rolle in der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfungen. Der Zugang zu diesen Schulen ist zwar frei, aber nicht kostenlos, so daß sich eher die gehobenen sozialen Schichten solche Schulen leisten können. Für einen im Rahmen der vorliegenden Arbeit interviewten Experten ist die „égalité eine der Lebenslügen der Franzosen“ (GP6). Das erklärte Ziel der Chancengleichheit sei weit von der sozialen Realität entfernt (s. eine ähnliche Diskussion bei Bourdieu, 1989). Wie begründet die Kritik auch sein mag, die Leistung von Kindern und Schülern in Frankreich besitzt aufgrund der damit verbundenen Konsequenzen für den weiteren Lebensweg, der „gesellschaftlichen Platzanweisung“ (Götze, 1995, S. 97), nach wie vor weiterhin einen besonderen Stellenwert in allen gesellschaftlichen Schichten (Frisch, 1995, S.125).

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen, könnte die gehäufte Kategorisierung der Antworten der französischen Probandinnen und Probanden in der Kategorie ‚Gütemaßstab‘ zunächst Zweifel hervorrufen. Das Leben eines französischen Kindes wird mit Eintritt in die école maternelle durch die Leistungsanforderungen der Umwelt, Eltern und Lehrer, sowie durch den permanenten Wettbewerb mit den Mitschülern geprägt. Daraus läßt sich die Annahme ableiten, daß die Leistungsmotivation von französischen Probanden besonders in der qualitativen Ausprägung ‚Leistungsdruck‘ auftritt. Die gefundene Häufung der Antworten der französischen Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter in der Kategorie Gütemaßstab deutet auf ein anderes Erleben der Leistungskontexte hin. Es ist zu vermuten, daß der permanent vorhandene Leistungsgedanke

nicht als externer Druck empfunden wird, sondern zu einer Verinnerlichung von Leistungsansprüchen führt.

Diese Übernahme von Werten der Eltern kann über eine affektiv warme Eltern-Kind-Interaktion erleichtert werden (MacDonald, 1988). Aus den in Kap. 2.3.1 zitierten Untersuchungen geht allerdings nicht hervor, daß sich der Entwicklungskontext französischer Kinder durch viel Wärme auszeichnet. Ganz im Gegenteil fand Stork (1986, S.177) eine „interaction distale“, also einen durch face-to-face und nicht durch Körperkontakt dominierten Erziehungsstil. Der wiederum ist Grundlage für „a self concept as an individual as separated agency“, also Individualismus (Keller et al., 1999, S.29). Dieses Charakteristikum der französischen Kultur wurde schon in anderen Untersuchungen gefunden (z.B. Crozier, 1963; Hofstede, 1993). Der aufgezeigte Widerspruch kann aufgrund des momentanen Forschungsstands nicht aufgelöst werden. Es ist jedoch wahrscheinlich, daß die immer wieder in einer Kultur erfahrenen Normen von einer Person als ihre persönlichen Normen akzeptiert und aufgefaßt werden. Somit werden sie zu einem Teil der Person, zu einer Facette der Persönlichkeit.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, warum überhaupt ein Unterschied zu Deutschland gefunden wurde, wo doch auch hierzulande Leistung nach dem kulturellen Selbstbild ein Verteilungsprinzip darstellt und seit etwa 50 Jahren, seit dem verlorenen 2. Weltkrieg, eine besondere Bedeutung besitzt (Marissen, 1986). Wie oben festgestellt, geben Eltern ihre Sozialisationserfahrungen (z.B. die Bedeutung von Leistung) über den Erziehungsstil an ihre Kinder weiter und tragen so dazu bei, die Kultur zu überliefern. Das heißt auf der anderen Seite allerdings nicht, daß wegen dieses perpetuierenden Prozesses Veränderungen der Kultur über Jahre und Jahrzehnte ausgeschlossen sind. Keller et al. (1999) vertreten die Meinung, daß Veränderungen der Kultur erst eine Generation später zum Tragen kommen. Die Mehrzahl der in der vorliegenden Studie befragten deutschen Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter ist zwischen 30 und 45 Jahre alt. Sie wurden in der Zeit von 1950 bis 1970 geboren. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, daß sich die kulturellen Veränderungen der Nachkriegszeit auf den Erziehungsstil ihrer Eltern noch nicht ausgewirkt haben. Erst bei den Eltern der heute 20- bis 30-Jährigen dürfte dies der Fall sein, eine These, der in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden könnte.

Auffällig aus deutscher Sicht erscheint das punktuelle Abfragen von Leistungen. Für französische Schüler entscheidet sich nach einer Vorbereitungszeit und Auswahl, die im Kindergarten beginnt, am Tag des Concours, an einem Tag im Juli, wer später eine Spitzenposition in der Wirtschaft oder Verwaltung übernehmen wird. In Frankreich entscheiden also schulische und universitäre Höchstleistungen über die Karriere, später ist wenig Legitimation notwendig. Der Karriereweg muß in Frankreich nur zu Beginn sehr intensiv erarbeitet werden. Das geht einher mit der vergleichsweise geringen Anzahl leistungsförderlicher Maßnahmen in französischen Unternehmen. In Deutschland hingegen ist der Karrierepfad weniger gesichert und muß daher kontinuierlich erarbeitet und immer wieder legitimiert werden. Diese unterschiedlichen Anforderungen erklären auch die in Deutschland und Frankreich unterschiedlichen Begriffe für Leistungsmotivation (s. Kap. 2.1.1.1 & 2.1.1.3). Der in Frankreich üblicherweise benutzte Begriff für Leistungsmotivation, ‚motivation à la réussite‘, stellt nicht das *Leistungshandeln* in den Vordergrund, sondern das Ergebnis des Handelns, den Erfolg.

Deutschland ist das Land, in dem laut Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände die Jahresarbeitszeit im internationalen Vergleich die niedrigste ist (Aktuell '99). 1618 Stunden in Deutschland standen im Jahr 1992 1666 Arbeitsstunden in Frankreich gegenüber (Ministère des Affaires Etrangères, 1996, S. 121). Dagegen betrug das Bruttoinlandsprodukt (BIP) aber beispielsweise 1994 in Deutschland 1725,3 Milliarden Euro, in Frankreich nur 1120,5 Milliarden Euro (Statistisches Bundesamt, 1996). Warum wird in Deutschland weniger gearbeitet und trotzdem ein höheres BIP erreicht? Obwohl sich das BIP eines Landes nicht nur aus den Ergebnissen der Finanzdienstleister zusammensetzt und auch in dieser Branche nicht nur von der Leistungsmotivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abhängt, soll im folgenden eine These begründet werden, die vielleicht auch das in der Einleitung dieser Arbeit aufgeführte Stereotyp vom arbeitswütigen Deutschen und lebenslustigen Franzosen erklärt.

Der Beginn einer Arbeit ist in der Regel geprägt durch Neuartigkeit und Herausforderung. Die Fertigstellung einer Arbeit in allen Einzelheiten erfordert hingegen Fleiß und Disziplin. Wenn für die Franzosen eine Motivationsquelle der persönliche Gütemaßstab und die Herausforderung darstellt, verliert für sie die Arbeit in der Phase der Fertigstellung ihren Anreizcharakter und demzufolge müßte die Leistungsmotivation nachlassen. Diese Überlegungen entsprechen dem in Kap. 2.1 aufgeführten Zitat, wonach die Deut-

schen mehr Zeit brauchen, um eine Arbeit aufzunehmen, dann aber länger durchhalten. Die Franzosen beginnen dagegen schneller, lassen aber auch sehr viel schneller wieder nach (ungenannter französischer Manager, zitiert in Pateau, 1999, S. 108). Die Beobachtung, daß Deutsche mehr Zeit brauchen, um eine Arbeit aufzunehmen, deckt sich mit Befunden anderer deutsch-französischer Vergleiche zum Arbeitsstil (z.B. Deußen, 1995; Horowitz, 1978; JPB-La Synergie Franco-Allemande, 1990; Picht, 1994a). Danach beginnt die Mehrzahl der Franzosen eine Arbeit relativ schnell. Die Deutschen verwenden in der Regel viel Zeit auf Planung und Vorbereitung einer Tätigkeit. Es wird hier angenommen, daß die Planung, als Teil des Selbstmanagements (Greif in Dorsch, 1994), unter anderem dafür genutzt wird, Ziele und Unterziele zu definieren. Dieses Setzen konkreter Arbeitsziele führt nach der Goal-Setting-Theorie (Locke & Latham, 1990) zu längerer Ausdauer. Im Gegensatz dazu kann fehlende Planung und Ableitung von Unterzielen demnach zum schnellen Aufgeben führen und die Beobachtung des französischen Interviewpartners erklären, wonach Franzosen eine Arbeit schneller beginnen, aber auch schneller wieder aufhören.

Neben der Planung sind auch Kontrolle und im weiteren Sinne Disziplin Komponenten des Selbstmanagements. Oftmals wird Leistung mit Disziplin verwechselt oder gleichgesetzt. Die Deutschen sind möglicherweise leistungsdisciplinierter als die Franzosen, wodurch aber nicht unweigerlich die Leistungsmotivation betroffen ist.

Eine Verwechslung von impliziter Leistungsmotivation und der Bewertung von Leistungshandeln und Anstrengung ist ebenfalls zu vermeiden. In Frankreich ist es nicht angemessen zu zeigen, daß man hart arbeitet. „Die Deutschen würden sich als jemand bezeichnen, der viel leistet (hat hohe Valenz). In Frankreich würde das eher heißen ‘der hat es aber nötig‘, da fehlt die Leichtigkeit des Seins“ (Experteninterview, GP2). Dieses Verhalten paßt nicht zum „distinguierten Lebensstil“ (Fischer, 1996, S. 153) der Franzosen.

#### **4.4 Gesamtdiskussion**

Obwohl die Interpretation der Ergebnisse des OMT und des MARPS mit einigen Französisinnen und Franzosen diskutiert wurde und die Autorin auf einen fast zweijährigen Frankreichaufenthalt zurückblicken kann, ist die Gefahr, die eigenen Maßstäbe als Be-

zugssystem zu wählen, groß. Unbemerkt schleichen sich ethnozentrische Sichtweisen ein. Die Schwierigkeit liegt darin zu entscheiden, welche Bedeutung beispielsweise einem gefundenen Unterschied zukommt, da sich oft der kontextuelle Bezug nicht eindeutig festmachen läßt. Interessant wäre es im Sinne der symbolischen Kulturanthropologie gewesen, die Probandinnen und Probanden zu fragen, wie sie selber ihre Daten interpretieren. Somit hätte man ihre konzeptuelle Struktur erfassen können („from the native point of view“), da Kultur nicht nur Gegenstand sondern auch Eigeninterpretation ist. Diese Herangehensweise hätte jedoch den Rahmen der Arbeit gesprengt. Sie könnte in zukünftigen Forschungsarbeiten aufgegriffen werden. Man könnte direkt im Anschluß an das Bearbeiten des OMT Einzelgespräche führen oder Diskussionen in Kleingruppen moderieren, um die Untersuchungsergebnisse zurückzumelden und die Interpretationsvorschläge der Probanden zu erheben. Ebenfalls wäre es denkbar, die Daten in interkulturellen Teams zu erheben. Im Anschluß an die Ergebnisrückmeldung würden die Untersuchungsteilnehmer gebeten, ihre eigenen aber auch die Ergebnisse der Mitglieder der anderen Kultur zu interpretieren. Somit würde man eine Eigen- und Fremdinterpretation erhalten. Neben der Datenerhebung für den Forscher hätten gleichzeitig die Teammitglieder die Möglichkeit, ihre Stereotypen zu hinterfragen bzw. Erklärungen für das Verhalten ihrer Kolleginnen und Kollegen zu bekommen.

Grundsätzlich besteht bei der Dateninterpretation die Gefahr, signifikant unterschiedliche Merkmalsausprägungen in zwei Ländern als kulturbedingt auszulegen, obwohl es sich nur um Verzerrungen handelt, die durch die Testsituation, ein bestimmtes (der Autorin unbekanntes) rollenspezifisches Antwortverhalten oder andere eventuell nicht erhobene Variablen bedingt sein können. Aus diesem Grund war die qualitative, verstehende Interpretation der Daten vor dem Hintergrund der verschiedenen Handlungskontexte unerlässlich. Sie führte zu einem besseren Verständnis der Denk- und Handlungsweisen, die bei einer rein empirisch-quantitativen Betrachtung eventuell unerklärlich geblieben wären. Gleichzeitig hat der Ansatz dazu beigetragen, Fehlinterpretationen zu verhindern.

Die oben zitierten Studien können nur aus dem Zusammenhang eines deutsch-französischen Vergleichs verstanden werden. Es handelt sich nicht um Absolutwerte, da es trotz der signifikanten Unterschiede möglich ist, daß die Leistungsmotivausprägung der Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter beider Länder im Vergleich zu denen

anderer Länder ausgesprochen hoch oder niedrig ist. Darüber können hier keine Aussagen gemacht werden.

#### **4.5 Ausblick**

In der vorliegenden Arbeit wurde herausgestellt, daß eines der bekanntesten bestehenden Stereotype nicht gilt. Hierauf schließt sich die Frage an, welche Konsequenzen dies für betroffene deutsche und französische Arbeitnehmer nach sich zieht. Diese Frage wird im folgenden Kapitel erörtert, und erste Hinweise für die Personalpraxis werden abgeleitet. Anschließend wird auf weitere Forschungstätigkeiten im deutsch-französischen Vergleich eingegangen.

Stereotype haben die Funktion, den Komplexitätsgrad der Umwelt zu reduzieren und Orientierung zu bieten (Lippmann, 1922). Darüber hinaus ist davon auszugehen, daß eine Reihe von nationalkulturellen Stereotypen ein „Körnchen Wahrheit“ beinhalten und sich in empirischen Untersuchungen bestätigen lassen (Smith & Bond, 1999, S. 186). Eine weitere wichtige Funktion von Stereotypen liegt in der Rechtfertigung von Macht bestimmter Gruppen gegenüber anderen. Nach der Theorie der Sozialen Dominanz gibt es eine generell akzeptierte Hierarchie nationaler Identitäten. Eine empirische Überprüfung dieses Zusammenhangs liegt allerdings bislang nicht vor (Smith & Bond, 1999, S. 190). Es existieren nicht nur negative, sondern durchaus positive Stereotype wie z.B. das der „intelligenten Deutschen“ und der „fröhlichen Franzosen“ (Peabody, 1985). Nach Smith und Bond (1999, S. 188) entstehen positive Heterostereotype in erster Linie bei einem positiven Autostereotyp. Negativen Stereotypen liegt in der Regel ein selbstkritisches Autostereotyp zugrunde. Vor dem Hintergrund der Funktionen und Implikationen von Stereotypen, sowie unter Berücksichtigung neuer Erkenntnisse zum Lernen (Greif, 2000) sollen im folgenden die oben angesprochenen Konsequenzen eines falschen Stereotyps und die daraus resultierenden Probleme in der Zusammenarbeit von Deutschen und Franzosen (spekulativ) diskutiert werden.

Die deutschen Probanden besitzen ein negatives Auto-Nationalstereotyp (s.a. Nuss, 1993). Dem gegenüber steht ein positives Autostereotyp „Leistungsmotivation“. Im Verhältnis zu der Leistungsmotivation der Franzosen handelt es sich hierbei um einen

Irrtum, wie die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen. Die französischen Probanden zeigen sich selbstbewußt hinsichtlich ihres nationalen Autostereotyps (Hickmann, 1996). Das Autostereotyp „Leistungsmotivation“ ist vergleichsweise negativ, ein Irrtum in der Wahrnehmung der Franzosen. Zusammenfassend ist also festzuhalten, daß sich die Auto- und Heterostereotypen zwar entsprechen, daß aber die Auto- und Heterostereotypen hinsichtlich der Leistungsmotivation falsch sind.

In der vorliegenden Arbeit wird zwischen impliziter und expliziter Leistungsmotivation unterschieden. In Ergänzung zu Smith und Bond (1999) ist anzunehmen, daß sich das bislang in wissenschaftlichen Untersuchungen erfaßte Heterostereotyp zur Leistungsmotivation nur auf explizite Bewertungen beziehen läßt. Die gerade in unstrukturierten Situationen und für langfristige Verhaltensprognosen besonders bedeutsamen impliziten Motive werden nicht berücksichtigt. Aus dem Grund ist davon auszugehen, daß sich das „Körnchen Wahrheit“ in erster Linie auf einfache und durchgehend explizite Merkmale, die durch explizites Lernen veränderbar sind, beziehen. Gerade aber die implizite Leistungsmotivation unterscheidet sich zwischen den deutschen und französischen Bankmitarbeitern signifikant und kann - verschärft durch die falschen Heterostereotypen - zu Konflikten führen.

Die Deutschen haben zunächst keinen Grund an ihren Stereotypen zu zweifeln, da sich möglicherweise das implizite Motiv der Franzosen durch Verhalten zeigt, das von Deutschen nicht als Leistungshandeln interpretiert wird. Im Gegensatz dazu ist möglich, daß die Franzosen in der Zusammenarbeit mit den Deutschen eine Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen gemäß den Stereotypen und dem beobachteten Leistungsverhalten der Deutschen bemerken. Diese Wahrnehmung widerspricht jedoch ihren Auto- und Heterostereotypen und führt daher zunächst zu einem inneren Konflikt. Wenn wir unterstellen, daß sich Stereotypen nicht kurzfristig ändern, sondern höchstens leicht abgeschwächt werden, kann man vermuten, daß der innere Konflikt zur Betonung des positiven Autonationalitätsstereotyps führt. Diesem Verhalten wird von den Deutschen nichts entgegengesetzt, weil es dem deutschen Stereotyp gegenüber den Franzosen entspricht. Gleichzeitig werden die Deutschen aber ihre eigene Leistungsmotivation betonen, weil das etwas ist, auf das sie stolz sind. In der Konsequenz schwelt der Konflikt der Franzosen weiter und die Fronten verhärten sich. Der Konflikt wird aber nicht expliziert, da er durch falsche Stereotypen überlagert wird. Vor dem Hintergrund dieser empirisch noch zu bestätigenden Überlegungen ist zu vermuten, daß sich nach anfängli-

cher positiver Zusammenarbeit in leistungsthematischen Situationen ein sehr nachhaltig unterschwellig schwelender Konflikt entwickelt, der schwer zu explizieren und kaum zu reduzieren ist. Verallgemeinernd läßt sich vermuten, daß falsche Stereotypen gerade in der interkulturellen Zusammenarbeit dazu führen, daß Konflikte nicht direkt angesprochen, sondern überlagert werden und weiter schwelen.

Da sich dieser Konflikt nicht von selbst lösen wird, sollten die Mißverständnisse sehr früh und sehr klar mit den beteiligten Deutschen und Franzosen in einem Cultural Assimilator Training (Triandis, 1984) erarbeitet werden. Ziel wäre, die deutschen Teilnehmer auf ihren Irrtum hinzuweisen, das bekannte Stereotyp infrage zu stellen und auf die leistungsthematischen Situationen hinzuweisen, denen die Franzosen ab dem Kindergarten ausgesetzt sind. Fazit kann sein, die Wertschätzung der Franzosen nicht auf deren Küche und savoir vivre zu beschränken, sondern die Leistungen zu inkludieren. In der Arbeit sollen sie sich einfach auf ihre Aufgabe und Arbeit konzentrieren, sie sollen Leistung zeigen und nicht klagen.

Die Franzosen ihrerseits sollten lernen, die Leistungsmotivation der Deutschen nicht zu überschätzen. In dem Training bekommen sie Gelegenheit, ihr nationales Überlegenheitsgefühl zu thematisieren und sich für ihre Leistungen bewundern lassen. Ein besseres gegenseitiges Verständnis könnte dadurch erreicht werden, wenn die Franzosen lernen würden, ihr Leistungsverhalten auch explizit zu analysieren. In Konfliktsituationen sollen sie sich auf ihre Leistungen und nicht auf ihre Nation berufen. Um eine Eskalation eines Konflikts zu verhindern, wäre es aber günstig, nicht zu sehr die eigene Leistungsmotivation zu betonen, sondern zu versuchen, die Deutschen mitzureißen und zu motivieren.

Im nächsten Schritt soll überlegt werden, wie die Deutschen mit dem sehr klaren Feedback umgehen. Es ist damit zu rechnen, daß die unerwartete Rückmeldung zu einer Beeinträchtigung ihres Selbstwertgefühl führt, worauf zwei Reaktionen möglich erscheinen: (1) Die Wahrnehmung für die eigene implizite Leistungsmotivation wird geschärft und im Vergleich zu den Franzosen kritisch zu reflektiert. Voraussetzung für diesen Selbstreflexionsprozeß ist der Zustand der Selbstaufmerksamkeit. Selbstreflexion und Selbstaufmerksamkeit werden beide als „Voraussetzungen für bewußt gesteuerte Veränderungen des eigenen Handelns angesehen“ (Greif, 2000, S.23), also als Voraussetzung für die Lösung des konfliktträchtigen Zusammenarbeitsproblems. (2) Die Selbst-



aufmerksamkeit wird aufgrund des damit verbundenen negativen Affekts bewußt oder unbewußt abgelenkt. Zu wenig Zeit aber auch Abwehrverhalten können Gründe dafür sein, die Kritik nicht zu reflektieren bzw. sie zu verharmlosen oder zu reinterpretieren. Der Konflikt würde weiter schwelen.

Um letzteres zu vermeiden sollten Unternehmen ihren Mitarbeitern auf der einen Seite ausreichend Zeit geben und Anlässe zur Reflexion der leistungsmotivierten Stereotypen schaffen. Hilfreich wäre im Anschluß an den Cultural Assimilator mit einer vertrauensvollen Person - z.B. einem Coach - die selbstwertrelevanten Inhalte zu reflektieren. Bisherige Untersuchungen haben nach Greif (2000) weiterhin ergeben, daß eine affektive positive Situation, die Vermeidung von Überforderung, schnelle Erfolge und ein stabiler Änderungsdruck Selbstaufmerksamkeit und Selbstreflexion fördern. Aufgrund der sehr komplexen Prozesse ist noch weitere Forschung nötig.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit lassen sich eine Reihe weiterer Forschungsansätze ableiten.

In Anlehnung an McClelland und Pilon (1983) dürften längsschnittliche Untersuchungen des Leistungsmotivs sehr aufschlußreich sein. Beginnend in der frühen Kindheit wäre es interessant, die Entwicklungsbedingungen der Leistungsmotivation über Jahre zu beobachten. Dabei wäre es wichtig zu untersuchen, ob die Kontexte und Mechanismen zur Entwicklung der Leistungsmotivation in Deutschland und Frankreich parallel verlaufen, oder ob die Ähnlichkeitsannahme falsch ist.

Desweiteren wäre eine Untersuchung des mit dem OMT erfaßbaren Bindungs- und Machtmotivs interessant. Gerade das Thema Macht wird im deutsch-französischen Diskurs kontrovers und mit vielen gegenseitigen Stereotypen diskutiert.

Obwohl es einige Arbeiten zum Vergleich von Personalmanagement in Deutschland und Frankreich gibt, könnten diese durch Beobachtungsstudien über die Art der Anwendung bestimmter Methoden ergänzt werden. Dabei sollte vor allem die Frage beantwortet werden, welche symbolische Bedeutung verschiedene Personalmanagementmethoden in den jeweiligen Unternehmen besitzen. Vielleicht lassen sich kulturbedingte Effekte finden.

Aufgrund der Globalisierung und zunehmenden Technisierung werden Lernprozesse in Unternehmen (s. z.B. Greif & Kluge, in Vorb.) immer wichtiger. Interessant wäre herauszufinden, ob eine hohe Leistungsmotivation der Mitarbeiter die Bereitschaft fördert, sich verändernden Umgebungen anzupassen oder diese aktiv mitzugestalten. Obwohl Veränderungsprozesse mehr erfordern als kognitive und motivationale Voraussetzungen - Toleranz gegenüber Unsicherheiten ist ein wichtiges Stichwort in diesem Zusammenhang - könnte man vermuten, daß sich französische Unternehmen aufgrund der höheren Leistungsmotivation ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schneller an die Entwicklungen der Weltwirtschaft adaptieren können. Diese und ähnliche Fragen können aufgrund der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden, erscheinen aber interessant für die weitere Forschung.

Dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Kulturbegriff folgend, können Kulturen nur aus sich selbst heraus verstanden werden. Es wäre daher interessant, das Thema Leistungsmotivation aus französischer Sicht zu bearbeiten.

In Hinblick auf die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft, Literatur und Wissenschaft sollte sich die Gesamtperspektive der interkulturellen Forschung wandeln. Die zur Zeit noch vorherrschende Ausrichtung auf den Vergleich von Kulturen oder bestimmten kulturellen Phänomenen sollte ergänzt werden um die Betrachtung einzelner Symbole und deren Akzeptanz und Integration in das tägliche Leben anderer Kulturen.

Diese Arbeit wurde begonnen mit den bekannten Stereotypen über den arbeitswütigen Deutschen und den lebenslustigen Franzosen. Diese Stereotype lassen sich nicht halten, wie die Ergebnisse an ausgewählten Vergleichsgruppen zeigen. Die Studie markiert den Beginn eines Lernprozesses über unterschiedliche kulturelle Leistungsverständnisse und Unterschiede.

Erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen deutschen und französischen Partnern setzt auf beiden Seiten eine gewisse Offenheit voraus. Vor diesem Hintergrund sollte ein Stereotyp immer erst als Hypothese angesehen werden, die direkte Kontakte häufig korrigieren. Auf diesen Einfluß direkten Kontakts wies schon Stendhal hin: „Depuis un mois environ, les préjugés qui me cachait le caractère allemand tombent de toutes parts et je commence à le voir plus nettement, je crois ...“ (Tagebuch 20.9.1808, zitiert nach Leiner, 1991, S.5).

## 5. Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit von Deutschen und Franzosen ist häufig mit Schwierigkeiten verbunden. Als Ursachen für die auftretenden Probleme werden in der Literatur unterschiedliche Verhaltensweisen und Arbeitsstile sowie Stereotypen über die Arbeits- und Lebensweise des Anderen angenommen. Besonders bekannt ist das Stereotyp: „Die Deutschen leben, um zu arbeiten, die Franzosen arbeiten, um zu leben“.

Mit der vorliegenden Arbeit wird das Leistungsmotiv, das in der Arbeitswelt von großer Bedeutung ist, kulturvergleichend zwischen deutschen und französischen Bankangestellten untersucht.

Als theoretischer Rahmen wurde die Theorie von McClelland (1987) gewählt, der zwischen der impliziten Leistungsmotivation und den expliziten Leistungszielen unterscheidet. Die expliziten Leistungsziele spiegeln Werte der Kultur wider, sind dem Bewußtsein zugänglich und können per Fragebogen erfaßt werden. Für die vorliegende Arbeit wurde die Mehrabian Achievement Risk Preference Scale (in der deutschen Version von Mikula, Uray & Schwinger, 1976) ausgewählt. Die implizite Leistungsmotivation wird in der frühen Kindheit erlernt, ist dem Bewußtsein nicht direkt zugänglich und kann nur mit projektiven Verfahren erhoben werden, so bspw. mit dem Operanten-Motiv-Test von Kuhl und Scheffer (1999), der in der vorliegenden Arbeit verwendet wurde.

Die Untersuchung bei deutschen und französischen Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeitern zeigte hypothesenkonform und in Einklang mit einer Voruntersuchung, daß die französischen Probandinnen und Probanden auf impliziter Ebene leistungsmotivierter sind als die deutschen. Die differenzierte Betrachtung der einzelnen Motivebenen zeigte, daß die Leistungsmotivation bei den befragten Franzosen von positiver Stimmung geprägt ist. Die deutschen Probandinnen und Probanden thematisieren hingegen in erster Linie den damit verbundenen Leistungsdruck. Dieses Ergebnis geht einher mit Resultaten aus offenen Fragen des qualitativen Teils der Voruntersuchung. Alle Ergebnisse konnten durch Interviews mit 19 Experten validiert werden.

Das Ergebnis, wonach die Leistungsmotivation nicht mit demographischen Variablen korreliert, kann als Hinweis auf die Kulturabhängigkeit dieses psychischen Phänomens gelten.

Kultur wird in dieser Arbeit als „Netz von Bedeutungen“ (Geertz, 1997) verstanden. Dieses Bedeutungsnetz bildet den Rahmen für das Verhalten und die Interpretationen der Mitglieder einer Kultur (Keller & Eckensberger, 1998) und bestimmt direkt und indirekt die Ausprägung, Stabilisierung und Evozierung des Leistungsmotivs.

Die Analyse der Kontexte, in denen die Leistungsmotivation entsteht bzw. ausgelöst wird, unterstreicht die Annahme der höheren Leistungsmotivation bei den Franzosen. Es konnte herausgearbeitet werden, daß sich französische Kinder und Jugendliche in ihrer Biographie sehr früh und sehr häufig in leistungsthematischen Kontexten wiederfinden. Diese ständige Konfrontation mit dem Leistungsthema kann zu einer Internalisierung dieses gesellschaftlichen Werts führen.

Die Untersuchung der vorliegenden Literatur und die Experteninterviews legen den Schluß nahe, daß die Wurzeln dieses Werts auf die Ziele der Französischen Revolution zurückgehen: *liberté égalité fraternité*. Der *égalité* liegt das Bestreben zugrunde, daß nicht Geburt, sondern Leistung zum Verteilungsprinzip der Gesellschaft wird, daß also alle Bürger die gleichen Chancen bei dem Zugang zur Elite haben sollen. Die Möglichkeit des gesellschaftlichen Aufstiegs besitzt demzufolge seither eine große Auswirkung auf die Leistungsmotivation der Franzosen.

## Literaturverzeichnis

### A

- Adams, J.S. (1965). Injustice in social change. In: L.L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (vol. 2, pp. 267-299). New York: Academic Press.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M. & Stayton, D.J. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Allaire, Y. & Firsirotu, M.E. (1984). Theories of Organizational Culture. *Organisation Studies*, Heft 3/1984, 193-226.
- Allerbeck, K. (1985). Arbeitswerte im Wandel. In: *Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 18, S. 215.
- Ammon, G. (1994). *Der französische Wirtschaftsstil* (2. Aufl.). München: Eberhard.
- Arzt, H.-G. (1994). *Qualifikation für internationale Zusammenarbeit. Materialien für Deutschdozenten in nicht-philologischen Studiengängen französischer Grandes Ecoles und Universitäten*. Ludwigsburger Beiträge, Bd. 3. Ludwigsburg: Deutsch-Französisches Institut.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J.W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. & Birch, D. (1970). *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- Atkinson, J.W. & McClelland, D.C. (1948). The effects of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 643-658.

### B

- Bamberger, I. & Riot, P. (1987). Führungsforschung/Führung in Frankreich. In: A. Kieser (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung*. (S.445-461). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Barmeyer, C. & Stein, V. (1996). *Die virtuelle Personalabteilung und der landeskulturelle Kontext: Das Beispiel Frankreich-Deutschland*. (Arbeitspapier Nr. 44). Saarbrücken: Universität, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Organisation, Personal- und Informationsmanagement.

- Barsoux, J.-L. & Lawrence, P. (1992). Wie Frankreich seine Kader schmiedet. *Harvardmanager* 1, 30-37. (Original erschienen 1991: The making of a French manager).
- Bass, B.M. (1962) *The orientation inventory (manual)*. Palo Alto: Consulting psychologists press.
- Bauer, M. & Bertin-Mouroit, B. (1987). *Les 200: Comment devient-on un grand patron?* Paris: Seuil.
- Berger, R. (1993). *Auf der Suche nach Europas Stärken: Managementkulturen und Erfolgsfaktoren*. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Berrest, S. (1995). *La Grosse Allemagne. Die Entwicklung des Deutschlandbildes in der französischen Qualitätspresse im Zuge der Wiedervereinigungsprozesses am Beispiel Le Monde und Le Figaro*. Unveröff. Diplomarbeit. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Berry, J.W. (1969). On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 4, 119-128.
- Berry, J.W. (1980). Introduction to Methodology. In: H.C. Triandis, & R.W. Brislin (Hrsg.). *Handbook of intercultural psychology. Methodology* (S.1-28). Vol. 2. Boston.
- Bischof, N. (1993). Untersuchungen zur Systemanalyse der sozialen Motivation. Die Regulation der sozialen Distanz - Von der Feldtheorie zur Systemtheorie. *Zeitschrift für Psychologie*, 201, 5-43.
- Blankenship, V. (1987). A computer-based measure of resultant achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 361-372.
- Blickle, G. (1996). Kodierung des Leistungsmotivs mit dem Inhaltsschlüssel nach McClelland, Atkinson, Clark und Lowell. *Forschungsberichte des Fachbereichs Psychologie*. Universität Koblenz-Landau.
- Bommensath, M. (1991). *Secrets de réussite de l'entreprise allemande*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Bornstein, M.H. et al (1998). A cross-national study of self-evaluations and attributions in parenting: Argentina, Belgium, France, Israel, Italy, Japan, and the United States. *Developmental Psychology*, 34, 662-676.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. 4., vollst. überarb. Aufl.. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer
- Boulanger-Balleyguier, G. & Chasseigne, G. (1980). Influence du mode de garde sur le développement affectif du jeune enfant et les attitudes éducatives de l'entourage. *Enfance*, 16, 58-59.

- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état. Grandes Ecoles et esprit de corps*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bray, D.W., Campbell, R.J. & Grant, D.L. (1974). *Formative years in business. A long-term AT&T study of managerial lives*. New York: Wiley.
- Breidenbach, J. & Zukrigl, I. (1998). *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. München: Kunstmann.
- Brinkmann, E.P. & Simon, A. (1994). Grundzüge des Betrieblichen Vorschlagswesens. *Zeitschrift für Angewandte Arbeitswissenschaft*, 140, 37-66.
- Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. (1990) 19. Aufl., Mannheim: Brockhaus.
- Brodbeck, F. (1996). *Kommunikation und Leistung in Projektarbeitsgruppen*. Aachen: Shaker.
- Brunstein, I. (1995). Führung und Führungsforschung in romanischen Ländern. In: A. Kieser (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Brunstein, J.C., Lautenschlager, U., Nawroth, B., Pöhlmann, K. & Schultheiß, O. (1995). Persönliche Anliegen, soziale Motive und emotionales Wohlbefinden. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 16, 1-10.
- Brunstein, J.C. & Maier, G.W. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 146-160.
- Brunstein, J.C., Maier, G.W. & Schultheiß, O.C. (1999). Motivation und Persönlichkeit: Von der Analyse von Teilsystemen zur Analyse ihrer Interaktion. In: M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bühner, R. (1991). Effiziente Organisationsstrukturen in der Personalarbeit. In: K.F. Ackermann & H. Scholz (Hrsg.). *Personalmanagement für die 90er Jahre. Neue Entwicklungen - Neues Denken - Neue Strategien*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

## C

- Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler, E.E. & Weick, K.E. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. New York.
- Cantor, N. & Blanton, H. (1996). Effortful pursuit of personal goals in daily life. In: J.A. Bargh, & P.M. Gollwitzer (Eds.). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 338-359). New York: Guilford.
- Cazal, D. & Peretti, J.M. (1992). *L'Europe des ressources humaines*. Paris: Ed. Liaisons.
- Coche, P. & Roué, A.-M. (1993). L'apaisement des nourrissons en Picardie et en Bretagne. Etude contemporaine en milieu rural. In: H. Stork (Hrsg.). *Les rituels du coucher de l'enfant - variations culturelles*. (S.178-211). Paris: ESF éditeur.
- Combs, A.W. (1947). A comparative study of motivation as revealed in Thematic Apperception stories and autobiographies. *Journal of clinical psychology*, 3, 65-75.

- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Crowne, D.P. & Marlowe, D.A. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *Das Flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1975: Beyond boredom and anxiety - the experience of play in work and games).

## D

- Deal, T.E. & Kennedy, A.A. (1982). *Corporate cultures. The rites and rituals of corporate life*. Reading/Mass: Addison-Wesley.
- DeCharms, R. (1973). Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In: W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.) *Bedingungen des Bildungsprozesses*. (S.40-53). Stuttgart: Klett.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Demolin, E. (1897). *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* Nachdruck der Erstausgabe 1998. Paris: Economica.
- Demorgon, J. & Molz, M. (1996). Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen. In: A. Thomas (Hrsg.). *Psychologie interkulturellen Handelns*. (S. 43-84). Göttingen: Hogrefe.
- Deußen, C. (1995). Verständigung miteinander – Verständnis füreinander. Erfahrungen aus der deutsch-französischen Zusammenarbeit. In: J. Bolten (Hrsg.). *Cross-culture – Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. (S. 116-125) Berlin: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Diaz, A.J. (1982). *An empirical study of the effect of CEO motives on intra-industry performance with examples drawn from US and Japanese auto manufacturers*. Zit. In: McClelland, D.C. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press.
- Dictionnaire de la langue française. (1976). Paris : Bordas.
- Diekmann, A. (1995). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg : Rowohlt.
- Dinet, J.M. (1984). On peut espérer une légère augmentation des recrutements cadres pour 1984. *Courrier Cadres*, 1057, S. 4-5.
- Dorsch, F. (1994). *Psychologisches Wörterbuch*. 12. erw. und überarb. Auflage. Bern: Hans Huber.
- Dreesmann, H. (1992). Motivation im interkulturellen Kontext. In: N. Bergemann & A.L.J. Sourisseaux (Hrsg.). *Interkulturelles Management*. (S.81-109). Heidelberg: Physica-Verlag.
- Duden "Etymologie": Herkunftswörterbuch. der deutschen Sprache. (1989). 2. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.



**E**

- Eckensberger, L. (1982). Eine metamethodologische Bewertung psychologischer Theorien unter einer kulturvergleichenden Perspektive. In: E.D. Lantermann (Hrsg.). *Wechselwirkungen. Psychologische Analysen der Mensch-Umwelt-Beziehung*. (S. 9-28). Göttingen: Hogrefe.
- Ehlers, T. & Merz, F. (1966). *Erfahrungen mit einem Fragebogen zur Erfassung der Leistungsmotiviertheit*. Berichte aus dem Institut für Psychologie, Nr.5, Marburg.
- Entwisle, D.R. (1972). To dispel phantasies about fantasy-based measures of achievement motivation. *Psychological Bulletin*, 77, 377-391.

**F**

- Fericelli, A.M. & Sire, B. (Hrsg.) (1996). *Performance et Ressources Humaines*. Paris: Economica.
- Fisch, R. & Schmalt, H.D. (1970). Vergleich von TAT- und Fragebogendaten der Leistungsmotivation. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 17, 608-634.
- Fischer, M. (1996). *Interkulturelle Herausforderungen im Frankreichgeschäft: Kulturanalyse und interkulturelles Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 31, 327-358.
- Forster, T. (1992). *Französisches Management im gesellschaftlichen Spannungsfeld - unter besonderer Berücksichtigung der Einflüsse des Bildungswesens*. Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg.
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. 14. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Frisch, A. (1995). *Bildungsbegehr auf französisch. Wie Eltern ihre Kinder fördern*. *Dokumente*, 51, 125-128.
- Fürstenberg, F. (1993). Wandel in der Einstellung zur Arbeit - Haben sich die Menschen oder hat sich die Arbeit verändert? (Teil I). In: L.v. Rosenstiel, M. Djarrahzadeh, H.E. Einsiedler & R.K. Streich (Hrsg.). *Wertewandel. Herausforderungen für die Unternehmenspolitik in den 90er Jahren*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Furkel, M. & Kasberger, J. (1994). *Mit französischen Geschäftspartnern gekonnt umgehen*. Bamberg: BVB.
- Fyans, L. J., Salili, F., Maehr, M.L. & Desai, K.A. (1983). A cross-cultural exploration into the meaning of achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1000-1013.

**G**

- Gabler-Wirtschafts-Lexikon (1992). 13., vollst. überarb. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

- Geertz, C. (1996). *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. Wien: Passagen-Verlag.
- Geertz, C. (1997). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. (5. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp. (Original erschienen 1973: *The interpretation of Cultures. Selected Essays*)
- Gilbert, A., Menard, C. & Simon, O. (1999). *Les représentations que les élèves se font de l'école. Vers une comparaison avec les résultats allemands*. Erstellt im Rahmen einer internationalen Befragung von Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern zur Wahrnehmung von Schule, Lehrern und Unterricht. Projektkonzeption: Ines Graudenz und Dirk Randoll (1997,1998), ein von der Europäischen Gemeinschaft gefördertes Projekt.
- Goodenough, W.H. (1981). *Culture, Language and Society*. Menlo Park, CA. Benjamin/Cummings.
- Gollwitzer, P.M. (1990). Action phases and mind-sets. In: E.T. Higgins & R.M. Sorrentino (Eds.) *Handbook of motivation and cognition: Foundation of social behavior*. (S. 53-92). New York: Guilford Press.
- Göttert, R. & Kuhl, J. (1980). *LM-Fragebogen: Deutsche Übersetzung der AMS-Sclae von Gjesme & Nygard*. Psychologisches Institut, Ruhr-Universität Bochum.
- Götze, K.-H. (1995). *Französische Affären*. Frankfurt: Fischer.
- Greenfield, P.M. (1996). Culture as process: empirical methods for cultural psychology. In: J. Berry (Ed). *Handbook of cross-cultural psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Band I. Boston: Allyn & Bacon.
- Greif, S. (2000) *Selbstorganisierte Prozesse beim Lernen und Handeln – Neue Erkenntnisse aus der Grundlagenforschung und ihre Bedeutung für die Wissensgesellschaft*-. Universität Osnabrück. (<http://www.psych.uni-osnabrueck.de/fach/aopsych/www/profil.htm>).
- Greif, S. & Kluge, A. (in Vorb.). Lernen in Organisationen. In: H. Schuler (Hrsg.) *Organisationspsychologie. Bände D/III/3 und 4 der Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen, Hogrefe.
- Grieb, C. (1997). *Branchenkultur versus Unternehmenskultur*. Diskussionsbeiträge des Instituts für Management herausgegeben von Rudi Bresser, Gertraude Krell und Georg Schreyögg. Folge # 6/97. Freie Universität Berlin.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1885). *Deutsches Wörterbuch*. Leipzig. Nachdruck der Erstausgabe: 1984. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Große, E.-U. (1996). Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen. In: E.U. Große & H.-H. Lüger (Hrsg.). *Frankreich verstehen: eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland*. 4., aktualisierte und erw. Aufl. (S. 219-268). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Große, E.-U. & Lüger, H.-H. (1996). *Frankreich verstehen: eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland*. 4., aktualisierte und erw. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grossmann, K.E., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Kindler, H., Schieche, M., Spangler, G., Wensauer, M. & Zimmermann, P. (1997). Die Bindungstheorie. Modell, ent-

wicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In: H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (2., überarb. Aufl.), (S. 51-95). Bern: Huber.

Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (1990). The wider concept of attachment in cross-cultural research. *Child development*, 33, 31-47.

## H

Haber, R.N. & Alpert, R. (1958). The role of situation and picture cues in projective measurement of the achievement motive. In J.W. Atkinson (Ed.) *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Halisch, F. (1986). *Operante und respondente Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs*. München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.

Harten-Flitner, E. (1978). *Leistungsmotivation und soziales Verhalten*. Weinheim: Beltz.

Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim/Glan: Hain.

Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer-Verlag.

Heidenreich (1991)

Hentze, J., Kammel, A. & Lindert, K. (1997). *Personalführungslehre: Grundlagen, Funktionen und Modelle der Führung*. 2. vollst. überarb. Auflage. Bern: Haupt.

Herrmann, T. (1991). *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*. 6. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Hermans, H., Petermann, F. & Zielinski, W. (1978). *LMT. Leistungsmotivationstest*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Herterich, K.W. (1988). *Franzosen als Wirtschaftspartner*. Friedrichsdorf: Flatau.

Herterich, K.W. (1991). *Unternehmensführung in Frankreich*. Gersthofen: Schoder Druck.

Herterich, K.W. (1994). *Führungskräfte in Frankreich*. Gersthofen: Schoder Druck.

Herzog, R. (1997). *Aufbruch ins 21. Jahrhundert*. Vortrag gehalten bei der Veranstaltung „Berliner Rede“ der Partner für Berlin-Gesellschaft am 26.4.1997 in Berlin.

Hickmann, T. (1996). *Einheit oder Vielfalt in Europa: die Wirtschaftsstile Frankreichs, Deutschlands und Rußlands in ihrer Binnen- und Außenwirkung*. Wiesbaden: Gabler.

Hildebrand, S. (1997). *The Global Performance Project: Business in France*. Arbeitspapier Nr. 51. Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Organisation, Personal- und Informationsmanagement. Universität des Saarlandes. Saarbrücken.

Hildenbrand, G. (1997). *Geschäftspartner Frankreich: aktuelles Know-how und zeitgemäße Erfolgsstrategie*. Frankfurt: Frankfurter Allgemeine Zeitung.

- Hoefert, H.-W. & Schmidt, J.U. (1980). Geschlechtsspezifische Unterschiede von Motivation und Leistung in Abhängigkeit von der Aufgabenart. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 12, 301-312.
- Hörner, W. (1996). Frankreich. In: O. Anweiler (Hrsg.). *Bildungssysteme in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in 10 Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei*. 4., völlig überarb. u. erw. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D.D. & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Hofstede, G. (1993). *Interkulturelle Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Gabler.
- Hondrich, K.O. (1988). Krise der Leistungsgesellschaft? In: K.O. Hondrich (Hrsg.). *Krise der Leistungsgesellschaft. Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik*. (S.1-22) Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hopfenbeck, W. (1997). *Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre: das Unternehmen im Spannungsfeld zwischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Interessen*. 11. Auflage. Landsberg, Lech.
- Horovitz, J. (1978). Allemagne, Grande-Bretagne; France: trois styles de management. *Revue française de gestion*, 6, 45-53.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (1996). *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hurley, J.R. (1955). The Iowa Picture Interpretation Test: A multiple-choice variation for the TAT. *Journal of Consulting Psychology*, 19, 372-376.

## I

- Iribarne, Ph. de (1989). *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris: Edition du Seuil.

## J

- Jacobsen, N. (1996). *Unternehmenskultur: Entwicklung und Gestaltung aus interaktionistischer Sicht*. Frankfurt: Peter Lang.
- Jago, A., Reber, G., Böhnisch, W., Maczynski, J., Zavrel J. & Dudorkin, J. (1995). Interkulturelle Unterschiede im Führungsverhalten. In: A. Kieser (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Jahoda, G. (1996). Ansichten über die Psychologie und die „Kultur“. In: A. Thomas (Hrsg.). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Jentjens, S. (1997). *Führungskräfteentwicklung in Großbanken – Ein deutsch-französischer Vergleich*. München: Rainer Hampp.
- Joly, H. (1996). France-Allemagne: le résistant déclin des modèles nationaux. *Revue française de gestion*. nov.-déc. 184-198.
- JPB-La Synergie Franco-Allemande (1990). *Umfrage über deutsch-französisches Management. Zusammenfassung der Ergebnisse der JPB-Studie*. Paris/Le Vesinet.

## K

- Kasper, H. (1987). *Organisationskultur: über den Stand der Forschung*. Wien: Service.
- Keller, H. (1998). Eine evolutionsbiologische Betrachtung der menschlichen Frühentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 113-127.
- Keller, H. & Eckensberger, L. (1998). Kultur und Entwicklung. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. (S. 57-96). Bern: Huber.
- Keller, H., Chasiotis, A., Zach, U., Voelker, S. & Lohaus, A. (in Druck). Developmental pathways to individualism and interrelatedness. *Psychological Review*.
- Kelley, L. & Worthley, R. (1981). The role of culture in comparative management: a cross cultural perspective. *Academy of Management Journal*, 24, 164-173.
- King, L.A. (1995). Wishes, motives, goals, and personal memories: Relations of measures of human motivation. *Journal of Personality*, 63, 985-1007.
- Kluckhohn, D. & Kelly, W. (1972). Das Konzept der Kultur. In: R. König & A. Schmalfluss (Hrsg.). *Kulturanthropologie*. (S. 68-90). Düsseldorf: Econ.
- Klages, H. (1993). Wertewandel in Deutschland in den 90er Jahren. In: L.v.Rosenstiel, M. Djarrahzadeh, H.E. Einsiedler & R.K. Streich (Hrsg.). *Wertewandel. Herausforderungen für die Unternehmenspolitik in den 90er Jahren*. 2. überarb. Aufl. (S. 1-27). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kmieciak, P. (1976). *Wertstrukturen und Wertewandel in der Bundesrepublik Deutschland*. Grundlagen einer interdisziplinären empirischen Wertforschung mit einer Sekundäranalyse von Umfragedaten. Göttingen: Schwartz.
- Knapp, K. (1992). Interpersonale und interkulturelle Kommunikation. In: N. Bergemann & A.L.J. Sourisseaux (Hrsg.). *Interkulturelles Management*. (S. 59-79). Heidelberg: Physica-Verlag.
- Köcher, R. & Schild, J. (Hrsg.) (1998). *Wertewandel in Deutschland und Frankreich. Nationale Unterschiede und europäische Gemeinsamkeiten*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kodron, C. (1991). Le temps pour l'école en Europe: enjeux et difficultés de la comparaison. In: M.-M. Compère (Hrsg.). *Histoire du temps scolaires en Europe*. (S. 357-381). Paris: Editions economica.
- Kornadt, H.-J., Eckensberger, L. H. & Emminghaus, W. B. (1980). Cross-cultural research on motivation and its contribution to a general theory of motivation. In H. C. Triandis & W. Lonner (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology. Basic processes*. Vol. 3. (pp. 223-321) Boston: Allyn and Bacon.
- Krug, S. (1983). Motivförderungsprogramme: Möglichkeiten und Grenzen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 15, 317-346.
- Kuhl, J. (1982). The expectancy-value approach in the theory of social motivation. In: N.T. Geather (Ed.). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp- 125-162). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Kuhl, J. (1996). *Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie): Mentale Zustände, Individuelle Stile und Persönlichkeitsstörungen*. Vorpublikationsabzug. Universität Osnabrück.

- Kuhl, J. (1998). Wille und Persönlichkeit: Funktionsanalyse der Selbststeuerung. *Psychologische Rundschau*, 49, 61-77.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (1997). Persönlichkeits-Stil- und Störungsinventar (PSSI): Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Scheffer, D. (1999). *Auswertungsmanual für den Operativen Motiv Test (OMT)*. Unveröff. Manuskript, Universität Osnabrück.
- Kuhl, J. & Völker, S. (1998). Entwicklung und Persönlichkeit. In H. Keller (Hrsg.). *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. (S. 208-240). Bern: Huber.
- Kumar, B.N. (1988). Interkulturelle Managementforschung. *WiSt*, 8, 389 - 394.
- Kumar, B.N. (1991). Kulturabhängigkeit von Anreizsystemen. In: G. Schanz (Hrsg.). *Handbuch Anreizsysteme*. Stuttgart: Poeschel.

## L

- Lamb, M.E. & Sternberg, K.J. (1998). Tagesbetreuung von Kleinkindern im kulturellen Kontext. In: L. Ahnert (Hrsg.). *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren*. (S. 14-28). Bern: Huber.
- Laurent, A. (1980). Dimensions culturelles des conceptions de management. Une analyse comparative internationale. Vortrag gehalten auf der Tagung: *Communication et négociation à travers des cultures*. Fontainebleau: Inséad.
- Laux, H. & Liermann, F. (1987). *Grundlagen der Organisation: die Steuerung von Entscheidungen als Grundproblem der Betriebswirtschaftslehre*. 3., verb. u. erw. Aufl.. Berlin: Springer.
- Le Grand Robert de la langue française. Deuxième édition. Tome 7. (1989). Paris.
- Lenk, H. (1987). *Leistung im Brennpunkt*. Frankfurt: Bundesausschuß Leistungssport.
- Le Robert & Collins (1997). <Les pratiques>. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Lévy-Leboyer, C. (1998). *La motivation dans l'entreprise. Modèles et stratégies*. Paris. Editions d'organisations.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim : Psychologie Verlags Union.
- Liouville, J. & Schmidt, G. (1999). Empirische Untersuchung der Managementstile in Frankreich und in Deutschland: Ein Beitrag zur vergleichenden Managementtheorie. In: H.-J., Brin, E. Davoine & H. Schwengel (Hrsg.). *Management und Organisation im deutsch-französischen Vergleich*. (S. 11-35). (Studien des Frankreichzentrums der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Bd. 2). Berlin: Berlin-Verlag.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: Macmillan.
- Locke, E.A. & Latham, G.P (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Ludwig, D. (1997). *The Global Performance Project: German Findings*. Arbeitspapier Nr. 49. Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Organisation, Personal- und Informationsmanagement. Universität des Saarlandes. Saarbrücken.

- Lütkenhaus, P. (1987). Konstitutionelle Faktoren des Leistungshandelns. Vortrag gehalten auf der 8. Tagung Entwicklungspsychologie, Bern. (Zitiert nach Trudewind, C., Unzner, L. & K. Schneider (1997). Die Entwicklung der Leistungsmotivation. In: H. Keller (Hrsg.). *Handbuch der Kleinkindforschung*. (2. Auflage) (S. 587-626). Bern: Huber.)
- Lynn, R. (1969). An achievement motivation questionnaire. *British Journal of Psychology*, 60, 529-534.

## M

- MacDonald, K. (1988). *Social and personality development. An evolutionary synthesis*. New York: Plenum.
- Maheshwari, S. (1991). *The higher civil service in France*. Ahmedabad: Allied Publishers Limited.
- Mandler, G. & Sarason S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of abnormal and social psychology*, 47, 166-173.
- Marissen, N. (1986). *Leistungsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt: Peter Lang.
- Marré, R. (1997). *Die Bedeutung der Unternehmenskultur für die Personalentwicklung*. Frankfurt: Peter Lang.
- Maurice, M., Sellier, F. & Silvestre, J.-J. (1979). Die Entwicklung der Hierarchie im Industrieunternehmen: Untersuchung eines gesellschaftlichen Effektes. *Soziale Welt*, 30, S. 82-90.
- Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- McClelland, D.C. (1958). Methods of measuring human motivation. In: J.W. Atkinson (Ed.) *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- McClelland, D.C. (1965). N Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 389-392.
- McClelland, D.C. (1967). *Motivation und Kultur*. Bern: Huber.
- McClelland, D.C. (1976). *The achieving society*. Princeton, N.J..
- McClelland, D.C. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., & Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. New York-Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D.C. & Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of applied psychology*, 67, 6, 737-743.
- McClelland, D.C. & Franz, C.E. (1992). Motivational and other sources of work accomplishment in mid-life: a longitudinal study. *Journal of Personality*, 60, 4, 679-707.
- McClelland, D.C., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 4, 690-702.

- McClelland, D.C. & Pilon, D.A. (1983). Sources of adult motives in patterns of parent behavior in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 3, 564-574.
- McClelland, D.C. & Winter, D.G. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.
- Mehrabian, A. (1969). Measures of achievement tendency. *Educational and Psychological Measurement*, 29, 445-451.
- Meulemann, H. (1998). Arbeit und Selbstverwirklichung in Balance. Warum ist den Franzosen die Arbeit, den Deutschen die Freizeit wichtiger? In: R. Köcher & J. Schild (Hrsg.). *Wertewandel in Deutschland und Frankreich*. (S. 133-150). Opladen: Leske und Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. In: D. Gaz & K. Krammer (Hrsg.). *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mikula, G., Uray, H. & Schwinger, T. (1976). Die Entwicklung einer deutschen Fassung der Mehrabian Achievement Risk Preference Scale. *Diagnostica*, 22, 87-97.
- Ministère des Affaires Etrangères (1996). *Frankreich*. Paris.
- Miron, D. & McClelland, D.C. (1979). The impact of achievement motivation training on small businesses. *California Management Review*, 21, 13-28.
- Moog, A. (1997). Dirigeants français et allemands. Etude comparée des qualités demandées. *Contact*, 2, 6.
- Morgan, H.H. (1953). Measuring achievement motivation with "picture interpretation". *Journal of Consulting Psychology*, 17, 289-292.
- Mörth, I. & Fröhlich, G. (1998). geertz@symbolische-anthropologie.moderne. Auf Spurensuche nach der „informellen Logik tatsächlichen Lebens“. In: G. Fröhlich & I. Mörth (Hrsg.). *Symbolische Anthropologie der Moderne. Kulturanalysen nach Clifford Geertz*. Frankfurt: Campus.
- Mummendey, H.D. (1999). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Hogrefe.
- Murray, H.A. (1933). The effects of fear upon estimates of maliciousness of other personalities. *Journal of Social Psychology*, 4, 310-329.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Murray, H.A. (1943). *Thematic Apperception Test Manual*. Cambridge. Harvard University Press.
- N**
- Nau, J.-Y. (1998). La France est l'un des plus gros consommateurs d'antidépresseurs. *Le Monde*, 31.7.1998, S.6.
- Nerdinger, F.W. (1995). *Motivation und Handeln in Organisationen: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. (1991). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.



- Neuberger, O. & Kompa, A. (1987). *Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur*. Weinheim: Beltz.
- Noelle-Neumann, E. & Strümpel, B. (1984). *Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? Eine aktuelle Kontroverse*. München: Piper.
- Nuss, B. (1992). *Das Faust Syndrom: ein Essay über die Mentalität der Deutschen*. Bonn: Bouvier.

## O

- Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1997). *Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in Ländern der Europäischen Union*. Weinheim: Beltz.
- Osgood, C.E., Morin, H. & May, W. (1975). *Cross-cultural universals of affective meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Oswald, H. (1997). Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter. In: R. Fatke, (Hrsg.). *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, Beiheft, S. 51-75. Weinheim und Basel.

## P

- Park S.-J. (1995). Managerbeurteilung und –auswahl in Japan. In: W. Sarges (Hrsg.). *Managementdiagnostik*. (S. 833-846). Göttingen: Hogrefe.
- Pateau, J. (1998). Arbeitswerte und Managementstile in deutschen und französischen Unternehmen – ein interkulturell vergleichender Ansatz. In: R. Köcher & J. Schild (Hrsg.). *Wertewandel in Deutschland und Frankreich. Nationale Unterschiede und europäische Gemeinsamkeiten*. (S. 151-170) Opladen: Leske + Budrich.
- Pateau, J. (1999). *Die seltsame Alchimie in der Zusammenarbeit von Deutschen und Franzosen. Aus der Praxis des interkulturellen Managements*. Frankfurt: Campus.
- Paunonen, S.V. & Ashton, M.C. (1998). The structured assessment of personality across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 150-170.
- Peretti, J.-M. (1991). *Fonction personel et management des ressources humaines*. Paris: Vuibert.
- Picht, R. (1994a). Unterschiedliche Kulturen prägen die Unternehmen. *Handelsblatt*, 15.12.1994.
- Picht, R. (1994b). Die Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme als Hauptfaktor kultureller Vielfalt in Europa. In: H.-G. Arzt (Hrsg.). *Europäische Qualifikation durch deutsch-französische Ausbildung? Die Bedeutung der Unterschiede nationaler Bildungssysteme für die internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit*. Neue Ludwigsburger Beiträge, Bd. 4, Ludwigsburg: Deutsch-Französisches Institut.
- Picht, R. (1996). Zeitbombe Bildungssystem: Hoffnung auf Reformen? In: *Deutsch-Französisches Institut (Hrsg.). Aktuelle Frankreich Analysen*. Nr. 5.
- Pike, R. (1954). *Language in relation to a united theory of the structure of human behavior*. Glendale: Summer Institute of Linguistics. Den Haag: Mouton, 1966.

Plaum, E. (1986). *Leistungsmotivationsdiagnostik auf handlungstheoretischer Basis: Entwicklung eines neuen Untersuchungsverfahrens und erste Ergebnisse zur Validität*. Weinheim: Beltz.

## Q

Quack, S., O'Reilly, J. & Hildebrandt, S. (1995). *New Patterns of Recruitment and Training in German, UK and French Banks. An examination of the tensions between sectoral and national systems*. Discussion Paper FS I 95-101. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

## R

Reichwein, R. (1965). *Funktionswandlungen der betrieblichen Sozialpolitik: eine soziologische Analyse der zusätzlichen betrieblichen Sozialleistungen*. Köln: Westdeutscher Verlag.

Riffault, H. (1994). *Les valeurs des français*. Paris: Presses Universitaires de France.

Riffault, H. (1998). Arbeitswerte in Deutschland und Frankreich. In: R. Köcher & J. Schild (Hrsg.). *Wertewandel in Deutschland und Frankreich. Nationale Unterschiede und europäische Gemeinsamkeiten*. (S. 111-132). Opladen: Leske + Budrich.

Riman, M., Udris, I. & Weiss, V. (1999) Berufsbiographien und Wertorientierungen – Eine 10-Jahres-Längsschnittstudie bei jungen Angestellten. In: M. Kleinmann & T. Staufenbiel (Hrsg.). *1. Tagung der Fachgruppe Arbeits- & Organisationspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. (S. 71). Marburg.

Rosen, B. & D'Andrade, R.C. (1959). The psychosocial origins of achievement motivation. *Sociometry*, 22, 185-218.

Rosenstiel, L.v. (1999). Mitunternehmertum – Unterstützung durch unternehmerische Kulturgestaltung. In: R. Wunderer (Hrsg.). *Mitarbeiter als Mitunternehmer*. (S. 81-106). Neuwied: Luchterhand.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies für internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80/1, Wh. No. 609.

## S

Sanders, D. (1876). *Wörterbuch der deutschen Sprache: Mit Belegen von Luther bis auf die Gegenwart*. 2., unveränd. Abdr. Leipzig: Wigand.

Schanz, G., Klein, M. & Wunderlich, L. (1991). Europäisierung der Unternehmenstätigkeit und Gestaltung von Anreizsystemen. In: G. Schanz (Hrsg.). *Handbuch Anreizsysteme*. (S. 150-170). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Scheffer, D. (in Vorb.). *Entwicklungsbedingungen impliziter Motive*.

Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schlie, F. (1988). Die Vielfalt der Leistungsbegriffe. In: K.O. Hondrich (Hrsg.). *Krise der Leistungsgesellschaft. Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik*. (S.50-67) Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmalt, H.-D. (1976). *Die Messung des Leistungsmotivs*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmalt, H.-D., Sokolowski, K. & Langens, T. (1994). Die Entwicklung eines Verfahrens zur Messung der Motive Leistung, Macht und Anschluß mit der Gitter-Technik. In H. Häcker & R. Wieland-Eckelmann: *Wuppertaler Psychologische Berichte*, Bd. 5, Heft 1.
- Schneider-Winden, S. (1996). *Die betriebliche Informationspolitik im Bankenbereich - ein deutsch-französischer Vergleich. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen in einer deutschen und französischen Großbank*. München: Hampp.
- Scholz, Chr. (1988). Organisationskultur. Zwischen Schein und Wirklichkeit. *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 40, 243-272.
- Scholz, Chr. (1993). *Deutsch-Britische Zusammenarbeit. Organisation und Erfolg von Auslandsniederlassungen*. München: Rainer Hampp.
- Scholz, Chr. (1994). *Personalmanagement - Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen*. München: Vahlen.
- Scholz, Chr. (1997). *Strategische Organisation: Prinzipien zur Vitalisierung und Virtualisierung*. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Scholz, Chr. & Stein, V. (1997). *The Global Performance Project: Empirical Findings from a European Research Group*. Working Paper No. 48, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Organisation, Personal- und Informationsmanagement. University of Saarland. Saarbrücken.
- Schreyögg, G., Oechsler, W.A. & Wächter, H. (1995). *Managing in a European Context: Human Resources, Corporate Culture, Industrial Relations*. Wiesbaden: Gabler.
- Schuler, H. (1991). Funktionskreis „Leistungsförderung“ – eine Skizze. In: H. Schuler (Hrsg.). *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 171-189). Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. (1996). *Psychologische Personalauswahl: Einführung in die Berufseignungsdiagnostik*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (in Druck) *Hohenheimer Leistungsmotivationstest (HLMT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schultheis, F. (1998). Familiäre Lebensformen, Geschlechterbeziehungen und Familienwerte im deutsch-französischen Gesellschaftsvergleich. In: R. Köcher & J. Schild (Hrsg.). *Wertewandel in Deutschland und Frankreich. Nationale Unterschiede und europäische Gemeinsamkeiten*. (S. 207-225). Opladen: Leske und Budrich.
- Schultheiß, O.C. & Brunstein, J.C. (1997). Motivation. In: J. Straub, W. Kempf & H. Werbig (Hrsg.). *Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. München. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Sears, R.R., Maccoby, E.E. & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston: Row Peterson.

- Segalla, M. & Besseyre de Horts, C.-H. (1998). Le cas du secteur bancaire: La gestion des ressources humaines en Europe: une divergence des pratiques? *Revue française de gestion*, (1), 18-29.
- Semmer, N., Zapf, D. & Dunckel, H. (1998). *Instrument zur Stressbezogenen Tätigkeitsanalyse. Version 6.0*. Bern, Frankfurt, Flensburg.
- Smith, C.P. (1992) (Ed.). *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. Cambridge: University Press.
- Smith, P.B. & Bond, M.H. (1999). *Social psychology across cultures*. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Emotion, Motivation und Leistung aus entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischer Perspektive. In: M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.). *Emotion, Motivation und Leistung*. (S. 85-103). Göttingen: Hogrefe.
- Spangler, W.D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 112, 140-154.
- Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaften (Eurostat) (1998). Erhebungen über Arbeitskräfte - Ergebnisse 1997.
- Statistisches Bundesamt (1996). Frankreich und Deutschland in Kürze. La France et l'Allemagne en bref. 1996. Bonn.
- Statistisches Bundesamt (1997). Datenreport 1997. Bonn.
- Stork, H. (1986). *Enfances indiennes. Etude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*. Paris: Centurion.
- Stork, H. (1988). L'accueil des enfants de moins de trois ans dans différents pays. *Enfance*, 41, 3-15.
- Straka, G.A. & Will, J. (1990). *Erziehungsziele bundesdeutscher und französischer Grundschullehrer. Der deutsche Lehrer im Ausland*. 37, 83-86.
- Strübing, M. (1997). *Die interkulturelle Problematik deutsch-französischer Unternehmenskooperationen*. Wiesbaden: DUV.
- Sulloway, F.J. (1997). *Der Rebell der Familie. Geschwisterrivalität, kreatives Denken und Geschichte*. Berlin: Siedler. (Original erschienen Born to rebel. Pantheon Books, New York).
- Szeplabi, M. (1974). Leistungsgesellschaft in der Diskussion. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 3, 295-311.

## T

- The Oxford English Dictionary (1989). Second edition. Volume XI. Oxford: Clarendon.
- Thomas, A. (1990). Interkulturelles Handlungstraining als Personalentwicklungsmaßnahme. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 34, 149-154.
- Thomas, A. (1996): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.

- Tietze, W. (1998). Betreuungssituation von Kindern unter drei Jahren in den westlichen Bundesländern Deutschlands. In: L. Ahlert (Hrsg.). *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren: Theorien und Tatsachen*. (S. 45-57). Göttingen: Hogrefe.
- Trésor de la langue française. (1994). Paris : Gallimard.
- Triandis, H. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley.
- Triandis, H.C. (1984) A theoretical framework for the more effective construction of culture assimilators. *International Journal of Intercultural Relations*, 8, 301-310.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business*. London: Brealey.
- Trudewind, C. (1982). The development of achievement motivation and individual differences: Ecological determinants. In: W.W. Hartup (Ed.). *Review of child development research*. (Vol.6) (S. 669-703). Chicago, IL. University of Chicago Press.
- Trudewind, C., Unzner, L. & Schneider, K. (1997). Die Entwicklung der Leistungsmotivation. In : H. Keller (Hrsg.). *Handbuch der Kleinkindforschung*. (2. Auflage) (S. 587-626). Bern: Huber.
- Tylor, E. (1871). *Origins of culture*. Nachdruck 1958. New York: Harper & Row.

## U

- Uray, H. (1974). *Verantwortungszuschreibung und Leistungsmotivation als Determinanten der Aufteilung gemeinsam erzielter Gewinne*. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Universität Graz.
- Urban, S. (1998). Personalmanagement in Frankreich. In: B.N. Kumar, & D. Wagner (Hrsg.). *Handbuch des internationalen Personalmanagements*. (S. 197-219). München: Beck.

## V

- Vailama, G. (1995). La France sous le poids allemand, In: *L'Express* vom 23.3.1995, S.16.
- Völker, S., Keller, H., Lohaus, A., Cappenberg, M. & Chasiotis, A. (1999). Maternal interactive behaviour in early infancy and later attachment. *International Journal of behavioral development*, 23, 921-936.

## W

- Weber, W., Kabst, R. & Gramley, C. (1998). *Human Resource Policies in European Organizations - Country vs. Company-Specific Antecedents*. Paper presented at the Sixth Conference on International Human Resource Management, Paderborn.
- Weinberger, J. & McClelland, D.C. (1990). Cognitive versus traditional motivational models. Irreconcilable or complementary? In: E.T. Higgins & R.M. Sorrentino (Hrsg.). *Handbook of motivation and cognition*. New York: The Guilford Press.
- Weiner, B. (1984). *Motivationspsychologie*. 3. Aufl., Weinheim: Beltz.

- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Wendeler, J. (1969). Extraversion, neurotische Tendenz und Leistungsmotivation. *Diagnostica*, 10, 22-36.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 55-77.
- Winter, D. G. (1994). *Manual for scoring motive imagery in running text (Version 4.2)*.
- Winter, D.G. (1996). *Personality: Analysis and interpretation of lives*. New York: McGraw-Hill.
- Winterbottom, M.R. (1958). The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In: J.W. Atkinson (Hrsg.) *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.

## Z

- Ziegler, M. (1998). Überlegungen zur Forschungslogik eines methodologischen Nonkonformisten. In: G. Fröhlich & I. Mörth (Hrsg.). *Symbolische Anthropologie der Moderne. Kulturanalysen nach Clifford Geertz*. (S. 51-66). Frankfurt: Campus.

## **Verzeichnis der Anhänge**

- I Häufig verwendete und nicht übersetzte französische Begriffe
- II Bildungswesen in Frankreich
- III Inhaltskategorien des Operanten-Motiv-Tests
- IV Instrumente Studie I - Voruntersuchung - deutsch
- V Instrumente Studie I - Voruntersuchung - französisch
- VI Instrumente Studie II - Hauptuntersuchung – deutsch
- VII Instrumente Studie III - Hauptuntersuchung – französisch
- VIII Anregungsgehalte pro Bild – Studie II
- IX Verteilung über alle 15 Kategorien – Studie II
- X Ergebnisse der Hypothesenprüfung (t-Tests) – Studie II
- XI Instrument Studie III – Experteninterviews – deutsch
- XII Instrument Studie III – Experteninterviews – französisch
- XIII Protokolle der Experteninterviews

## Anhang I

### Häufig verwendete und nicht übersetzte französische Begriffe

amicale	Freundschaft
bac(calauréat)	Abitur
cadre	qualifizierter Mitarbeiter mit oder ohne Führungsverantwortung
concours	Aufnahmewettbewerb für französische Elitehochschulen
crèche	Kinderkrippe
défi	Herausforderung
échec scolaire	Schulisches Scheitern, Sitzenbleiben
école maternelle	Kindergarten, Vorschule
Grandes Ecoles	französische Elitehochschulen
logique de l'honneur	Logik der Ehre
parachutés	Fallschirmspringer
réussite	Erfolg



## Anhang II

### Das Bildungswesen in Frankreich

Schulabschluß	Bedeutung der Abkürzung (französisch)	Erläuterung
Bac	Baccalauréat	Abitur, durchschnittlich im Alter von 18 Jahren
Bac pro	Baccalauréat professionnel	Berufsabitur (inkl. mind. 4 Praktikumsmonate), für talentierte CAP oder BEP-Absolventen

Berufsausbildung		
B(E)P	Brevet (d'études) professionnelles	2-jährige Ausbildung an einer Berufsfachschule (entspricht in etwa Fachoberschulabschluß)
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle	2-3 Jahre dauernde Ausbildung mit Abschluß auf Facharbeiterebene (Facharbeiterbrief)

Alternative zur Universität		
I.U.T./ S.T.S.	Instituts Universitaires de Technologie, Sections de techniciens supérieures	2-jährige Berufsbildungsstätten, Ausbildung von mittleren Angestellten, Kurzstudium

Hochschule		
DEUG/ DEUST	Diplôme d'Etudes Universitaires Générales, Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques	Staatlich anerkanntes Diplom, nach 2 bis 3 Jahren Studium an der Universität
Licence		Staatsexamen (nach 3 Jahren)
Maîtrise		Magister (nach 4 Jahren)
DEA/DESS	Diplôme d'Etudes Approfondies, Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées	entspricht unserem Hochschuldiplom, DEA gilt als Vorbereitung für eine Dissertation
Grandes Ecoles		Elitehochschulen, (5 Jahre inkl. der 1- bis 2-jährigen Vorbereitungsklassen)

## Anhang III

### Inhaltskategorien des Operanten-Motiv-Test

Spalten: Bedürfnisse (was?) Ebenen: (Mechanismen – wie?)	Bindung (Kontakt)	Leistung (Verbesserung)	Macht (Einfluß)
Ebene 1:  Selbstbezug und Tiefe, Bedürfnisse werden mit positiven Emotionen verbunden	1.1 Begegnung, Intimität  Wärme, Liebe, freudiger Austausch, Aufgabe von Kontrolle	2.1 Flow  Aufgehen in einer Aufgabe, Erkenntnis, Interesse oder Neugier, etwas ganz alleine schaffen	3.1 Führung  Beeinflussung von anderen durch Stärke oder selbstverständliche Überlegenheit
Ebene 2:  Orientierung an momentanen positiven Anreizen (Oberflächlichkeit, Hedonismus)	1.2 Geselligkeit  Gemeinsamer Spaß durch Kontakt und Unterhaltung	2.2 Gütemaßstab  Orientierung an übernommenen Gütestandards oder Zielen; Stolz, diese zu erfüllen	3.2 Anerkennung  Sich in den Mittelpunkt stellen; Bestätigung durch andere; Status
Ebene 3:  Aktive Bewältigung von Frustration (hartnäckige Zielverfolgung)	1.3 Networking  Kontakt durch Unabhängigkeit; Überwindung von Distanz durch Kompetenz	2.3 Mißerfolgsbewältigung  Fehler und Probleme erkennen und lösen	3.3 Selbstbehauptung  Sich gegen andere mit Wut und Kampf durchsetzen
Ebene 4:  Erleichterung von negativen Emotionen (Durchhalten)	1.4 Anschluß  Einsamkeit oder Ausschluß verhindern	2.4 Leistungsdruck  Unter Stress durchhalten und nicht versagen	3.4 Direktion  Macht erkennen, aber kontrollieren und sich zurücknehmen
Ebene 5:  Sich anderen durch negative Emotionen offenbaren	1.5 Offenheit  Gefühle von Einsamkeit und Angst zulassen, um Hilfe bitten	2.5 Selbstkritik  Eigene Fehler erkennen und zugeben, Hilfe annehmen	3.5 Unterordnung  Eigene Machtlosigkeit bewußt machen

**Anmerkung:** in Anlehnung an Scheffer (in Vorb.)

## Anhang IV

### Voruntersuchung: Dissertation Susanne Hildebrand

Im folgenden sehen Sie einige Bilder. Jede Bildsituation soll eine alltägliche Lebenssituation darstellen.

Bitte sehen Sie sich jedes Bild zunächst genau an und überlegen Sie sich dann eine kurze Geschichte, die die dargestellte Situation näher beschreibt. Der Inhalt der Geschichte bleibt ganz Ihnen überlassen; es gibt keine richtigen oder falschen Geschichten. Lassen Sie Ihrer Phantasie freien Lauf, die Originalität der Geschichte spielt keine Rolle. Eine der Personen auf dem Bild soll darin die Hauptrolle spielen; kennzeichnen Sie diese Person bitte mit einem Kreuz. Sie müssen Ihre Geschichte nicht aufschreiben, sondern nur jeweils die zwei Fragen, die Sie neben jedem Bild finden und die sich auf Ihre Hauptperson beziehen. beantworten.

Beginnen Sie bitte mit dem Bild auf dieser Seite und gehen Sie dann der Reihe nach vor.

Für die Statistik werden noch folgende Angaben gebraucht:

Alter: \_\_\_\_\_

Geschlecht: \_\_\_\_\_

1



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

---

---

---

2



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

---

---

# Anhang IV

3



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

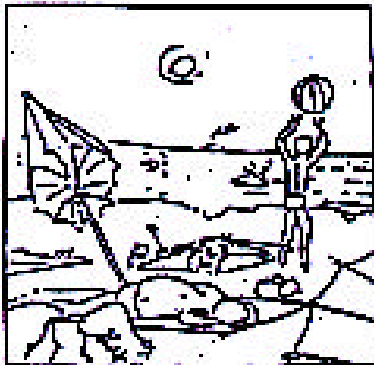
Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

---

---

---

4



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

---

---

---

5



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

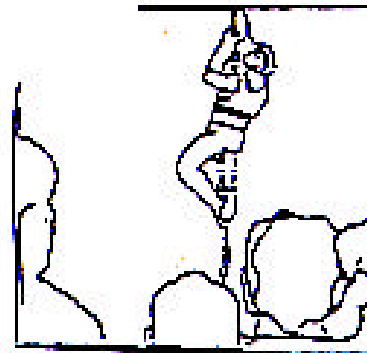
Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

---

---

---

6



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

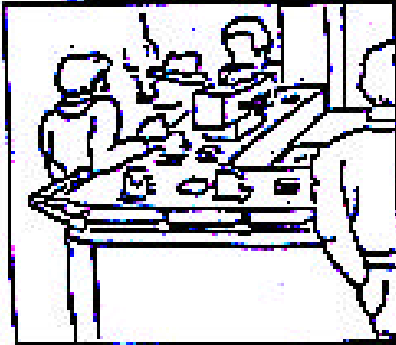
---

---

---

# Anhang IV

7



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

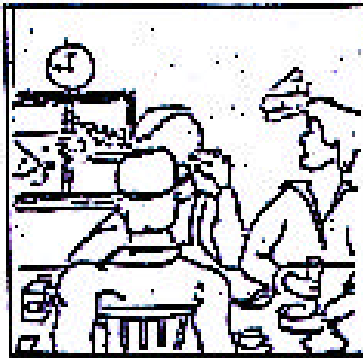
Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

---

---

---

8



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

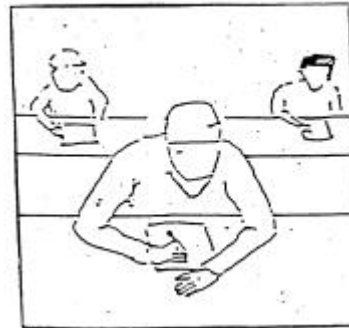
Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

---

---

---

9



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

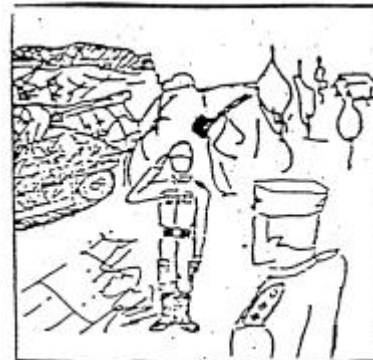
Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

---

---

---

10



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

---

---

---

# Anhang IV

1  
1



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

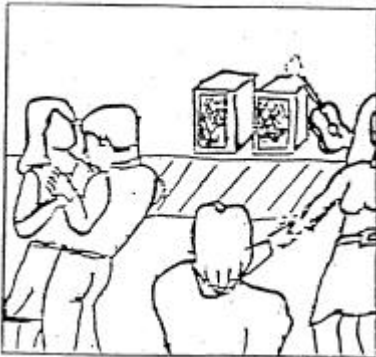
Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

---

---

---

1  
2



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig?

---

---

---

---

Wie fühlt sich diese Person am Schluß, und warum fühlt sie sich so?

---

---

---

## Anhang IV

Im folgenden finden Sie einige Fragen zu Ihrem Studium und ihren persönlichen Studienzielen. Bitte kreuzen Sie bei jeder Frage jeweils eine Antwortalternative an.

### Organisation des Studiums

In welchem Semester studieren Sie? \_\_\_\_\_

**Waren/sind Sie als wissenschaftliche Hilfskraft tätig?**

Ja, aus finanziellen Gründen

Ja, weil man viel lernen kann

Nein

anderes \_\_\_\_\_

**Machen Sie Nachtwachen?**

Ja, aus finanziellen Gründen

Ja, weil man viel lernen kann

Nein

anderes \_\_\_\_\_

**Nehmen Sie an freiwilligen Vorlesungen oder anderen freiwilligen und nicht prüfungsrelevanten Veranstaltungen teil (EKG, Sonographie etc.)?**

**Vorlesungen**

Habe ich schon gemacht

Werde ich auf jeden Fall machen/ist geplant

Weiß ich noch nicht

Habe ich nicht vor

## Anhang IV

### **andere Veranstaltungen**

Habe ich schon gemacht

Werde ich auf jeden Fall machen/ist geplant

Weiß ich noch nicht

Habe ich nicht vor

Wenn ja, an welchen?

---

---

### **Machen Sie freiwillige Famulaturen, die über die Pflichtpraktika hinausgehen?**

Habe ich schon gemacht

Werde ich auf jeden Fall machen/ist geplant

Weiß ich noch nicht

Habe ich nicht vor

### **Planen Sie, einen Teil Ihres Medizinstudiums im Ausland zu absolvieren?**

Habe ich schon gemacht

Werde ich auf jeden Fall machen/ ist geplant

Weiß ich noch nicht

Habe ich nicht vor



## Anhang IV

### Planen Sie, eine Doktorarbeit zu schreiben?

Ja, ich werde eine experimentelle Doktorarbeit schreiben

Ja, ich werde eine statistische Doktorarbeit schreiben

Ich weiß noch nicht, ob ich eine Doktorarbeit schreiben werde

Nein, ich werde keine Doktorarbeit schreiben

anderes

---

---

### Welche der folgenden Aussagen trifft auf Sie zu bzw. trifft nicht auf Sie zu?

	trifft zu	trifft nicht zu	nicht
Sie haben Ihren Professor aus eigener Initiative angesprochen, um in seiner Abteilung mitzulaufen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie haben Ihren Professor aus eigener Initiative angesprochen, um für ihn an einem interessanten Thema zu arbeiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie haben Ihren Professor aus eigener Initiative angesprochen, um für ihn einen Vortrag vorzubereiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

anderes

---

## Anhang IV

### Persönliche Ziele

**Welche Note wollen Sie im Staatsexamen erreichen? Was nehmen Sie sich vor?**

1 - 1,5	<input type="checkbox"/>	2,6 - 3	<input type="checkbox"/>	4,1 - 4,5	<input type="checkbox"/>	5,6 - 6	<input type="checkbox"/>
1,6 - 2	<input type="checkbox"/>	3,1 - 3,5	<input type="checkbox"/>	4,6 - 5	<input type="checkbox"/>		
2,1 - 2,5	<input type="checkbox"/>	3,6 - 4	<input type="checkbox"/>	5,1 - 5,5	<input type="checkbox"/>		

**Welche Note wäre Ihnen zu schlecht, ab wann würden Sie lieber eine Prüfung wiederholen, wenn dies möglich wäre?**

1 - 1,5	<input type="checkbox"/>	2,6 - 3	<input type="checkbox"/>	4,1 - 4,5	<input type="checkbox"/>	5,6 - 6	<input type="checkbox"/>
1,6 - 2	<input type="checkbox"/>	3,1 - 3,5	<input type="checkbox"/>	4,6 - 5	<input type="checkbox"/>		
2,1 - 2,5	<input type="checkbox"/>	3,6 - 4	<input type="checkbox"/>	5,1 - 5,5	<input type="checkbox"/>		

**Was ist Ihr Endziel für dieses Studienjahr? In welchem Leistungsbereich möchten Sie sich, im Vergleich zu Ihren Kommilitonen, wiederfinden?**

Unter den Besten 5%	<input type="checkbox"/>
Unter den Besten 10%	<input type="checkbox"/>
Unter den Besten 50%	<input type="checkbox"/>
egal, Hauptsache geschafft	<input type="checkbox"/>

## Anhang IV

### Allgemeine Fragen

Was verstehen Sie unter dem Begriff 'Leistungsmotivation'?

---

---

Denken Sie bitte an zwei Freunde oder Kommilitonen, einen beruflich/im Studium sehr erfolgreichen und einen beruflich/im Studium weniger erfolgreichen. Bitte charakterisieren Sie diese beiden stichpunktartig und schreiben typische **Verhaltensweisen** auf (z.B. lernt für Klausuren immer auf Lücke). Es ist wichtig, daß Sie keine allgemeinen Merkmale (z.B. Ehrgeiz) nennen, sondern typische **Verhaltensweisen** dieser Personen aufschreiben.

erfolgreich:

---

---

---

---

erfolglos:

---

---

---

---

**Selbsteinschätzung:**

Ich würde mich selbst als leistungsorientiert bezeichnen

Ich würde mich selbst als **nicht** leistungsorientiert bezeichnen

Abschließend eine Frage zum deutsch-französischen Vergleich: Wenn Sie an typische Deutsche und Franzosen denken:

**Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsorientierter, „DIE DEUTSCHEN“ oder „DIE FRANZOSEN“?**

Die Deutschen

Die Franzosen

weiß ich nicht

warum:

---

---

---



## Anhang V

Prétest: Thèse de doctorat Susanne Hildebrand

Voici quelques illustrations. Chaque image représente une situation de la vie quotidienne.

Regardez d'abord chaque illustration avec soin et réfléchissez à une courte histoire ou une scène, qui décrit la situation illustrée. Le contenu de l'épisode vous appartient, il n'y a pas d'histoire correcte ou fausse..

Donnez libre cours à votre fantaisie, l'originalité de l'histoire n'ayant pas d'importance. Une des personnes des illustrations doit jouer le rôle principal, indiquez cette personne à l'aide d'une croix, s.v.p.. Vous ne devez pas rédiger

l'histoire, mais répondre aux deux questions concernant le personnage principal qui se trouvent à côté des images.

Commencez avec l'illustration sur cette page et continuez l'un après l'autre, s.v.p..

Pour la statistique:

votre sexe: \_\_\_\_\_

votre nationalité: \_\_\_\_\_

1



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---

2



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

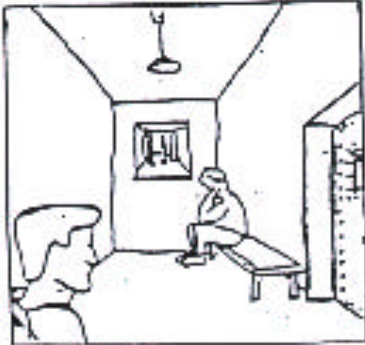
Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---

## Anhang V

3



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

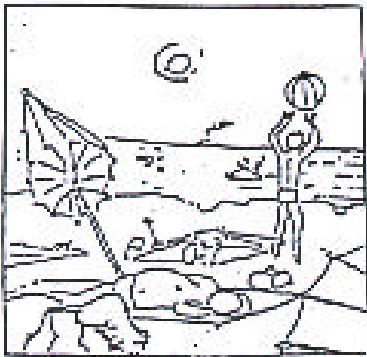
---

Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---

4



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

---

Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---

5



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

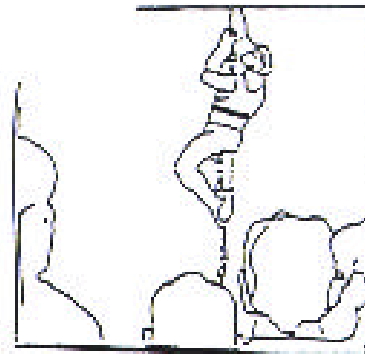
---

Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---

6



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

---

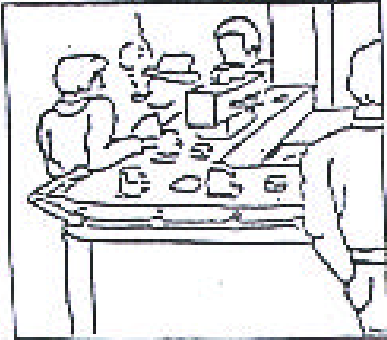
Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---

## Anhang V

7



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

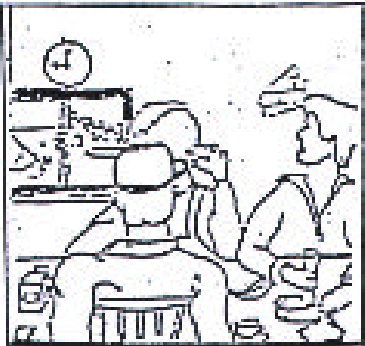
---

Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---

8



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

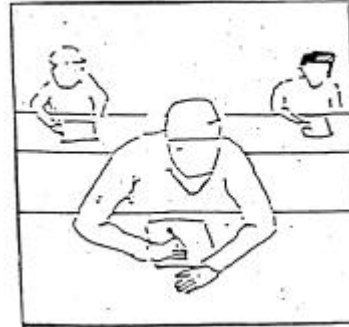
---

Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---

9



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

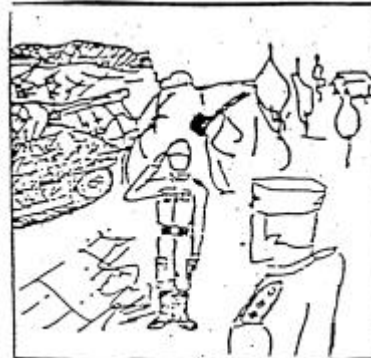
---

Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---

10



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

---

Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---

## Anhang V

1

1



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

---

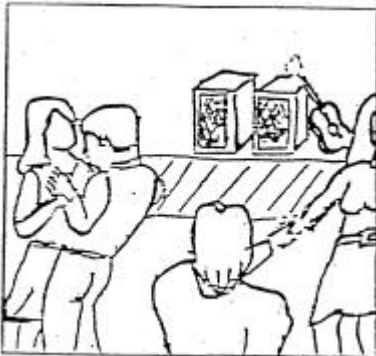
Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---

1

2



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation?

---

---

---

---

---

Comment la personne se sent-elle à la fin et pourquoi?

---

---



# Anhang V

## Organisation des études

Vous êtes en quelle année? \_\_\_\_\_

Voici quelques affirmations. Cochez s.v.p. l'affirmation qui est juste pour vous.

### L'objectif

Je veux devenir un médecin généraliste.

J'essaye de devenir spécialiste.

Je veux absolument devenir spécialiste.

Je veux absolument devenir spécialiste et la spécialité que j'ai choisie demande un bon rang dans le concours blanc.

autres \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Les stages

Je cherche/ j'ai cherché des stages qui ne sont pas trop lourd au niveau des horaires.

Je cherche/ j'ai cherché des stages qui m'intéressent, même s'il faut travailler beaucoup.

### Les conférences d'internat

Les évaluations issues des conférences d'internat ne m'intéressent pas trop

Pour moi il est important d'avoir des bonnes notes/un bon rang dans les conférences d'internat

### Le concours blanc

Le rang dans le concours blanc ne m'intéresse pas trop

Pour moi il est très important d'avoir un bon rang dans le concours blanc

## Anhang V

### Où est votre priorité concernant la thèse de doctorat

travail scientifique/ la recherche

travail statistique

### Objectifs personnels

#### Quelle moyenne voulez-vous atteindre dans les examens annuels? Que vous proposez vous?

20-19	<input type="checkbox"/>	14-13	<input type="checkbox"/>	8-7	<input type="checkbox"/>	2-1	<input type="checkbox"/>
18-17	<input type="checkbox"/>	12-11	<input type="checkbox"/>	6-5	<input type="checkbox"/>	0	<input type="checkbox"/>
16-15	<input type="checkbox"/>	10-9	<input type="checkbox"/>	4-3	<input type="checkbox"/>		

#### A partir de quelle note voudriez-vous mieux repasser un test/examen, si c'était possible?

20-19	<input type="checkbox"/>	14-13	<input type="checkbox"/>	8-7	<input type="checkbox"/>	2-1	<input type="checkbox"/>
18-17	<input type="checkbox"/>	12-11	<input type="checkbox"/>	6-5	<input type="checkbox"/>	0	<input type="checkbox"/>
16-15	<input type="checkbox"/>	10-9	<input type="checkbox"/>	4-3	<input type="checkbox"/>		

#### Quel est votre objectif pour l'examen de cette année? Dans quelle marge voulez-vous vous retrouver?

Dans les 5% meilleurs

Dans les 10% meilleurs

Dans les 50% meilleurs

indifférent, pourvue que je réussisse mon examen

# Anhang V

## Questions générales

Quelles sont vos motivations pour réussir votre vie professionnelle?

---

---

---

---

Pensez à deux amis ou camarades d'études, un/e qui réussit, et l'autre qui réussit moins dans ses études. Décrivez leurs *comportements* types, s.v.p.. (Il est important que vous décrivez leurs comportements et non pas leurs qualités.)

beaucoup de succès: \_\_\_\_\_

---

---

---

moins de succès: \_\_\_\_\_

---

---

---

**Autoévaluation:**

Je me désigne comme étant une personne recherchant la performance

Je **ne** me désigne **pas** comme étant une personne recherchant la performance

**Cette étude se situe dans le cadres de comparaisons franco-allemands.**

**Qui, d'après vous, recherche plus la réussite professionnelle, „les français“ ou „les allemands“?**

LES FRANÇAIS

LES ALLEMANDS

pourquoi : \_\_\_\_\_

---

---



## Anhang VI

### Dissertation Susanne Hildebrand

Im folgenden sehen Sie einige Bilder. Jede Bildsituation soll eine alltägliche Lebenssituation darstellen.

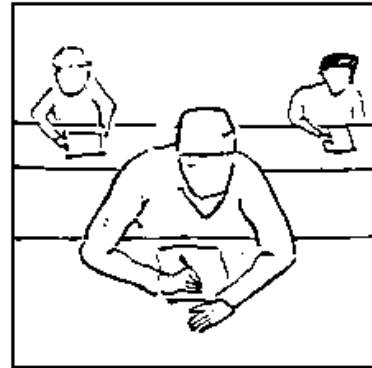
Bitte sehen Sie sich jedes Bild zunächst genau an und überlegen Sie sich dann eine kurze Geschichte, die die dargestellte Situation näher beschreibt. Der Inhalt der Geschichte bleibt ganz Ihnen überlassen; es gibt keine richtigen oder falschen Geschichten. Lassen Sie Ihrer Phantasie freien Lauf, die Originalität der Geschichte spielt keine Rolle. Eine der Personen auf dem Bild soll darin die Hauptrolle spielen; kennzeichnen Sie diese Person bitte mit einem Kreuz.

Sie müssen Ihre Geschichte nicht aufschreiben, sondern nur jeweils die drei Fragen, die Sie neben jedem Bild finden und die sich auf Ihre Hauptperson beziehen, beantworten.

Es ist wichtig, daß Sie nicht lange nachdenken, sondern die Fragen ganz spontan beantworten.

Beginnen Sie bitte mit den Bildern auf dieser Seite und gehen Sie dann der Reihe nach vor.

1



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig und was tut sie?

---

---

---

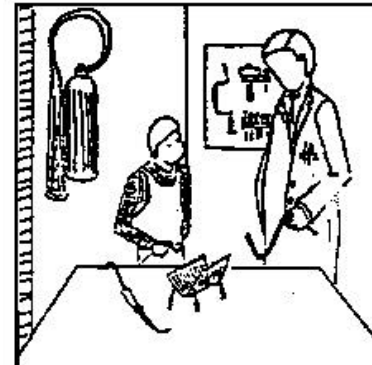
Wie fühlt sich die Person?

---

Warum fühlt sich die Person so?

---

2



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig und was tut sie?

---

---

---

Wie fühlt sich die Person?

---

Warum fühlt sich die Person so?

---

---

# Anhang VI

3



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig und was tut sie?

---

---

---

Wie fühlt sich die Person?

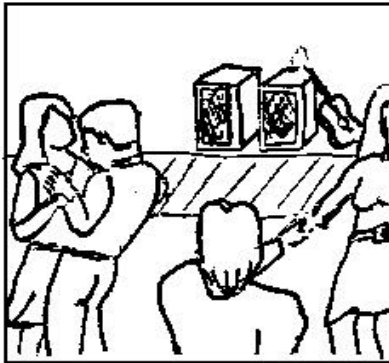
---

Warum fühlt sich die Person so?

---

---

4



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig und was tut sie?

---

---

---

Wie fühlt sich die Person?

---

Warum fühlt sich die Person so?

---

---

5



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig und was tut sie?

---

---

---

Wie fühlt sich die Person?

---

Warum fühlt sich die Person so?

---

---

6



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig und was tut sie?

---

---

---

Wie fühlt sich die Person?

---

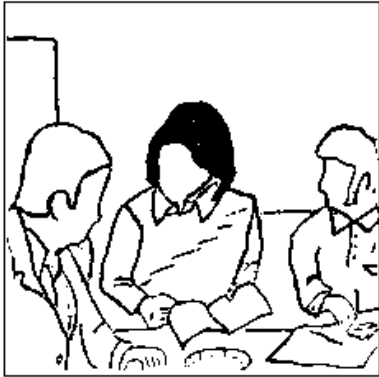
Warum fühlt sich die Person so?

---

---

## Anhang VI

7



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig und was tut sie?

---

---

---

Wie fühlt sich die Person?

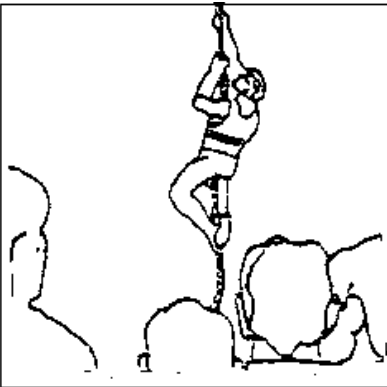
---

Warum fühlt sich die Person so?

---

---

8



Was ist für die Person in dieser Situation wichtig und was tut sie?

---

---

---

Wie fühlt sich die Person?

---

Warum fühlt sich die Person so?

---

---

**Für die Statistik werden noch folgende Angaben gebraucht:**

Ihr Alter

20-25     25-30     30-35

35-40     40-45     45-50

50-55     55-60     60-65

Geschlecht:  w     m

Nationalität: \_\_\_\_\_

Welche abgeschlossene Schulausbildung haben Sie:

- Hauptschule
- Realschule
- Abitur/Fachabitur
- Studium an einer Fachakademie
- Fachhochschulabschluß
- Universitätsabschluß

Welche Berufsausbildung haben Sie?

- keinen Abschluß
- abgeschlossene Lehre
- Meisterprüfung oder Abschluß einer Fachschule
- Diplom, Magister o.ä.

Haben Sie Personalverantwortung?

nein

ja

Ihre Funktion: \_\_\_\_\_

## Anhang VI

*Bitte kreuzen Sie bei den folgenden Fragen die Antwortalternative an, die am ehesten auf Sie zutrifft.*

- |    |   |    |   |
|----|---|----|---|
| 1  | Wenn ich von anderen im Gespräch unterbrochen werde<br>a) setze ich mich dagegen zur Wehr<br>b) macht mir das nur wenig aus   | 11 | Mir sind Kartenspiele lieber<br>a) bei denen man viel nachdenken muß<br>b) bei denen es lustig zugeht   |
| 2  | Wenn ich mit Freunden eine Party veranstalte<br>a) organisiere ich das am liebsten selbst<br>b) überlasse ich die Organisation den anderen  | 12 | Wenn mir jemand seine Probleme erzählt<br>a) freue ich mich über sein Vertrauen<br>b) ist mir das peinlich  |
| 3  | Wenn ich zwei Arbeiten nicht erledigt habe und ich habe nur für eine Zeit, dann<br>a) entscheide ich mich für die leichtere Aufgabe<br>b) entscheide ich mich für die schwerere Aufgabe | 13 | In meiner Freizeit<br>a) lerne ich gern etwas Neues dazu<br>b) will ich mich einfach erholen  |
| 4  | Wenn ich in eine neue Gesellschaft komme<br>a) halte ich mich eher im Hintergrund<br>b) bemühe ich mich, viele Leute kennenzulernen   | 14 | Ich arbeite lieber an einer Aufgabe<br>a) für die ich allein verantwortlich bin<br>b) für die neben mir auch andere die Verantwortung tragen            |
| 5  | In meiner Freizeit<br>a) lese ich lieber Bücher, aus denen ich etwas lernen kann<br>b) gehe ich lieber ins Kino   | 15 | Ich würde eher etwas tun<br>a) was mir Freude macht, aber nicht sehr schwierig ist<br>b) was wichtig ist, mir aber weniger Freude macht                 |
| 6  | Ich verwende meine Zeit lieber<br>a) für mehrere Sachen, die schnell getan sind<br>b) für eine einzige Sache, die genauso lange dauert  | 16 | Wenn mir jemand vorgestellt wird, beurteile ich ihn eher<br>a) nach seinem Äußeren<br>b) nach seinem Verhalten  |
| 7  | Ich mache mir im allgemeinen mehr Gedanken über Menschen<br>a) die ich gern habe<br>b) die ich nicht gern mag   | 17 | Ich bevorzuge Tätigkeiten<br>a) die anspruchslos sind und mir leicht von der Hand gehen<br>b) die anspruchsvoll sind und wo ich mich ganz einsetzen muß |
| 8  | Mir ist eine Arbeit lieber<br>a) bei der ich selbst entscheide, was zu tun ist<br>b) bei der mir genau vorgeschrieben wird, was ich zu tun habe   | 18 | Wenn ich Besuch bekomme<br>a) freue ich mich über die Abwechslung<br>b) fühle ich mich in meiner Ruhe gestört   |
| 9  | Wenn mich jemand auf einen Fehler aufmerksam macht<br>a) bin ich ihm dankbar<br>b) ist mir das unangenehm   | 19 | Wenn ich gleich viel verdiene, würde ich lieber<br>a) als Selbständiger arbeiten<br>b) als Angestellter arbeiten  |
| 10 | Wenn ich etwas nicht gut kann<br>a) strenge ich mich an, um es doch zu schaffen<br>b) lasse ich es sein und mache etwas anderes   | 20 | Ich arbeite lieber<br>a) an schweren Aufgaben<br>b) an leichten Aufgaben  |



## Anhang VII

### Thèse de doctorat Susanne Hildebrand

Voici quelques illustrations. Chaque image représente une situation de la vie quotidienne.

Regardez d'abord chaque illustration avec soin et réfléchissez à une courte histoire ou une scène, qui décrit la situation illustrée. Le contenu de l'épisode vous appartient, il n'y a pas d'histoire correcte ou fausse. Donnez libre cours à votre fantaisie, l'originalité de l'histoire n'ayant pas d'importance.

Voici quelques illustrations. Chaque image représente une situation de la vie quotidienne.

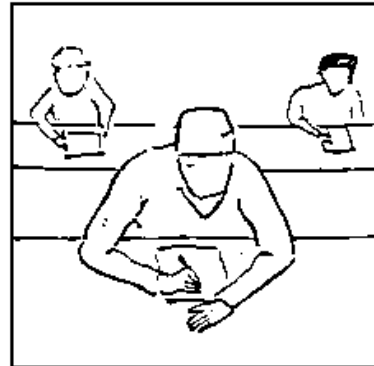
Une des personnes des illustrations doit jouer le rôle principal, indiquez cette personne à l'aide d'une croix, s.v.p..

Vous ne devez pas rédiger l'histoire, mais répondre aux trois questions concernant le personnage principal qui se trouvent à côté des images.

Il est important que vous répondiez spontanément.

Commencez avec les illustrations sur cette page et continuez l'une après l'autre, s.v.p..

1



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation et qu'est ce qu'elle fait?

---

---

---

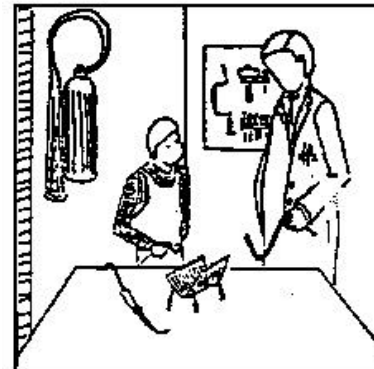
Comment la personne se sent-elle?

---

Pourquoi se sent-elle ainsi?

---

2



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation et qu'est ce qu'elle fait?

---

---

---

Comment la personne se sent-elle?

---

Pourquoi se sent-elle ainsi?

---

## Anhang VII

3



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation et qu'est ce qu'elle fait?

---

---

---

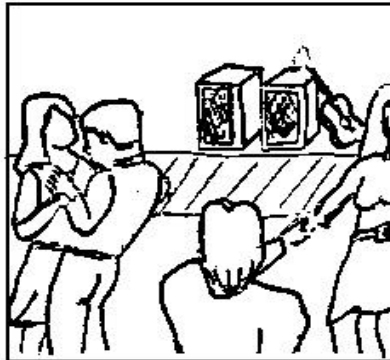
Comment la personne se sent-elle?

---

Pourquoi se sent-elle ainsi?

---

4



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation et qu'est ce qu'elle fait?

---

---

---

Comment la personne se sent-elle?

---

Pourquoi se sent-elle ainsi?

---

5



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation et qu'est ce qu'elle fait?

---

---

---

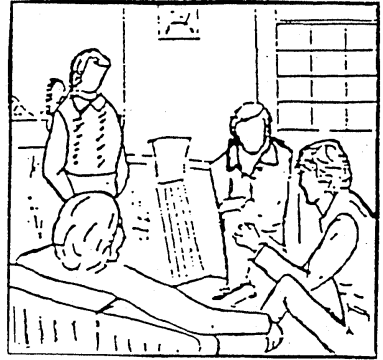
Comment la personne se sent-elle?

---

Pourquoi se sent-elle ainsi?

---

6



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation et qu'est ce qu'elle fait?

---

---

---

Comment la personne se sent-elle?

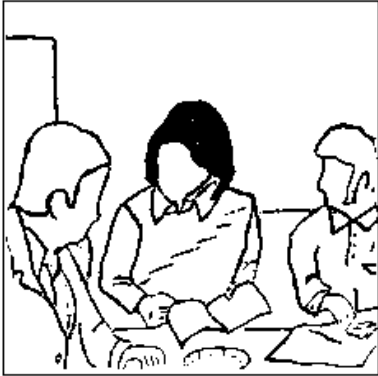
---

Pourquoi se sent-elle ainsi?

---

## Anhang VII

7



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation et qu'est ce qu'elle fait?

---

---

---

Comment la personne se sent-elle?

---

Pourquoi se sent-elle ainsi?

8



Qu'est-ce qui est important pour la personne dans cette situation et qu'est ce qu'elle fait?

---

---

---

Comment la personne se sent-elle?

---

Pourquoi se sent-elle ainsi?

---

**Veillez remplir les questions suivantes:**

Votre âge

- 20-25  25-30  30-35  
 35-40  40-45  45-50  
 50-55  55-60  60-65

Sexe: [ ] f [ ] m

Nationalité: \_\_\_\_\_

Votre niveau de scolarité/ votre formation professionnelle (indiquez le plus haut s.v.p.)

- Brevet  BEP  
 Baccalauréat  CAP  
 I.U.T./ S.T.S.  Bac pro  
 DEUG/ DEUST  
 Maîtrise  
 Licence  
 DEA/DESS  
 Grande Ecole

autre: \_\_\_\_\_

Est-ce que vous encadrez du personnel ?

- oui  non

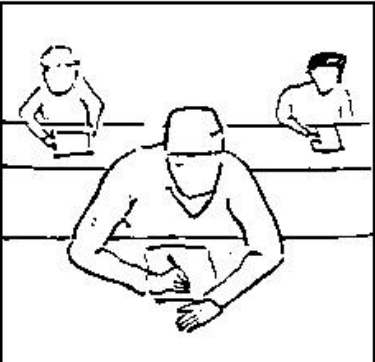
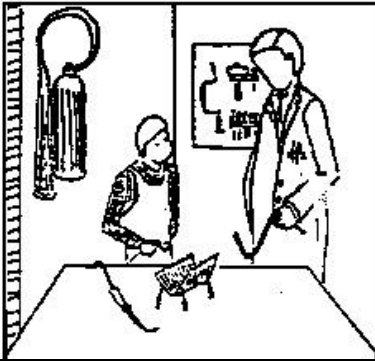

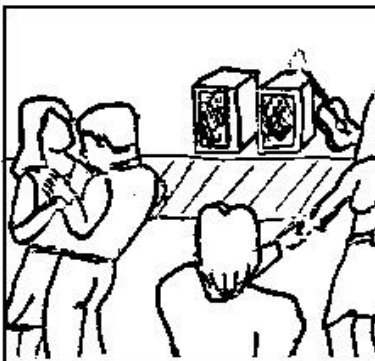
Votre profession/ votre poste actuel: \_\_\_\_\_

## Anhang VII




- 1 Si l'on m'interrompt lors d'une conversation
  - a) je me défends
  - b) cela n'a pas d'importance pour moi.
- 2 Si j'organise une fête avec des amis
  - a) je préfère l'organiser moi-même
  - b) je m'en remets aux autres pour l'organiser.
- 3 Si je n'ai pas accompli deux tâches et que je n'ai que très peu de temps
  - a) je me décide pour la tâche facile
  - b) je me décide pour la tâche difficile.
- 4 Si je suis introduit dans un nouveau cercle de personnes
  - a) je ne tente pas d'imposer
  - b) je fais des efforts pour faire la connaissance
- 5 Durant mes heures de loisirs
  - a) je préfère lire des livres qui me permettent d'approfondir mes connaissances
  - b) je préfère aller au cinéma.
- 6 Je consacre plutôt mon temps à
  - a) plusieurs choses qui sont effectuées rapidement
  - b) une seule chose qui prend autant de temps.
- 7 En général, je pense plus aux personnes
  - a) que j'aime bien
  - b) que je n'aime pas.
- 8 Je préfère effectuer une tâche
  - a) pour laquelle je décide moi-même ce qu'il faut faire
  - b) pour laquelle on me dit exactement ce que je dois faire.
- 9 Si quelqu'un me fait une remarque sur une faute
  - a) je lui en suis reconnaissant
  - b) cela m'est désagréable
- 10 Si je ne suis pas capable d'effectuer une tâche correctement
  - a) je me donne la peine pour y parvenir
  - b) j'abandonne et fais autre chose.
- 11 Je préfère les jeux de cartes
  - a) de réflexion
  - b) de divertissement.
- 12 Lorsque quelqu'un me raconte ses problèmes
  - a) je suis heureux de la confiance qu'il me montre
  - b) je ressens une certaine gêne.
- 13 Pendant mes heures de loisirs
  - a) je consacre volontiers du temps à l'apprentissage de nouvelles choses
  - b) je désire uniquement me reposer.
- 14 Je travaillerais plutôt à une tâche
  - a) pour laquelle je suis le seul responsable
  - b) pour laquelle la responsabilité d'autres personnes est également engagée.
- 15 Je préfère effectuer
  - a) ce que j'aime mais qui ne me demande pas trop d'efforts
  - b) ce qui est important mais qui me fait moins plaisir.
- 16 Si quelqu'un m'est présenté, je le juge plutôt par
  - a) son apparence
  - b) son comportement.
- 17 Je préfère les activités
  - a) qui sont de taille modeste et facile à réaliser
  - b) qui sont exigeantes et pour lesquelles je dois m'impliquer totalement.
- 18 Si je reçois des gens chez moi
  - a) je suis content du changement
  - b) je me sens dérangé dans ma tranquillité.
- 19 A salaire égal, je préfère travailler
  - a) comme indépendant
  - b) comme employé.
- 20 Je préfère me consacrer
  - a) aux tâches difficiles
  - b) aux tâches faciles.

## Anhang VIII

### Anregungsgehalte pro Bild – Studie II

		Anregungsgehalt in %	
		Deutschland	Frankreich
1		Bindung: 7,7 % <b>Leistung:</b> 69,2% Macht:  häufigste Antwort: 2,4 (35,9%)	Bindung: <b>Leistung:</b> 94,3% Macht:  häufigste Antwort: 2,5 (37,1%)
2		Bindung: 7,9% <b>Leistung:</b> 44,8% Macht: 31,6%  häufigste Antwort: 2,1 (26,3%)	Bindung: 3% Leistung: 33,4% <b>Macht:</b> 42,3%  häufigste Antwort: 3,1 (24,2%)
3		Bindung: Leistung: 7,7% <b>Macht:</b> 69,2%  häufigste Antwort: 3,5 (30,8%)	Bindung: Leistung: 5,7% <b>Macht:</b> 68,6%  häufigste Antwort: 3,5 (31,4%)
4		<b>Bindung:</b> 51,3% Leistung: 2,6% Macht: 2,6%  häufigste Antwort: 1,2 (25,6%)	<b>Bindung:</b> 51,4% Leistung: 5,7% Macht: 11,5%  häufigste Antwort: 1,2 (37,1%)

## Anhang VIII

		Anregungsgehalt in %	
		Deutschland	Frankreich
5		<p>Bindung: 2,6% Leistung: 12,9% <b>Macht: 76,9%</b></p> <p>häufigste Antwort: 3,2 &amp; 3,4 (je 23,1%)</p>	<p>Bindung: Leistung: 20,6% <b>Macht: 61,7%</b></p> <p>häufigste Antwort: 3,5 (23,5%)</p>
6		<p><b>Bindung: 52,6%</b> Leistung: 2,6% Macht: 31,6%</p> <p>häufigste Antwort: 3,2 (23,7%)</p>	<p><b>Bindung: 46,4%</b> Leistung: 14,3% Macht: 28,6%</p> <p>häufigste Antwort: 1,2 (28,6%)</p>
7		<p>Bindung: 28,9% Leistung: 10,5% <b>Macht: 39,5%</b></p> <p>häufigste Antwort: 1,4 &amp; 3,1 (je 15,4%)</p>	<p>Bindung: 6,3% Leistung: 28,2% <b>Macht: 56,3%</b></p> <p>häufigste Antwort: 3,1 (25%)</p>

## Anhang IX

<b>Anzahl der Fälle für das Bindungs-, Leistungs- und Machtmotiv – Studie II (in % )</b>				
	<b>Bindung</b>	<b>Leistung</b>	<b>Macht</b>	<b>Summe</b>
	<i>1.1 Intimität</i>	<i>2.1 Flow</i>	<b>3.1 Führung<sup>+1</sup></b>	
Mitarbeiter der Bank/D (N=39)	5 (1,8%)	13 (4,8%)	8 (2,9%)	26
Mitarbeiter der Bank/F (N=35)	5 (2,0%)	12 (4,9%)	<b>16 (6,5%)</b>	33
	<i>1.2 Geselligkeit</i>	<b>2.2 Gütemaßstab<sup>**3</sup></b>	<i>3.2 Status</i>	
Mitarbeiter der Bank/D (N=39)	14 (5,1%)	7 (2,6%)	25 (9,1%)	46
Mitarbeiter der Bank/F (N=35)	16 (6,5%)	<b>19 (7,7%)</b>	18 (7,3%)	53
	<i>1.3 Anlehnung</i>	<i>2.3 Mißerfolgsbewältigung</i>	<i>3.3 Autonomie</i>	
Mitarbeiter der Bank/D (N=39)	4 (1,5%)	1 (0,4%)	9 (3,3%)	14
Mitarbeiter der Bank/F (N=35)	1 (0,4%)	2 (0,8%)	5 (2,0%)	8
	<b>1.4 Anschluß<sup>*2</sup></b>	<i>2.4 Leistungsdruck</i>	<i>3.4 Inhibierte Macht</i>	
Mitarbeiter der Bank/D (N=39)	<b>17 (6,2%)</b>	16 (5,9%)	16 (5,9%)	58
Mitarbeiter der Bank/F (N=35)	5 (2,0%)	9 (3,7%)	15 (6,1%)	32
	<b>1.5 Abhängigkeit<sup>*2</sup></b>	<i>2.5 Versagensangst</i>	<i>3.5 Ohnmacht</i>	
Mitarbeiter der Bank/D (N=39)	<b>9 (3,3%)</b>	10 (3,7%)	19 (7,0%)	46
Mitarbeiter der Bank/F (N=35)	1 (0,4%)	14 (5,7%)	18 (7,3%)	40

### Anmerkungen:

Die Prozentangaben beziehen sich auf die möglichen Fälle (erstmaliges Vorkommen einer Kategorie pro Proband) , berechnet als Produkt aus N und den 7 Bildern. Die Anzahl der möglichen Fälle beträgt in der deutschen Stichprobe 273, in der französischen 245.

<sup>+1</sup> =  $p < .1$ ; <sup>\*2</sup> =  $p < .05$ ; <sup>\*\*3</sup> =  $p < .01$ . Die signifikant unterschiedlichen Ergebnisse sind fett markiert.

## Anhang X

### Weitere Ergebnisse der Hypothesenprüfung Studie II (t-Tests)

#### Ergebnisse der t-Tests geschlechtsspezifische Unterschiede, Hypothese 1.2

Stichprobe	Männer		Frauen		t-Wert	df	Sig.
	M	SD	M	SD			
deutsche Bankmitarbeiter	1,53	1,28	1,50	,53	-,071	36	,94 <sup>1</sup>
französische Bankmitarbeiter	1,93	,93	1,95	1,02	,03	33	,98 <sup>1</sup>

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad; <sup>1</sup> =  $p > .05$

#### Ergebnisse der t-Tests Unterschiede aufgrund der Ausbildung, Hypothese 1.3

Stichprobe	akadem. Ausbildung		keine akadem. Ausbildung		t-Wert	df	Sig.
	M	SD	M	SD			
deutsche Bankmitarbeiter	1,45	1,21	1,50	1,17	,108	37	,915 <sup>1</sup>

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad; <sup>1</sup> =  $p > .05$

Stichprobe	Grandes Ecoles Absolventen		keine Grandes Ecoles Absolventen		t-Wert	df	Sig.
	M	SD	M	SD			
französische Bankmitarbeiter	1,67	,82	2,00	1,00	,763	33	,451 <sup>1</sup>

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad; <sup>1</sup> =  $p < .05$



## Anhang X

### Ergebnisse der t-Tests

*Unterschiede aufgrund der aktuell bekleideten Position, Hypothese 1.4*

Stichprobe	mittleres Management		keine mittleres Management		t-Wert	df	Sig.
	M	SD	M	SD			
deutsche Bankmitarbeiter	1,46	1,17	1,38	,96	-,204	37	,839 <sup>1</sup>

*Anmerkungen:* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad; <sup>1</sup> = p > .05

Stichprobe	Bindungsmotiv		Leistungsmotiv		t-Wert	df	Sig.
	M	SD	M	SD			
deutsches mittleres Management	1,61	,85	1,46	1,17	6,35	25	,000***

*Anmerkungen:* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad; \*\*\* = p < .001

Stichprobe	Machtmotiv		Leistungsmotiv		t-Wert	df	Sig.
	M	SD	M	SD			
deutsches mittleres Management	2,23	1,21	1,46	1,17	6,35	25	,000***

*Anmerkungen:* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad; \*\*\* = p < .001

## Anhang X

Stichprobe	mittleres Management		keine mittleres Management		t-Wert	df	Sig.
	M	SD	M	SD			
französische Bankmitarbeiter	2,00	1,00	1,91	,97	-,233	33	,817 <sup>1</sup>

*Anmerkungen:* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad; <sup>1</sup> =  $p > .05$

Stichprobe		Bindungsmotiv		Leistungsmotiv		t-Wert	df	Sig.
		M	SD	M	SD			
franz. Management	mittleres	1,00	,77	2,00	1,00	4,3	10	,002**

*Anmerkungen:* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad; \*\* =  $p < .01$

Stichprobe		Machtmotiv		Leistungsmotiv		t-Wert	df	Sig.
		M	SD	M	SD			
franz. Management	mittleres	3,09	1,45	2,00	1,00	6,63	10	,000***

*Anmerkungen:* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df = Freiheitsgrad;  
\*\*\* =  $p < .001$

## Anhang XI

### Instrument Studie III – Experteninterviews - deutsch

#### Experteninterview

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, mir als deutsch-französischer Experte ein Interview zu geben, damit die Interpretation der Forschungsergebnisse nicht zu stark durch meine deutsche Sicht geprägt ist. Ich werde Ihnen zunächst einen kurzen Überblick über meine Dissertation und meine Untersuchungsinstrumente geben. Anschließend werde ich Sie um Ihre Meinung zu den Ergebnissen bitten.

In meiner Dissertation forsche ich zum Thema 'Leistungsmotivation in Deutschland und Frankreich und deren Implikation für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit'. Unter Leistungsmotivation verstehe ich in Anlehnung an den amerikanischen Psychologen David McClelland (1953) „eine Auseinandersetzung mit einem Tüchtigkeitsmaßstab“, d.h. alltagssprachlich: etwas gut bzw. besser machen wollen. Es handelt sich um eine explorative Studie, da zu diesem Thema kulturvergleichend zwischen Deutschland und Frankreich meines Wissens keine Arbeiten veröffentlicht wurden.

Als Arbeits- und Organisationspsychologin bin ich an Daten interessiert, aus denen sich Folgerungen für eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen deutschen und französischen Arbeitnehmer ableiten lassen. Aus dem Grund bot es sich an, die Studie in Wirtschaftsunternehmen durchzuführen. Mir ist es gelungen, eine deutsche und eine französische Großbank sowie die französische Filiale der Bank aus Deutschland in Paris für die Untersuchung zu gewinnen.

Die Mitarbeiter der Banken haben diese zwei Fragebögen beantwortet (*hier Fragebogen zeigen*). Dahinter steht folgendes theoretisches Konzept: Motivationspsychologen gehen heute davon aus, daß es nicht nur eine Leistungsmotivation gibt, sondern daß Menschen über ein *Motivsystem* und ein *Zielsystem* verfügen. Das Motivsystem geht aus Lernerfahrungen in der frühen Kindheit hervor und ist dem Menschen nicht bewußt. Das Zielsystem ist den Menschen, zumindest nach kurzer Überlegung, durchaus bewußt. Die Ziele richten sich nach in der Zukunft liegenden Zuständen, es handelt sich also eher um die Verwirklichung bestimmter Werte. Sie haben eine motivierende Wirkung, da sie dem Leben einen Sinn geben.

Berücksichtigt man beide Herangehensweisen, so sind Rückschlüsse auf die Genese der Leistungsmotivation (Erziehungsstil der Eltern, Sozialisation) und die Ausprägung bzw. Aufrechterhaltung der Zielsysteme (geprägt durch die in einer Kultur vorherrschenden Werte) möglich und runden den interkulturellen Vergleich des Konstrukts Leistungsmotivation somit ab.

Wie eingangs schon erklärt, mache ich diese Experteninterviews, damit die Interpretation der Ergebnisse nicht ausschließlich durch meine „deutsche Brille“ erfolgt.

## Anhang XI

Zunächst möchte ich Sie um ein paar 'demographische' Angaben für die Statistik bitten:

Nationalität:

Verbindung zu Frankreich/Deutschland:

Anzahl der Jahre im direkten Kontakt:

wissenschaftlicher Kontakt: ja •      nein •

Ausbildung

Ich werde Ihnen also gleich die Daten präsentieren und Sie dann bitten, sie zu erklären. Doch zuvor bitte ich Sie, kurz eine eigene Einschätzung zu geben und sich dann in die Rolle eines Franzosen zu versetzen und mir die gleich Frage aus seiner Sicht zu beantworten.

*Fragebogen zeigen*

Fangen wir mit dem Zielsystem an.

Welche Gruppe zeigt Ihrer Meinung nach eine stärkere Ausprägung des Zielsystems, die Deutschen oder die Franzosen?

Deutsche •                                      Franzosen •

Wie würde Ihrer Meinung nach ein Franzose diese Frage beantworten?

Deutsche •                                      Franzosen •

Es gibt keine Unterschiede zwischen der deutschen und der französischen Stichprobe. Wie erklären Sie sich das?

Wie würde Ihrer Meinung nach ein Franzose diese Frage beantworten?

Kommen wir zum Motivsystem.

Auch hier wieder die Frage nach Ihrer Einschätzung: Wer ist Ihrer Meinung nach stärker leistungsmotiviert?

Deutsche •                                      Franzosen •

## Anhang XI

Wie würde Ihrer Meinung nach ein Franzose diese Frage beantworten?

Deutsche • Franzosen •

Es zeigt sich, daß die französischen Bankmitarbeiter signifikant stärker leistungsmotiviert sind als die deutschen.

Wie erklären Sie sich das?

Wie würde Ihrer Meinung nach ein Franzose diese Frage beantworten?

Dieser Gesamtkennwert zur Leistungsmotivation läßt sich in noch in verschiedene Unterkategorien aufteilen läßt. Dazu kommen wir jetzt. In dieser Tabelle sehen Sie die Verteilung der Antworten in dem Bereich Leistungsmotivation. Die größten Unterschiede finden sich im Bereich 2.2 Gütemaßstab. Das ist eine mit positiver Stimmung verbundene Form der Leistungsmotivation. Wie würden Sie dieses Ergebnis erklären?

Wie würde Ihrer Meinung nach ein Franzose diese Frage beantworten?

Diese Ergebnisse sind nicht stichprobenspezifisch. Tendenziell ähnliche Ergebnisse habe ich bei einem Vergleich von Medizinstudenten gefunden.

# Anhang XI

Im folgenden liste ich Ihnen einige gesamtgesellschaftliche oder unternehmensspezifische Phänomene auf, die hilfreich für die Interpretation der Ergebnisse zum Thema Leistungsmotivation sein könnten. Bitte sagen Sie mir, welche Ihrer Meinung nach Einfluß auf die Ausprägung der Leistungsmotivation haben könnten.

1. Gesamtgesellschaftliche Phänomene
  - 1.1 Wirtschaftliche Entwicklung seit '45
  - 1.2 Verflechtung von Politik und Wirtschaft
  - 1.3 Individualismus
  - 1.4 Bildungssysteme
  - 1.5 Eliten (Generalisten vs. Spezialisten)
  - 1.6 Erziehungsstil (z.B. Kinderkrippen)
2. Unternehmensspezifische Phänomene
  - 2.1 Organisationsstruktur
    - 2.1.1 Hierarchie und Autorität
    - 2.1.2 Status durch Studium
    - 2.1.3 Der Patron
    - 2.1.4 Organigramm/ Arbeitsplatzbeschreibungen
  - 2.2 Personalmanagement
    - 2.2.1 Personalauswahl
    - 2.2.2 Aufstiegs-, Karrieremöglichkeiten
  - 2.3 Arbeitsverhalten und -stil
    - 2.3.1 Arbeitsstil
    - 2.3.2 Kommunikationsverständnis
    - 2.3.3 Führungsstil

Der PMMT erfaßt neben dem Leistungsmotiv auch die Motive Bindung (Fokus auf Kontakt zu anderen) und Macht (eine Person übt Einfluß auf eine andere aus, aktive und passive Sichtweise möglich). Sie haben zu folgenden, nicht im Vordergrund stehenden, aber doch sehr interessanten Ergebnissen geführt. *Hier Tabelle zeigen*

Wie erklären Sie die Ergebnisse?

## Anhang XII

### Instrument Studie III – Experteninterviews – französisch

#### Entretiens avec des spécialistes

Je tiens à vous remercier tout d'abord de votre amabilité qui me permet de vous interroger en tant que spécialiste franco-allemand. L'objectif de cet entretien est d'éviter que l'interprétation des résultats de mon étude sur la motivation de travail ne soit trop influencée par mon point de vue allemand. Je vais dans un premier temps vous résumer ma thèse de doctorat et vous décrire les outils utilisés. Je vous demanderai ensuite votre avis sur les résultats.

Dans le cadre de ma thèse de doctorat, j'effectue des recherches sur La motivation à la performance en Allemagne et en France et ses conséquences sur la coopération transfrontalière. D'après le psychologue américain McClelland (1953), je comprends par la motivation à la performance „une ‘compétition’ avec un standard d'excellence,, en d'autres mots, il s'agit d'essayer d'accomplir une action bien ou effectuer un travail meilleur par rapport à quelqu'un d'autre ou au travail précédent. C'est donc le besoin de réussir. Ici, il s'agit d'une étude exploratoire, étant donné le fait qu'il n'y a pas de publications interculturelles sur ce sujet.

En tant que psychologue du travail une partie de mon travail consiste à recueillir des données qui permettent de tirer des conclusions dans le but d'améliorer la collaboration entre les employés allemands et français. C'est pourquoi j'ai travaillé en coopération avec des entreprises. J'ai eu la chance de traiter avec une grande banque allemande, une grande banque française et la filiale de la banque allemande à Paris pour soutenir l'étude. Les collaborateurs des banques ont répondu à ces deux questionnaires (*montrer les questionnaires*).

Je suis le concept théorique suivant: Les psychologues de motivation partent du fait qu'il n'y a qu'une seule motivation à la performance mais que les hommes disposent d'un *système de motifs* et d'un *système d'objectifs*. Le *système de motifs* trouve son origine dans les expériences de la jeune enfance sans que l'homme adulte en ait conscience. En revanche, le *système d'objectifs* est un système dont au moins après réflexion il a tout à fait conscience. Les objectifs sont conformes à des situations souhaitées (buts) dans l'avenir, donc il s'agit davantage de la réalisation de certaines valeurs. Ils ont un effet motivant parce qu'il donnent une signification à la vie.

Tenant compte des deux approches il est possible d'en tirer des conclusions sur l'origine de la motivation à la performance (éducation des parents, socialisation) et le caractère ou bien la continuité des systèmes d'objectifs (créés et maintenus par les valeurs dominantes dans une culture). Ainsi, les deux approches permettent à compléter la comparaison interculturelle la conception 'motivation à la performance'.

Comme je l'ai mentionné au début je réalise ces entretiens avec des spécialistes pour éviter que l'interprétation des résultats ne soit trop influencée par mon point de vue allemand.

## Anhang XII

D'abord quelques questions personnelles sur vous-même et vos relations avec l'Allemagne pour les statistiques:

Nationalité:

Relation avec l'Allemagne:

Années en contact direct:

Contact scientifique: oui  non

Avant de vous présenter les résultats, je vous prie de me donner une estimation concernant la motivation au travail et de vous mettre dans le rôle d'un allemand pour répondre à cette question.

*montrer le questionnaire*

Commençons par le *système d'objectifs*:

D'abord, votre avis: Quel groupe montre une disposition plus élevée au système d'objectif les allemands ou les français?

Comment un allemand répondrait-il à cette question?

Il n'y a pas de différences entre le groupe échantillon allemand et le groupe échantillon français. Comment l'expliquez vous?

Comment un allemand répondrait-il à cette question?

Continuons avec le *système de motifs*:

D'abord votre avis: Qui montre une motivation à la performance plus élevée?



## Anhang XII

Comment un allemand répondrait-il à cette question?

Les banquiers français se sont révélés significativement plus motivés à la performance que les banquier allemands.

Comment l'expliquez-vous?

Comment un allemand répondrait-il à cette question?

La motivation à la performance se divise en 5 catégories: Dans ce tableau vous voyez la répartition des réponses concernant la motivation à la performance. Les différences les plus importantes se trouvent dans le secteur 2.2 „mesure intrinsèque de qualité„. Il s'agit d'une motivation à la performance qui vient de la personne elle-même et qui est liée à un état d'âme positif. Comment expliqueriez vous ce résultat?

Comment un allemand répondrait-il à cette question?

Ces résultats ne dépendent pas de l'échantillon banquier. J'ai trouvé des conclusions comparables dans une comparaison entre étudiants en médecine.

## Anhang XII

Je vais maintenant vous présenter une liste de phénomènes sociaux et des phénomènes d'entreprise, qui pourraient aider à interpréter les résultats sur la motivation à la performance. Merci de me dire quel phénomène, d'après vous, a de l'influence sur la motivation à la performance.

1. Phénomènes sociaux
  - 1.1 Développement économique depuis '45
  - 1.2 Interdépendance entre politique et économie
  - 1.3 Individualisme
  - 1.4 Systèmes d'éducation
  - 1.5 Elites (généralistes vs. spécialistes)
  - 1.6 Mode d'éducation (par ex. crèches)
2. Phénomènes 'entreprise'
  - 2.1 Structure d'organisation
    - 2.1.1 Hiérarchie et autorité
    - 2.1.2 Statut par les études
    - 2.1.3 Le Patron
    - 2.1.4 Organigramme/ description de poste
  - 2.2 Management des ressources humaines
    - 2.2.1 Recrutement
    - 2.2.2 Possibilités de carrière, de promotion
  - 2.3 Comportement
    - 2.3.1 Style de travail
    - 2.3.2 Compréhension de communication
    - 2.3.3 Style managérial

Le PMMT (le questionnaire projectif) prend en compte, outre la motivation à la performance également les motifs relationnels (et en particulier le contact avec les autres) et le pouvoir (une personne exerce de l'influence sur une autre). J'ai trouvé les résultats suivants. *Montrer le tableau.*

Comment expliquez vous les résultats?

## Protokolle der Experteninterviews

Gesprächspartner (GP) 1	Nationalität: D, Geschlecht: m Verbindung zu Frankreich: seit 20 Jahren beruflich in Frankreich Ausbildung: Ökonom, Praktiker
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	Frage ist nicht einfach zu beantworten, Leistung spielt in beiden Kulturen eine große Rolle.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	weiß ich nicht
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	In Frankreich findet man Leistung wegen der Herausforderung (défi), in Deutschland gilt der Grundsatz, wenn wir etwas tun, wollen wir es gut machen und etwas leisten. Dieser Grundsatz gilt in Frankreich weniger, es sei denn, man steht im Wettbewerb gegenüber jemand anderem, etwas besonders gut zu machen, dann steigt die Leistungsbereitschaft. Die Leistung in Frankreich ist eher individuell, in Deutschland herrscht mehr Gruppendruck (z.B. gibt es in Frankreich keine erfolgreiche Sportmannschaft). Man sollte das wissen z.B. für die Auswahl von Führungskräften. Leistungsfähige Deutsche erleiden häufig Schiffbruch in Frankreich und umgekehrt. Leider gibt es aber noch keine ausgearbeiteten Kriterien.
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Franzosen
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	Damit verbinde ich einen gewissen Horror. Die Eltern puschen ihre Kinder in meinen Augen zu früh zur Leistung (s.a. Ecole maternelle). Kinder werden zur Leistung angestachelt im Wettbewerb gegenüber anderen Kindern (s.a. System der Rangfolgen). In Deutschland hingegen spricht man eher von Klassengemeinschaft (= Wertetugend).
Warum haben französische Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Als Deutscher akzeptiert man den Leistungsdruck nicht so stark. In Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Systeme sind beide Länder gleichwertig. Die Stereotype gibt es wahrscheinlich wegen der Art der Leistungsmotivation. In Deutschland findet man immer ein gleiches Niveau von Leistung, in Frankreich sind die Schwankungen größer. Deshalb gibt es in Deutschland das Bild der Zuverlässigkeit.
Aufgezeigte Phänomene:	Zu 2.1.4. In Deutschland wird Kompetenz delegiert, in Frankreich wird Macht delegiert und die ist jederzeit widerrufbar. Deshalb sind die Spiele um Macht sehr beliebt. In Deutschland findet man eher Kompetenzengerangel. Zu 2.2.2.: Hier in Frankreich ist alles hierarchisiert bezüglich der Schule, die man beendet hat. Von einer bestimmten Schule kann man auch nur eine bestimmte höchste Position erreichen. Dazu kommt die 'Association des anciens', die unseren alten Studentenverbindungen entspricht. Der Korpsgeist stellt eine Interessengemeinschaft her, man fühlt sich als Elite. Franzosen gehen so-

	<p>wieso nicht in Verbände etc., sondern nur in Elitegruppen. Deshalb konnte sich auch ein Automobilclub vergleichbar mit unserem ADAC nie richtig etablieren.</p> <p>2.3.2. Wegen des Unterschiedes zwischen polychroner und monochroner Kommunikation sind die Franzosen offen und stärker informell, in Frankreich gilt: Wissen ist Macht.</p> <p>2.3.3. Das Führerprinzip gilt in Frankreich und nicht in Deutschland</p>
--	---

GP 2	Nationalität: D, Geschlecht: m Verbindung zu Frankreich: privat seit Kindheit, seit 9 Jahren verstärkt auch wissenschaftlicher Kontakt, Praktiker und Wissenschaftler Ausbildung: Psychologe
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	Frage ist schwierig, nicht beantwortbar. Abhängig von der Lebensphase. In Frankreich wird nach Erwerb eines Titels die Leistungsmotivation geringer. Leistung findet in den beiden Ländern über andere Formen statt. Die Performanz ist unterschiedlich, der Grad an Motiviertheit nicht.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	wahrscheinlich, daß Deutsche verbitterter kämpfen. Franzosen würden den spielerischen Umgang damit betonen: 'wir bringen Leistung, auch wenn wir es nicht so ernst nehmen'. Die Deutschen würden sich als jemand bezeichnen, der viel leistet (hat hohe Valenz). In Frankreich würde das eher heißen, „der hat es aber nötig“, da fehlt die Leichtigkeit des Seins.
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	Wenn es etwas gibt, daß treibt, ist die Leistungsmotivation gleich.
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Franzosen
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	Franzosen
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	Franzosen muten ihren Kindern i.S. ambitionierter Zielsetzung mehr zu, sie stellen eine Umwelt zur Verfügung, die das fördert (externe Standards). Die Leistungsstandards ziehen sich über die Schulzeit hinweg durch. Das Schulsystem motiviert und fördert viel früher und bietet anschließend mehr Möglichkeiten. Es ist disziplinierter, also gibt es mehr Freiraum für strukturierte Angebote. Die Schule übernimmt die Verantwortung (republikanischer Gedanke). Die Schule ist also Instrument zur Herstellung von Gleichheit. In Deutschland kann kaum ein Kind ohne Unterstützung der Eltern die ersten Klassen überstehen. Die Ganztagschule in Frankreich läßt den Lehrern viel Raum, einzelnen Leuten zu helfen. 3 mal im Jahr gibt es Zeugnisse und Rückmeldegespräche mit den Eltern. Somit wird die Leistungsmotivation klarer strukturiert und klarer vorgegeben und fällt auf fruchtbaren Boden. Institutioneller Rahmen in Frankreich ist außen gegeben und nicht verinnerlicht. Das deutsche System verlangt, daß man immer und überall so ist und nicht gesteuert wird.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	s.o.
Aufgezeigte Phänomene	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>

GP3	Nationalität: F, Geschlecht: m Verbindung zu Deutschland seit ca. 10 Jahren verstärkt auch wissenschaftlicher Kontakt Ausbildung: französischer Germanist
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	impossible de le dire en général
Wie würde ein Deutscher diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	pareil dans les deux pays
Wie würde ein Deutscher diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	la peur du chef, le courtisan (je veux plaire au chef), la motivation c'est de voir son chef. cf. aussi 'La logique de l'honneur' de d'Iribarne. Il parle de 'l'idée que j'ai de moi', du défi. Les allemands sont motivés par task orientation, les français plutôt par la personne, ou par la possibilité de sortir de son rôle. Es dauert länger die Deutschen zu motivieren, aber die Motivation hält länger.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Ce qui motive c'est le travail en équipe, se sentir bien avec des gens. So sind die Franzosen auch schon sozialisiert worden, s.a. école maternelle. Die Franzosen sind risikofreudig, la notion de limite motiviert. Impossible n'existe pas.
Aufgezeigte Phänomene:	in Frankreich: le défi, challenge. Concours n'est pas vu négatif. Ce qui compte c'est d'être bien un jour au mois de juillet. En Allemagne, le travail au long-term est plus apprécié. Deshalb sind finanzielle Anreize in Frankreich auch weniger bedeutsam. Verletzt man allerdings die Ehre, dann sind sie ganz demotiviert. Anerkennung in Deutschland ist funktional: Büro mit möglichst vielen Fenstern, Auto, etc. In Frankreich: Sortir du cadre: l'effet de surprise

GP4	Nationalität: F, Geschlecht: w Verbindung zu Deutschland seit ca. 20 Jahren, deutsch-französisches Austauschprogramm zwischen Lehrern Ausbildung: Pädagogin
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	Im Studium: Franzosen, bei der Arbeit: die Deutschen. Seit 1989 soll in Klausuren in der Grundschule nicht mehr reines Wissen, sondern die Arbeitsmethode abgefragt werden, aber es gibt Schwierigkeiten, den Eltern diese Änderung und deren Vorteile klar zu machen. Gymnasien und Hochschulen bleiben erst einmal wie sie sind.
Wie würde ein Deutscher diese Frage beantworten?	die Deutschen
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	In Deutschland und Frankreich ändert sich das Verhältnis zur Arbeit gegenläufig, in Deutschland wird es laxer, in Frankreich strenger. Es gibt viele Kontakte zwischen den Kulturen (Mondialisation, die Kulturen gleichen sich an).
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Franzosen, ganz klar 95% der Kinder gehen schon ab dem 2. oder 3. Lebensjahr in die Ecole maternelle, dort werden sie von Lehrern (!), meistens Grundschullehrern, unterrichtet.
Wie würde ein Deutscher diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	Lange Geschichte: Pädagogik hatte mehr Platz in Deutschland und in der Schweiz, man hat mehr über Methoden nachgedacht und weniger über Leistung
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Man tut etwas und das muß Spaß machen. Das betrifft die Mehrheit der Franzosen, nicht alle. Ich weiß nicht, ob der Erziehungsstil dazu beiträgt. Eigentlich würde das eher zu Deutschland passen wegen des Bildungsgedankens, aber vielleicht auch nicht wirklich. Es gibt natürlich auch deutsche Familien, wo Leistung gewollt ist. Kinder wollen Wünsche der Eltern erfüllen. Sie haben den Rahmen, aber auch die Freiheit, ihn auszufüllen. Wenn ein Kind macht, was die Eltern wollen, bekommt es Belohnung und Anerkennung.

## Fortsetzung GP 4

Aufgezeigte Phänomene:	<p>'lateinische' Erziehung: Körperkontakt ist wichtig. Aber es gibt schon Unterschiede zwischen Nord- und Südfrankreich (z.B. la bise)</p> <p>1.1 Deutschland geprägt von der wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung seit 1945 (antiautoritäre Welle nur in Deutschland). Nach 1945 Zeit der Angst vor Gefühlen.</p> <p>1.3. Individualismus gehört zu Frankreich, ist leistungsfördernd. z.B. hat man keine 2-Familienhäuser, man lebt mehr bei sich. Das Haus ist offener und man muß nicht anrufen, bevor man jemanden besucht, aber jeder hat ein Haus.</p> <p>1.4. Hochschulen in Frankreich sind auch offen für Schüler von unteren (Gesellschafts-)Klassen, die etwas leisten. Aber die Bedingungen sind von Anfang an schwieriger, es herrscht Wettbewerb. Trotzdem hat jeder die Chance, bis zum 14. Lebensjahr einen Platz im System zu bekommen.</p> <p>1.6. Vorschule: Annahme, daß sich Potential in der frühen Kindheit entwickelt (dient dann der Chancengleichheit). Krippen: Gesellschaft hat Erziehungspflicht oder Mütter müssen arbeiten wegen der schlechten finanziellen Bedingungen.</p> <p>2.1.1. In Frankreich gibt es mehr Hierarchie und Autorität. In Deutschland werden die Kinder immer frecher, sie lernen nicht, was Höflichkeit ist.</p> <p>2.1.2. In Frankreich ist ziemlich klar, daß man studieren muß. Handwerkliche Berufe genießen kaum Anerkennung.</p> <p>2.2.2. Es gibt viel Wettbewerb und Konkurrenz, auch zwischen Beamten.</p> <p>2.3. Deutsche und französische Lehrer haben nicht dieselben Ziele. In Frankreich müssen die Kinder auf das Collège oder das Lycée vorbereitet werden. Deutsche Kollegen haben weniger Druck, da es Haupt- und Realschule sowie Gymnasium gibt. Französische Eltern erwarten, daß ihre Kinder mit 6 Jahren lesen können.</p> <p>2.3.1. In Deutschland wird ein Thema von allen Seiten beobachtet, ohne eine Entscheidung zu treffen. In Frankreich gilt, wenn man etwas will, geht man gezielt daran, ohne alles analysiert zu haben. Es wird mehr improvisiert.</p>
------------------------	---



GP5	Nationalität: F, Geschlecht: w Verbindung zu Deutschland seit ca. 15 Jahren, Lehreraustausch etc. Ausbildung: Pädagogin
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	schwierig zu sagen. In Frankreich sieht man sich eher im Vergleich mit den Kollegen, der Eindruck anderen gegenüber ist wichtiger (so auch in anderen lateinischen Ländern), die Deutschen hingegen sind gründlicher. Es gibt aber viele Ausnahmen.
Wie würde ein Deutscher diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	Vielleicht haben die Befragten schon erreicht, was sie erreichen wollten.
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Die Franzosen, leider. Als Begründung sehe ich die Maternelle: die Kinder werden z.T. gezwungen mit 3 oder 4 Jahren in die Grundschule zu gehen. Die Kinder in Frankreich sind eher dressiert. In Deutschland darf sich ein Kind langsam entwickeln (s.a. Stundenplan).
Wie würde ein Deutscher diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	In Deutschland ist alles viel natürlicher. Der Grund in Frankreich liegt in der Geschichte nach der Revolution: jedes Kind muß lernen, um sich die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg zu sichern. Napoléon hat den kirchlichen Einfluß aus der Schule rausgenommen und sie nach Militärmanier strukturiert (wie z.B. auch das Beamtentum). Das funktioniert sehr gut, weil Militärs sehr gut organisiert sind. Französische Mütter wollen immer, daß ihre Kinder mehr arbeiten (aber es gibt Ausnahmen). Es gibt aber auch immer wieder wissenschaftliche Arbeiten, die gezeigt haben, daß das zu viel Arbeit für Kinder ist, aber es hat sich nichts geändert.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Die Anforderungen sind stark internalisiert, das ist den Betroffenen aber nicht bewußt.
Aufgezeigte Phänomene:	1.3. stark in Frankreich, es gibt „so viele politische Parteien wie Franzosen“. 1.6. Crèches: Die Lehrerinnen haben im Hinterkopf, daß die Kinder im Schulsystem reüssieren müssen. 2.1.2. Status durch Studium: Leute, die vor 20-24 Jahren Examen gemacht haben, brauchen nicht mehr viel tun und bekommen trotzdem guten Posten. 2.1.4. Organigramm: man guckt immer, was der andere macht: Eifersucht. In Deutschland gibt es mehr Gruppenarbeit. 2.3.1. Réunion: In Frankreich spielt jeder eine Rolle (Selbstdarstellung), in Deutschland eher sachlich. Gruppenarbeit ist in Frankreich schwierig, man lernt weniger, anderen Leuten zuzuhören. In Versammlungen sagt man nicht, was man sagen will.

GP6	Nationalität: D, Geschlecht: m Verbindung zu Frankreich seit ca. 30 Jahren, Wissenschaftler Ausbildung: Historiker
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	kann man nur sektoral beantworten
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	?
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	Es gibt extremen Leistungsdruck in Deutschland und Frankreich, deshalb sind die Leistungsunterschiede viel geringer als vor 30 Jahren. Entscheidende Unterschiede gibt es in Hinblick auf die Arbeitnehmervertretung. Da ist Frankreich hinter uns her. Seit ca. 10 Jahren sind auch Leute in Führungspositionen gefährdet, ihren Posten zu verlieren, wenn sie nicht gut sind. Das betrifft auch Abgänger der Grandes Ecoles. Frankreich kann sich der ausländischen Tendenz nicht entziehen. Vor 20-30 Jahren konnte man sich darauf verlassen, daß die 'amicale' ausreicht, heute nicht mehr.
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	In der französischen Schule gibt es Rangfolgen: der erste, zweite, dritte, das fängt früh an.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	Das Bildungssystem in Frankreich ist sehr leistungsbezogen, was global als negativ bezeichnet werden sollte. Es hat wenig mit Chancengleichheit zu tun, Egalité ist eine der Lebenslügen der Franzosen. Leistung wird zu früh zur Weichenstellung für weitreichende Entscheidungen. Kinder im Alter von 15 haben manchmal andere Sachen im Kopf und entwickeln sich später. In Frankreich kommt man aber kaum noch in das System rein. Die schlimmste Fehlentscheidung ist die Trennung zwischen Eliten und Unis.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Ca devient sa propre pensée. Eltern denken nur an Ergebnisse. Wer nicht erster ist, hat keinen Wert. Diese Situation hat sich durch die hohe Arbeitslosigkeit verschärft.
Aufgezeigte Phänomene:	Individualismus: Daran glaube ich nicht, da es viele Massenbewegungen gibt.

GP 7	Nationalität: D, Geschlecht: m Verbindung zu Frankreich seit ca. 40 Jahren, Promotion deutsch-französischer Rechtsvergleich, anschließend Tätigkeit als Praktiker Ausbildung: Jurist
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	kein Unterschied, aber andere Zielrichtung. Die Franzosen sind gelassener und vergessen in der Durchsetzung der Ziele nicht gewisse Werte der Lebensfreude. Junge Leute gehen zum Teil nach Amerika. Die Studiengänge sind in Frankreich durch die Zwischenprüfung besser, stärker nach Auslese orientiertes System. Süddeutsche Bundesländer zeigen eher Leistung.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	Die Deutschen. Der Franzose überschätzt den Deutschen.
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	?
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	Andere Werte spielen eine Rolle. Das französische System zielt auf Diplome ab und fördert somit schulmäßiges Lernen. Bei uns ist der Übergang zur Praxis wichtiger, aber die Uni in Deutschland dauert zu lange. Franzosen können 2-4 Jahre früher in den Beruf. Nicht-Akademiker haben es in Frankreich schwerer. Bei uns besteht der größte Unterschied zwischen Akademikern und Nicht-Akademikern in Hinblick auf das Alter, wann sie ins Berufsleben einsteigen. An den Unis in Frankreich wird mehr Leistungsbereitschaft verlangt.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>

## Fortsetzung GP 7

Aufgezeigte Phänomene:	<p>Das duale System in Frankreich ist gescheitert, weil die Unternehmen bezahlen müssten. In Frankreich gibt es eine hohe Jugendarbeitslosigkeit, weil sie viele Diplome machen, aber nicht fähig sind, in Unternehmen zu arbeiten. In den Grandes Ecoles herrscht brutaler Wettbewerb.</p> <p>In Deutschland hingegen werden Jugendliche oft nach der Lehre übernommen.</p> <p>Die Zusammenarbeit zwischen Politik und Wirtschaft in Frankreich ist ein großes Problem. Große Unternehmen in Frankreich sind viel staatsnäher, d.h. es gibt auch wenige typische Unternehmer. Franzosen, die in die USA gehen, bleiben zum Großteil da.</p> <p>1.1. In Frankreich gab es weniger eine industrielle und gewerbliche Komponente, die Wirtschaft war stärker landwirtschaftlich geprägt. Deutschland war vorher schon eine Industriegesellschaft und weil nach dem Krieg alles zerstört war, wurde nochmals ein Riesenschritt nach vorn getan. Die Franzosen haben in einer Reihe von Industrien aufgeholt (Flugzeug, Medien, Eisenbahntechnik, Kernkraft), aber eher auf gewissen Spezialgebieten.</p> <p>Shareholder Value spielt in Deutschland eine größere Rolle, v.a. bei Banken. In Frankreich wird das Thema differenziert gehandhabt (auch wegen der anderen Stellung des PDG). Wenn der PDG international ausgebildet wurde, wird er den Shareholder Value rigoros einsetzen. Sonst wird er sagen: mir kann nichts passieren, weil der Staat hinter mir steht. Insgesamt spielt dieses Konzept in Deutschland eine größere Rolle.</p> <p>Zentralismus: Paris erdrückt alles, in Deutschland gibt es einen internen Wettbewerb, in Frankreich hingegen keine Autonomie der Regionen.</p> <p>1.4. Begriff der Elite: In Frankreich wird dagegen geredet, aber sie wird gepflegt. Es gibt ein gewisses Korpsgefühl der Elite, das old-boys-network ist kontraproduktiv zur Leistung. In Frankreich findet man wegen der Verzahnung Staat und Wirtschaft keine negativen Aussagen zur Politik und Wirtschaft (wie z.B. in Deutschland durch Herrn Henkel). Gleichsam hat man keine Freizügigkeit im Verhalten.</p> <p>2.1.4 Organigramm: Es gibt keinen Unterschied zwischen einem deutschen und einem französischen Organigramm. Die Deutschen sind aber in der Durchsetzung von Richtlinien rigider, die Franzosen hingegen flexibler. Die Strukturen in Frankreich sind durchlässiger als bei uns.</p>
------------------------	---

GP 8	Nationalität: D, Geschlecht: m Verbindung zu Frankreich seit ca. 20 Jahren Ausbildung: Pädagoge
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	starke Streuung in beiden Ländern, Ausprägung ist eher abhängig vom Individuum als national geprägt.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Franzosen.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	Leistung wird von Eltern vermittelt. Französische Eltern wollen möglichst viele Hausaufgaben, der Kampf um einen Platz in der ENA beginnt im Kindergarten.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	tiefe innere Zustimmung. Vielleicht begründet durch intakte Familienstrukturen, Autorität und die problemlose Weitergabe von kulturellen Werten, weil Frankreich den Weltkrieg nicht verloren hat.
Aufgezeigte Phänomene:	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>

GP 9	Nationalität: deutsch-französisch, Geschlecht: w Ausbildung: Philologin, Wissenschaftlerin
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	Franzosen, aber schwierig zu sagen.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	Ihnen wird es auch schwer fallen, die Frage zu beantworten, da sie sich zu wenig mit Deutschland auseinandersetzen.
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Franzosen
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	?
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Der Job muß mehr bringen als nur Geld. „Ich mache das, weil ich Spaß will“. Die innere Zufriedenheit korreliert mit den Herausforderungen im Job. Zusammenhang mit Risikobereitschaft. In Frankreich findet man eher einen spielerischen Umgang mit dem Leben, Défi, Herausforderung. Der Beruf ist eine große Spielwiese. Franzosen haben einen großen Sinn für Abenteuer (s.a. Fernsehsendungen).
Aufgezeigte Phänomene:	1.2 Trotz der Seilschaften und des Netzwerks geht es in Frankreich nicht ohne Einsatz. Wer nicht funktioniert, kommt erst gar nicht so weit. Aber das Network spielt eine entscheidende Rolle. 1.3 Es ist wichtig, sich von anderen zu unterscheiden (les sports de l'extrême). 1.5. Nach außen hin wirken die Elternhäuser strikt. Die Schulauswahl der Kinder kann auch einen Umzug innerhalb von Paris bedeuten, um das Kind auf das Henry IV zu schicken (s.a. republikanische Einstellung). 2.3.1 In der französischen Ausbildung wird gelernt, zu präsentieren und kurz und knapp zu sein. Dieses sehr konzise und präzise Arbeiten schafft Raum für Kreativität und man ist in der Lage, viele Dinge gleichzeitig zu machen, da man rationaler herangeht. La raison: das Problem wird analysiert, auseinander und wieder zusammengebaut. In Frankreich arbeitet man mehr vom Schreibtisch aus: mehrere Gedanken und Experimente sind erlaubt.

GP 10	Nationalität: französisch, Geschlecht: m Ausbildung: Pädagoge
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wie würde ein Deutscher diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Franzosen
Wie würde ein Deutscher diese Frage beantworten?	?
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	Sie gehen ab dem 2. Lebensjahr in die Ecole maternelle und bekommen auch ab dem 2. Lebensjahr schon Zeugnisse. Kinder können im Alter von 5 Jahren schreiben und lesen. In Deutschland können die Kinder länger im Kindergarten bleiben, wenn sie mit 6 Jahren noch nicht schulreif sind. In Frankreich kann kein Kind bis zum 7. Lebensjahr sitzenbleiben, und danach nicht mehr bis zum 11. Lebensjahr.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Kinder sehen den Druck nicht, wenn sie natürlich und spielerisch an die Themen herangeführt werden. So werden Buchstaben nicht als solche gelernt und Mathe wird eher gespielt.
Aufgezeigte Phänomene:	1.6 Crèches: In den Dörfern gehen nicht so viele Kinder in die Crèches wie in den Städten. Im allgemeinen arbeiten die Mütter, die Kinder werden dann von Großeltern oder der Familie betreut. 2.1.1 Kinder in Deutschland sind zu undiszipliniert und locker. 2.3.1 Französische Lehrer bereiten sich bis zu 3 Stunden für die Klassen vor, deutsche Lehrer gehen nur Lektion nach Lektion vor und integrieren keine anderen Ideen. Französische Lehrer können ihren Unterrichtsstoff vorzeigen, sie müssen jeden Tag kurz beschreiben, so werden sie mehr kontrolliert.

GP 11	Der Gesprächspartner hat das Interviewschema nicht akzeptiert, seine Aussagen finden sich im Anschluß als ein 'Extragespräch'
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	
Aufgezeigte Phänomene:	



GP 12	Nationalität: deutsch, Geschlecht: m Verbindung zu Frankreich seit ca. 10 Jahren, Wissenschaftler Ausbildung: Psychologe
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	Deutsche
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	Das Verständnis von Leistung ist unterschiedlich. In Deutschland geht man eher sachbezogen und individuumsbezogen an Aufgaben heran und die Lösung von Aufgaben wird als motivierend empfunden. Der Fortschritt in den Sachen steht im Vordergrund. Franzosen bewerten eher im sozialen Kontext, die Etikette gibt Orientierung. Franzosen haben ihre Leistungsfähigkeit stärker sozial abgesichert.
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Franzosen
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	wegen des Erziehungssystems, viel autoritärer In Deutschland eher liberal: Eltern müssen Entscheidungen begründen
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Aufgezeigte Phänomene:	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>

GP13	Nationalität: D, Geschlecht: w Verbindung zu Frankreich seit 7 Jahren Ausbildung: Romanistin
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	Franzosen
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	Wenn er keine Ahnung von Deutschland hat: Deutsche Wenn er Deutschland ein wenig kennt: Frankreich (Schulsystem in Deutschland ist weniger diszipliniert)
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	Offensichtlich liegt die Ursache nicht in der Kultur, eher Persönlichkeitstypen, bestimmte Typen gibt es in beiden Ländern. Bestimmte Persönlichkeitstypen werden in den jeweiligen Bildungssystemen besser bewertet, z.B. Übernahme von Verantwortung im Gegensatz zu Diplomen. Das ist aber eine Frage der Bewertung. In Frankreich belohnt man abstraktes-logisches Denken (s. concours), kreatives-vernetztes Denken wird bestraft. s.a. Elitedefinition: concours vs. Studienstiftung = Formation vs. Bildung (persönliche Natur wird entwickelt). Formation ist aufgesetzt und geformt. In Frankreich reüssieren andere Leute, die wir nicht so einschätzen würden. Crozier spricht in dem Zusammenhang von der Incapacité des élites français de se former. Die Ausbildung in Frankreich ist kontraproduktiv zu dem, was in der Gesellschaft benötigt wird. Klassifikation: Hierarchiedenken, Diplome. Grandes Ecoles sorgen für ein gewisses Selbstbewußtsein. Hohe Ergebnis-, aber nicht Inhaltsorientierung. Sehr kritikimmun, erfüllen formale Kriterien, wollen aber keine inhaltliche Kritik.
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Franzosen
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	wie die Frage oben: Sie sind sich wahrscheinlich nicht über Unterschiede klar.
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	Französische Kinder gehen ab 4 Monate bzw. ab 2 Jahre in die Ecole maternelle. Sie werden von Anfang an nach Leistung beurteilt. „Les enfants, il faut les faire travailler“. Ab Alter von 2-3 keine Zeit mehr zum Spielen. Ab 5. oder 6. Lebensjahr haben sie 8 Stunden Schule.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Franzosen haben Leistungsmotivation als eigenen Wunsch aufgenommen, weil es früh anfängt. Die, die rausfallen, werden den Fehler immer bei sich selber suchen. Das System wird nie in Frage gestellt. In Deutschland gibt es den „Betroffenheitsdiskurs“, die Selbstverwirklichung mit dem dahinterstehenden Ziel: „mir soll es gut gehen“. In Frankreich gibt es dieses „Selbstverwirklichungsgequatsche“ nicht. Die Erziehungssysteme und die Institutionen sind langlebiger und stärker im kollektiven Gedächtnis verankert. Zur Zeit wird allerdings das republikanische Modell infrage gestellt.
Aufgezeigte Phänomene:	Vorurteil gegenüber den Franzosen ist historisch tradiert. leichtlebig ggü. preußisch diszipliniert. Thema ist Umgang mit der Zeit „en dernier minute“. Dahinterstehende Frage: Disziplin. Die wird ihrerseits wieder über Schulbücher thematisiert. Vorurteile auch wegen kognitiver Dissonanz: Probleme entstehen, weil man erwartet, daß die anderen es genauso machen sollen wie man selbst.

	<p>1.1 Arbeitslosigkeit (v.a. Jugendarbeitslosigkeit) kam in Frankreich viel früher.</p> <p>1.2 Durchgängiges Elitesystem, formale Leistungsmotivation („il a fait sa preuve“). In Deutschland eher hochdienen. Die Schwelle zwischen den Abgängern der Grandes Ecoles und den anderen ist sehr hoch. Bourdieu spricht vom capital relationnel, intellectuel de diplôme</p> <p>2.1.2. In Frankreich bekommen Leute, die an einer guten Schule studiert haben (Studienort) einen hohen Posten.</p>
--	---

GP 14	Nationalität: D, Geschlecht: m Verbindung zu Frankreich seit mindestens 20 Jahren, in der Wissenschaft Ausbildung: Psychologe
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	Die Erfahrungen beschränken sich auf den wissenschaftlichen Bereich. Da wird die Ausprägung gleich sein.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	Vermutung, daß das Stereotyp vorherrscht, das sagt, daß die Deutschen leistungsmotivierter sind.
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Frage ist zu allgemein. Man müßte sie kohortenspezifisch beantworten: Jene, die unter den Einflüssen der '68er zu Eltern wurden, sind in Deutschland weniger leistungsmotiviert als in Frankreich. Zur Beantwortung der Frage fehlt mir der Überblick, wie der Erziehungsstil in Frankreich läuft.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	Das ganze französische Erziehungssystem ist kompetitiv ausgerichtet (s. concours). Deswegen sind sie hochmotiviert. Hier schlägt ein gesellschaftliches Moment durch. Die Art, wie Plätze an den Unis oder Grandes Ecoles vergeben werden, ist in Deutschland nicht vorstellbar.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Die Eigenmotivation kann zu tun haben mit der Art des Kontakts mit den Lehrern. Die Lehrerzentrierung in Frankreich ist stärker als bei uns, daher könnte es der Wunsch sein, vor den Lehrern zu glänzen (push-Phänomen, nicht pull-Phänomen). Also Internalisierung der Leistungsmaßstäbe der Lehrer.
Aufgezeigte Phänomene:	1.3 Kollegen in Frankreich sind Einzelkämpfer, erst in jüngerer Zeit zeigt sich eine europäische Strategie. 1.4 Bildungssystem ist stratifizierbar. 1.5 Grandes Ecoles sind in Frankreich Orientierungsmaß. Elite ist in Frankreich kein Schimpfwort. 2.1.1. Autorität in der Organisation. In Deutschland ist eine größere Partizipation intendiert und wird auch umgesetzt. Die obere Ebene in Frankreich ist viel partizipativer wegen des gemeinsamen Bildungsgangs, der eigentliche Bruch kommt danach. Deshalb auch Status durchs Studium. 2.3.1 Arbeitsstil ist formeller in Frankreich (Umgangsstil und Kommunikationsstil)

GP 15	Nationalität: F, Geschlecht: m Verbindung zu Deutschland zunächst als Pädagoge und später in der Wissenschaft, seit 25 Jahren in Deutschland Ausbildung: französischer Germanist
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	kann man so allgemein nicht beantworten
Wie würde ein Deutscher diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Frankreich ist als Gesellschaft sehr schwierig. In früher Kindheit gilt die kollektive Erziehung: Die Kinder gehen entweder ab dem 2. Monat in die Krippe oder ab dem 2. Lebensjahr in die Maternelle, ohne daß die Eltern ein schlechtes Gewissen hätten. 95% der Kinder sind mit 3 Jahren in der Maternelle.
Wie würde ein Deutscher diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	Maternelle hat Vorschulcharakter, es geht früher darum, systematisch zu lernen. Die Vorschule bereitet auf die Kulturtechniken vor. In Frankreich findet man eine altershomogene Gruppe, in Deutschland sind die Kinder altersgemischt. Die Leistungs- bzw. Lernanforderungen können nicht dieselben sein. Soziales Verhalten ist in Deutschland wichtiger.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Leistungsgedanke wurde zu eigen gemacht. Frage nach der Rollendistanz und Verinnerlichung.
Aufgezeigte Phänomene:	Feilschen um Noten in Deutschland, mangelnde Diskussionsbereitschaft in Frankreich wegen der Autoritätsdistanz. In Deutschland muß Leistung begründet werden. In der Schule wird stark hinsichtlich der Leistung sozialisiert. Frankreich ist eine sehr hierarchische Gesellschaft. Trotz der Revolutionen gibt es viel Kontinuität. Frage der Rollendistanz. Leistung ist in Deutschland subjektnah. Man kann es nicht auf die Institution abschieben. Der Lehrer muß es als Person austragen.

GP 16	Nationalität: D, Geschlecht: m Verbindung zu Frankreich: intensiv seit 16 Jahren, wissenschaftlich und z.T. privat Ausbildung: Dipl. Kulturwirt
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	Die Frage ist nicht beantwortbar. Sie wäre in Hinblick auf die USA oder andere europäische Länder allgemein beantwortbar, nicht jedoch in Hinblick auf Frankreich.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	Wenn er das deutsche System kennt, würde er antworten: die Franzosen. Wenn nicht, die Deutschen, die schufteten wie die Bekloppten. Vorurteil: die Deutschen sind produktiver in der Zeit, in der sie arbeiten. Die Franzosen müssen länger arbeiten (s. Zahlen, Anzahl der Arbeitstage, Stunden etc).
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	Andere Motive motivieren zur Leistung (s. Logik der Ehre): z.B. will Frankreich die größte europäische Bank gründen. Bei die Ehre betreffenden Motiven kann man sich profilieren und die Leistungsmotivation ist hoch und höher, aber langfristig nicht so beständig.
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Franzosen
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	In Frankreich gilt die „logique de l'honneur“ und der Status. Es ist z.B. wichtig, in welchem Quartier man in Paris wohnt. 70% der 2-jährigen und 99% der 3-jährigen gehen in die Maternelle, Werte von außen werden internalisiert. In Deutschland geht man seinen Weg, übernimmt Verantwortung. Die Motivation muß nicht von außen kommen.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	In Frankreich kommt es auf das Projekt an. Wenn der Job Spaß macht oder Prestige bringt, ist die Motivation intrinsisch. Manager sind eher extrinsisch, durch viel Druck motivierbar. In Deutschland sieht man noch die protestantische Ethik, Leistung kommt von innen heraus, man will Verantwortung übernehmen.
Aufgezeigte Phänomene:	1.2 Wenn man in dem richtigen Jahrgang war und der richtigen Schule, spricht dies für Erfolg und Leistungsmotivation, weil viel mehr Möglichkeiten gegeben sind. 1.3 In Frankreich höher. Abheben von anderen, Macht über andere, darstellen können, Wettbewerb. 1.4 Crèche ist noch spielerisch, aber nicht auf Teamfähigkeit ausgelegt. Sie ist kognitiv ausgerichtet mit Formen und Farben. Kinder müssen mit 3 oder 4 Jahren Texte lesen können. 2.1.1 André Laurent sagt, daß es wichtig ist, Autoritäten zu haben, damit man eine gewisse Macht hat und für andere wird es erstrebenswert, Autorität zu erreichen. Gerade für Frankreich gilt: ab einer gewissen Position ist man nicht mehr abhängig von anderen und kann die Freiheit genießen. 2.1.3 Man will ihm gefallen. 2.1.4 Arbeitsplatzbeschreibungen sind selten und undifferenziert, vertikale Unternehmensstrukturen. 2.2.1 Leistung ist implizit drin, bei Neueinstellungen werden Grandes Ecoles präferiert. Deren Abgänger haben schon den Con-

	<p>cours geschafft und damit die Leistungsfähigkeit unter Beweis gestellt. Sie haben damit ihre psychische Belastbarkeit und Leistung bewiesen. Langsam werden auch Assessment Center eingesetzt, aber es wird noch sehr viel mit Graphologie gearbeitet.</p> <p>2.2.2 Die Abteilung Personalentwicklung hat in Deutschland mehr Kompetenzen. Da geht es eher darum, den richtigen Menschen am richtigen Ort zu haben.</p> <p>2.3.1. Beständigkeit in Deutschland im Arbeitsstil. Bei einem motivierenden Projekt können die Franzosen sehr produktiv und effektiv sein und zeigen „esprit de synthèse“.</p>
--	--

GP 17	Nationalität: F, Geschlecht: m Verbindung zu Deutschland: wissenschaftlich und privat, seit 1954 Ausbildung: Romanist
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	Aus der Perspektive der Schule die Franzosen, in Wirtschaft und Beruf verlagert sich das etwas. Der Leistungsdruck ist durch Normen in Frankreich klar definiert und umrissen, qua per Gesetz. Es gibt einen Bildungskanon: das Erreichen in der Zeit. Die Notengebung spielt dabei eine größere Rolle, sie ist differenzierter (dozimologische Aspekte). Die französische Wissenschaft hat sich in den 20er Jahren schon mit der Frage der Notenverteilung beschäftigt (unter mathematischen Aspekten) und sehr früh die Leistungsfähigkeit gemessen (Biometrie). 1914-1920: Aufmerksamkeit von Straßenbahnfahrern, diffuse Aufmerksamkeit, Reaktionsvermögen. Auch Stenotypisten, Verkäuferinnen etc. untersucht. Deshalb versteht man, warum Leistung wichtig ist. Sie ist nicht nur Merkmal der Bildungskultur.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	Die Deutschen
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	Im Zuge der Europäisierung sind die Grenzen lockerer geworden.
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Die Franzosen, völlig klar. Wenn Eltern wollen, daß die Kinder in die Ecole Maternelle aufgenommen werden, müssen sie sauber sein, ordentlich sein und Schuhe zubinden können.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	Die Deutschen
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	Nachdem ein Franzose entlastet vom Leistungsdruck ist, sieht er die Sachen leichter, er hat dann einen einfacheren Zugang zur Beherrschung der Leistung. Vor 35 Jahren waren bereits 350000 Dreijährige eingeschult, 1964-1985 besuchten 43% der Kinder ab dem 3. Lebensjahr die Vorschule. In den Ecoles Maternelles wird sehr schulisch gedrillt. Die Kinder bekommen eine frühe Einführung in Schreiben, Rechnen und Lesen. Fünfjährige können schon schreiben. Heute stellt man eine Tendenz zur fortschrittlichen Pädagogik fest. Es wird alles spielerischer, aber der Grundgedanke bleibt derselbe. Es wird nicht so gespielt wie im deutschen Kindergarten. Alles passiert mit einem didaktischen Hintergedanken. Wenn die Kinder von der Schule abgeholt werden, schreien sie vor Stolz heraus, was sie alles gelernt haben. Dahinter steckt der Druck der Familie und vor allem der Großeltern.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Sie identifizieren sich mit dem System, können das als eigenes angeben. Das System ist so omnipräsent vor der eigenen Biographie, Familiengeschichte etc.. Es wird nicht als fremd empfunden. Es ist wie die Gene: Wegen der geschichtlichen Entwicklung und Tradition hat es sich auf die Gene niedergeschlagen.
Aufgezeigte Phänomene:	1.1 Das ist in dem Zusammenhang schwer zu sagen. Leistungsmotivierend war die Wiedervereinigung als markantes Ereignis in der Zeitphase. Die Nachkriegszeit war in Deutschland leistungsmotivierender als in Frankreich. Ludwig Erhard und die Währungsreform haben Anstöße gegeben. Frankreich hat erst seit 10 oder 15 Jahren aufgeholt. Deutschland hatte nach '45 klare Linien,



politische Stabilität, Kontinuität in der Wirtschaftspolitik, in Frankreich hingegen war Chaos.

1.2 Die Verflechtung zwischen Wirtschaft und Politik ist leistungsmotivierend. Man findet dort eine bestimmte Kategorie von unwahrscheinlich selbst- und machtbewußten Menschen. Leistung, Zeitgrenzen und Mangel an Freiheit haben eine Rolle gespielt. Das schürt ein Elitebewußtsein. Es ist gleich, ob man eine Abteilung in einem Ministerium oder in der Wirtschaft leitet.

1.3 Die Allgemeinbildung der Franzosen ist viel größer, breiter, tiefer. In Deutschland zählt die fachspezifische Bildung mehr. In Frankreich hat die philosophische Literatur etc. eine große Bedeutung, allerdings auf Kosten der Fremdsprachen. Deutsche haben Minderwertigkeitskomplexe gegenüber ihren französischen Gesprächspartnern, die mehr Wissen, Macht, Zusammengehörigkeit unabhängig von der politische Zugehörigkeit haben. Man sieht ein gewisses Veteranendenken: selbe Schule, selbe Schlachten.

GP 18	Nationalität: F, Geschlecht: w Verbindung zu Deutschland: wissenschaftlich und privat, seit mehr als 30 Jahren Ausbildung: psychosociologue
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	Je ne sais pas. Si on parle d'une motivation générale à l'égard du travail, je dirai les français, culture traditionnelle. Mais c'est confondu avec l'image de soi.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	Je ne sais pas.
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	L'Allemagne et la France ce sont les pays avec lesquels il y a le plus de proximité. Donc il y a une réaction voisine sur les questions. Les pays se rapprochent les uns des autres. Dans la presse on trouve beaucoup d'information sur l'Allemagne, mais pas sur l'Angleterre ou l'Espagne. L'attachement au travail se base sur des différents valeurs.
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Une question très importante. Ce qui se passe et le rend très difficile: les parents étaient les modèles plus informés et plus compétent. Depuis 15 ans les enfants savent plus que les parents. Ca les rend très timide. Dans le milieu modeste c'est pire - une perte d'autorité. Les conditions d'influence ont énormément changé. Dans les niveaux modeste on voudrait une promotion sociale. Maintenant tout est bouleversé. Ils n'ont pas trouvé comment en sortir.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	La compétition, ou le désir de participer à la réussite de groupe. L'attachement au groupe de travail quand il est réussi, amène à la motivation. L'ambiance est aussi importante que le salaire. Donc c'est l'objectif du groupe qui renforce la motivation de l'individu. L'individualisme et la notion du groupe est une des contradictions de la société française. La recherche de la considération, du respect que l'on reçoit de l'autre est aussi motivant. En 1999 un tiers des enfants ne vivent pas dans une famille complète. Ca crée des perturbations de l'idée que l'on a de famille.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	<i>Frage wurde nicht beantwortet</i>
Aufgezeigte Phänomene:	1.1 1945-75 c'était les 30 années glorieux, illustré par Pompidou. Le patron n'est pas forcément le PDG. Ca ne les intéressent pas forcément. 72% des gens passent le bac. Auparavant c'étaient 15 à 20%. Aujourd'hui les gens sont suréduqués. Ils doivent accepter des postes à un niveau plus bas, pas de promotion. La structure d'organisation est liée aux autres. Ca va changer complètement. On vit encore dans une référence périmée. On pense que l'on est embauché jusqu'à la fin de ces jours. Ca ne va plus se passer. Rien ne va plus être certain.

GP 19	Nationalität: D, Geschlecht: m Verbindung zu Frankreich: Wissenschaft, 2. Wohnsitz in Frankreich, seit ca. 40 Jahren Ausbildung: Soziologe
Wer zeigt stärkere Ausprägung des Zielsystems?	Tendenziell die Deutschen
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	Er würde sie wahrscheinlich nicht verstehen, da Leistungsmotivation über die soziale Schicht und Klasse so selbstverständlich ist. Leistungsmotivation wird verwandt, um nachträglich Unterschiede zu rechtfertigen.
Wieso gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben?	Französische und deutsche Banker erfüllen in unterschiedlicher Weise den amerikanischen Standard. Das angloamerikanische Modell dominiert in der Bankenwelt und schlägt in beiden Kulturen durch.
Wer ist Ihrer Meinung nach leistungsmotivierter?	Das ist unterschiedlich und abhängig von den jeweiligen Lebensphasen.
Wie würde ein Franzose diese Frage beantworten?	
Die französischen Bankmitarbeiter sind signifikant leistungsmotivierter als die deutschen. Warum?	In Frankreich findet man in den Ecoles Maternelles eine starke Zielorientierung. In der frühkindlichen Sozialisation werden die Kinder in der Familie als solidarisch gegen den Rest der Welt erzogen. Eine der wesentlichen Strukturen des französischen Gesellschaftssystems liegt in dem stärkeren Familienzusammenhalt.
Warum haben französischen Probanden eine hohe Ausprägung in 2.2?	Die Grandes Ecoles können als Prototyp der Leistungsmotivation in Frankreich betrachtet werden. Die Studierenden werden über Klassenverbände sozialisiert, man versucht, eine gemeinsame hohe Leistung zu bringen, um z.B. die beste Klasse des Jahrgangs '87 zu werden. Leistung im angelsächsischen Bereich wird eher auf Kosten anderer oder gegen andere verfolgt (s.a. die verheerende wissenschaftliche Kritik). Wenn die Franzosen einmal den Concours geschafft haben, halten sie zusammen wie Pech und Schwefel. Der Selektionsprozeß ist klassenspezifisch. Napoléon wollte ein neutrales Verfahren gegen die alten Klassen, aber die Bourgeoisie hat den Mechanismus übernommen und rekrutiert sich jetzt selbst. Es handelt sich also nur scheinbar um ein individuelles Verfahren, dahinter steht die Klassenselektion, die objektiviert und rationalisiert wird. Leistung wird für die Familie oder die Clique gezeigt. Die Kinder werden daraufhin trainiert und zwar im Verbund und nicht individuell, wie im angelsächsischen Modell. Hier zeigt sich die lateinische, mediterrane Kultur Frankreichs. Frankreich liegt genau auf der Schnittstelle zwischen der lateinischen und der mitteleuropäischen Kultur. Die Unterschiede zwischen Nord- und Südfrankreich sind größer als die Unterschiede innerhalb Deutschlands.

## Fortsetzung GP 19

Aufgezeigte Phänomene:	<p>1.1 Das deutsche Wirtschaftswunder war sicherlich leistungsfördernd. Frankreich hatte sein eigenes Wirtschaftswunder ab 1958 (les trente années glorieuses). Einige Jahre zeigte sich das Phänomen in Deutschland und Frankreich parallel. Man darf auch nicht vergessen, daß Deutschland und Frankreich zu den 6 Gründerstaaten der EWG gehörten. Das führte natürlich zu einem erhöhten Leistungsdruck für die Eliten.</p> <p>1.2 Die Verflechtung funktioniert wie das System Familie, man will, daß der Jahrgang gut ist im Vergleich zu anderen.</p> <p>1.3 Für einen Teil der deutschen Arbeitnehmer ist die Einbettung in die Sozialpartnerschaft leistungshemmend. In Frankreich muß man immer kämpfen. Das kann leistungshemmend sein bis hin zur Sabotage oder leistungsfördernd in dem Sinne, daß man es denen mit Unterstützung der Gewerkschaften zeigen will.</p> <p>2.1.1. Je größer das Unternehmen, desto leistungshemmender ist die Klassenteilung mit dem starken Patron/PDG. In mittelständischen Unternehmen führt ein solches Verhalten im Rahmen der Fürsorgepflicht zur Höchstleistung. In Großunternehmen (z.B. Stahlindustrie) ist ein autoritärer Managementstil leistungshemmend und wettbewerbsfeindlich.</p> <p>2.2 Organisations- und Personalentwicklung sind Fremdwörter in Frankreich. Das führt zu einem Problem der Wirtschaft (s. z.B. Renault).</p>
------------------------	--

**Zusätzliches Gespräch: Interviewschema wurde von dem Gesprächspartner nicht akzeptiert (GP 11)**

Nationalität: deutsch, Geschlecht: m

Verbindung zu Frankreich seit ca. 30 Jahren, Praktiker

Ausbildung: Kaufmann

In Frankreich sind Soft-factors für die Personalauswahl wichtig. Ich mache fast nie Tests, weil die Absolventen der Grandes Ecoles das nicht machen oder es eher als Spiel sehen würden. Das Herangehen an solche Tests ist problematisch. Ein Diplom einer der Grandes Ecoles ist die Motivation, die zur Anerkennung führt. Dieses Selbstverständnis bedarf keiner anderen Motivation. Das Wissen, daß man etwas kann, ist ein großer Faktor.

Es ist unnötig, daß deutsche Unternehmen Motivationssysteme ausarbeiten. Man geht eh nur in ein Unternehmen, das man als motivierend empfindet. Die Motivation trägt man in sich. In Frankreich werden keine Seminare über Motivation von Führungskräften oder Benimm etc. abgehalten. Wer diese „Schule“ nicht in sich hat, hat nicht die Voraussetzung, eine Führungskraft zu werden. Die, die von den Grandes Ecoles kommen, meinen, sie haben, was sie brauchen.

Es gibt immer öfter variable Gehaltsbestandteile. Man will zwar einen Bonus - der hat auch einen Snobeffekt - aber das ist eher eine verklärte, übertragene Motivation, denn man kann niemanden kaufen. Profit und Gewinn waren früher absolute No-nos. Jetzt stellt man schon eine Ultraamerikanisierung fest: stock-options für Führungskräfte, Firmenaufkäufe etc. Es weht ein neuer Wind. Beide Aspekte prallen aufeinander, die USA haben etwas Aufwertendes. In Frankreich kommt mehr von innen als von außen, starke Selbstmotivation des Individuums. Man sieht es auch am Auftreten, Entscheidungen werden ohne Absprache verkündet. Die Wurzel des Verhaltens liegt in dem Bewußtsein, einer Kulturnation anzugehören.

Das Kraftschöpfen wird durch die Umstände erlaubt: Die Familie muß damit klar kommen.

Wenn die Identifizierung mit dem Unternehmen nicht mehr besteht, kündigt man halt.

Wie reagiert eine Führungskraft auf das Chaos, das rundherum waltet? In Frankreich hat man eher das Gefühl von Unordnung: Aber der esprit français sagt: ich Sorge für Ordnung. Die Klarheit im Kopf regiert das Chaos. Das bedeutet starke innere seelische Kraft.

Der Staat fördert das durch repräsentative Auftritte, Alleingänge etc. Das zeigt den Glauben Frankreichs an das Wesen der Nation.

Das katholische Wesen (90% in Paris) mit der Hierarchie des Vatikans (Zentralismus und Dogmatismus) ist das Modell für die französische Führung. Dazu kommt die Neigung zum Geheimnisvollen. Man meidet das Schriftliche und behält sich somit Optionen und Opportunismus vor.

Die Befugnis als Führungskraft, geht an das Machtgefühl heran. Man betrachtet sich als freies Wesen und empfindet das als stark motivierend. Auf allen anderen Ebenen sind Motivationsmethoden unnötig.

Wer seine Kinder irgendwann auf eine Grande Ecole schicken will, muß sich früh kümmern. Das geht nur mit eisernem disziplinierten Schaffen. Grandes Ecoles, das heißt Hochleistung, keine Ferien, nur Büffeln und ermöglicht dann eine gesellschaftlich begründete Anerkennung. Das gilt auch für die Unternehmen, da sie Teil der Gesellschaft sind. Den Franzosen ist die eigene Entscheidung wichtig. Wenn man etwas gesagt bekommt, ist man nur Ausführer. Ein geschickter Patron gibt also nur allgemeine Ziele: der Befehl muß kurz und ungenau sein, um hohe Vollzugstreue und Einsatz zu bekommen. Die Persönlichkeit ist die stärkste Motivation.

Im europäischen Wettbewerb sollte man sich in acht nehmen vor den Franzosen, sie sind fast mobiler in Hinblick auf Reisen, Einsatz der Privatsphäre, Mobilität etc.. Es ist z.B. sehr schwierig, deutsche Führungskräfte für deutsche Unternehmen in Paris zu finden.

