

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias
Das Konzept der Selbstwirksamkeit

Jerusalem, Matthias [Hrsg.]; Hopf, Diether [Hrsg.]: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim : Beltz 2002, S. 28-53. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44)

urn:nbn:de:0111-opus-39300

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 44. Beiheft

Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen

Herausgegeben von
Matthias Jerusalem und Diether Hopf

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2002 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41145

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil

<i>Matthias Jerusalem</i>	
Einleitung	8
<i>Wolfgang Edelstein</i>	
Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform	
Zur Diagnose der Situation	13
<i>Ralf Schwarzer/Matthias Jerusalem</i>	
Das Konzept der Selbstwirksamkeit	28
<i>Andreas Krapp/Richard M. Ryan</i>	
Selbstwirksamkeit und Lernmotivation	
Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch- psychologischen Interessentheorie.	54
<i>August Flammer/Yuka Nakamura</i>	
An den Grenzen der Kontrolle	83

Empirischer Teil

<i>Diether Hopf</i>	
Einleitung	114
<i>Judith Bäßler/Diether Hopf</i>	
Die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen	118
<i>Waldemar Mittag/Dietmar Kleine/Matthias Jerusalem</i>	
Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern	145
<i>Lars Satow</i>	
Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik	174
<i>Gerdamarie S. Schmitz/Ralf Schwarzer</i>	
Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern	192

Ralf Schwarzer/Matthias Jerusalem

Das Konzept der Selbstwirksamkeit

1. Prolog

Manchmal erscheinen Hindernisse unüberwindbar. Es ist, als ob es an einem bestimmten Punkt gar nicht mehr weitergehen kann. Ein gutes Beispiel dafür findet man im Leistungssport, wo Sprunghöhen, Entfernungen und Zeitlimits als unüberwindbar gelten können. Lange Zeit galt für Läufer die „Vier-Minuten-Meile“ als eine solche Barriere. Es wurde vermutet, dass der menschliche Organismus nicht in der Lage sei, eine Meile in weniger als vier Minuten zu laufen. Da niemand es jemals geschafft hat, lag es nahe, hier eine körperliche Grenze anzunehmen. Im Jahre 1954 hat Roger Bannister erstmalig den Bann gebrochen. Er war eine halbe Sekunde schneller. Die Nachricht von diesem Rekord verbreitete sich in aller Welt, und von dem Augenblick an folgte ein Rekord auf den anderen (Bandura 1997, S. 396).

Die psychologische Nachricht lautete: Es ist machbar! Für die Leistungsfähigkeit des Körpers sind weniger natürliche Grenzen als vielmehr psychische Barrieren ausschlaggebend. Jahr für Jahr wurde die Bestzeit unterboten, weil viele Läufer in Anbetracht der Leistungen dieser Sportler ihre eigene Selbstwirksamkeitserwartung erhöhten. Dies nennen wir „stellvertretende Erfahrung“ oder „Modelllernen“, weil man sich mit anderen vergleicht und aus deren Leistungen den Schluss zieht, dass auch man selbst in der Lage ist, dieselbe Leistung zu erbringen.

Ein Gegenbeispiel verdeutlicht in anderer Hinsicht die psychologische Komponente des Hochleistungssports. Bei der Olympiade in Mexico City 1968 gelang es Beamon, den Weltrekord im Weitsprung auf unglaubliche Weise zu brechen, indem er fast 60 cm weiter sprang als der Rekordhalter zuvor. Dies war so sensationell, dass man nach einer externen Erklärung suchte und sie auch fand. Das besondere Höhenklima in Mexico City wurde für diesen Rekord verantwortlich gemacht. Dombrowski aus der DDR hat damals gesagt, er glaube nicht, dass Beamons Rekord jemals übertroffen werden kann. Die falsche Ursachenzuschreibung auf das Klima hat offensichtlich dazu geführt, dass 23 Jahre lang niemand diese „Schallgrenze“ überwunden hat. Doch dann kam Powell und schaffte es, und gleich danach kam Pedroso und übertraf Powell. Der Bann war gebrochen (Bandura 1997, S. 396).

Was lernen wir daraus? Wenn eine Leistung nicht der Kompetenz sondern äußeren Umständen zugeschrieben wird, stimuliert sie nicht die Selbstwirksamkeitserwartung. Wie wir Barrieren interpretieren, ist von maßgeblicher Bedeutung für Selbstwirksamkeit und Leistungsfähigkeit.

Das vorliegende Kapitel hat zum Ziel, dieses theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung zu beschreiben und seine Bedeutung für die Pädagogik herauszustellen. Da es sich dabei um einen Spezialfall von Optimismus handelt, werden wir zunächst verschiedene Optimismuskonzepte einleitend gegenüberstellen.

2. Generalisierte Erwartungshaltungen als personale Ressourcen gegenüber kritischen Anforderungen

Als *personale Ressourcen* in der Stressbewältigung werden von Lazarus und Folkman (1987) *Kontrollüberzeugungen*, ein *positiver Selbstwert* und *Commitments* diskutiert. Implizit wird angenommen, dass diese Variablen mit einer effizienten Selbstregulation in Zusammenhang stehen. *Positive Erwartungshaltungen* und ein *positives Selbstkonzept* können den Prozess der Stressverarbeitung durch *bewertende, emotionale, physiologische* und *behaviorale Reaktionen* moderieren. Dabei werden u.a. folgende Annahmen gemacht: *Positive Erwartungshaltungen* wirken einer pessimistischen, resignativen Einschätzung anforderungsreicher Situationen entgegen; sie puffern gegen die durch Bedrohung oder Verlust ausgelösten negativen emotionalen Reaktionen ab und reduzieren die physiologische Erregung, die langfristig die körperliche und seelische Widerstandskraft der Person beeinträchtigt. So gehen beispielsweise Schüler mit positiven Leistungserwartungen im Vergleich zu solchen mit negativen Leistungserwartungen zuversichtlicher an Klassenarbeiten heran. Sie sind angesichts von Schwierigkeiten und Misserfolgen nicht so leicht enttäuscht und niedergeschlagen sondern fühlen sich eher herausgefordert, und sie sind weniger aufgeregt sowie stärker aufgabenorientiert. Ein anderes Beispiel ist ein erkrankter Mensch, dessen positive Erwartungshaltung im Hinblick auf seine Genesung dazu beiträgt, dass er einer Operation optimistisch entgegenseht, seine Gedanken und Gefühle nicht allein von Ängsten, Risiken und Zweifeln bestimmen lässt und damit das Ausmaß seiner körperlichen Erregung in Grenzen hält.

Zusätzlich können positive Erwartungshaltungen adaptive, stressreduktive und präventive Verhaltensweisen im Sinne aktiver, problemorientierter Bewältigungsstrategien unterstützen, und ein positives Selbstkonzept fördert ebenfalls eine günstige Bewertung der eigenen Bewältigungsanstrengungen. Beim Schüler etwa unterstützen positive Erwartungshaltungen eine gezielte

Vorbereitung, die erfolgsorientierte Motivation zur Erreichung von Leistungszielen sowie Aufgabenorientierung, Anstrengung und Ausdauer. Im Fall von Krankheit tragen günstige Erwartungen dazu bei, dass sich der Kranke gezielt und gefasst auf die Operation vorbereitet, sich aktiv und kooperativ verhält und im Hinblick auf die postoperative Phase bereits konkrete Ziele und Planungen für die weitere Genesung hat. Bezüglich der Bewertung der eigenen Anstrengungen und ihrer Ergebnisse führen positive Erwartungen schließlich zu selbstwertdienlichen und motivationsförderlichen Attributionen. Dies geschieht dadurch, dass zum Beispiel der Schüler seinen Erfolg den eigenen Kompetenzen oder Anstrengungen zuschreibt, für Misserfolge jedoch äußere Umstände verantwortlich macht (z.B. Schwierigkeit der Aufgabe, einen schlechten Tag erwischt zu haben). Ähnlich selbstwertdienlich reagiert der Kranke, wenn er gutes Befinden internal auf ein effizientes Umgehen mit der Krankheit, schlechtes Befinden dagegen auf externale Faktoren (Schwere der gegenwärtigen Beeinträchtigungen, Schwere des medizinischen Eingriffs etc.) zurückführt. Diese selbstwertdienlichen Attribuierungsasymmetrien wirken langfristig motivationserhaltend und fördern somit ein dauerhaftes, aktiv-problemorientiertes Umgehen mit Anforderungen im Leistungsbereich ebenso wie mit gesundheitlichen Problemen (Jerusalem 1990; Jerusalem/Schwarzer 1989). Auf diese Weise werden Leistungsentwicklungen oder Krankheitsverläufe günstig beeinflusst, und die individuelle Funktionsfähigkeit wird aufrechterhalten bzw. rasch wieder hergestellt.

Commitments im Sinne der persönlichen Bedeutsamkeit von Lebensbereichen und Zielen unterstützen und verstärken solche positiven Entwicklungen nachhaltig. Sind Lern- und Leistungsziele für den Schüler von persönlicher Bedeutung, werden dadurch zusätzlich Motivation, Anstrengung und Ausdauer sowie ein konstruktiver Umgang mit Rückschlägen gewährleistet. Angesichts von Krankheit beschleunigen *Commitments* die Wiederaufnahme der als persönlich bedeutsam erlebten sozialen Rollen und Aufgaben und damit die Rückkehr in ein aktives und erfülltes Alltagsleben (vgl. auch Baltes/Lang 1997).

Zu den Konstrukten, die *generalisierte positive Erwartungshaltungen* umschreiben, zählen zum Beispiel *dispositioneller Optimismus* (Scheier/Carver 1987, 1992), *internale Kontrollüberzeugungen* (Rotter 1966) und *allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen* (Jerusalem/Schwarzer 1999b; Schwarzer 1994, 1996, 2000). Weitere Konstrukte, die generalisierte Erwartungshaltungen theoretisch integrieren, sind die multidimensionalen Variablen „*Hardiness*“ (Kobasa 1979) und „*Kohärenzsinn*“ (Antonovsky 1990). Alle diese Persönlichkeitsvariablen sind bereits theoretisch als personale Ressourcen konzipiert. Sie gelten als Grundlagen einer dauerhaften effizienten Selbstregulation: Sie sind mit einer Neigung zu depressiven Verstimmungen inkompatibel und

sollen darüber hinaus aktive, adaptive und problemorientierte Formen der Auseinandersetzung mit stressreichen Situationen fördern (vgl. auch Carver/Scheier 1998; Schulz/Heckhausen 1996).

3. Optimistischer Interpretationsstil

3.1 Attributionsmuster

Um kritische Ereignisse bewältigen zu können, muss man sie zunächst richtig einschätzen oder interpretieren. Wenn man sie zu pessimistisch sieht, führt dies zu einer emotionalen Beeinträchtigung und zu wenig konstruktivem Verhalten. Es wird heute allgemein angenommen, dass unser *Verhalten* von unseren *Gedanken* und *Emotionen* gesteuert wird. Gelingt es, schwierige Situationen günstig zu interpretieren, dann fühlt man sich besser und handelt auch wirksamer. Natürlich soll man sich dabei nicht „in die eigene Tasche lügen“, sondern durchaus realistisch die positive Seite der Situation in den Vordergrund rücken.

Der amerikanische Psychologe Martin Seligman (1991) hat die Denkmuster von depressiven Menschen untersucht und dabei herausgefunden, dass Depressive dazu neigen, sich die Verantwortung für *negative* Ereignisse selbst zuzuschreiben, während sie *positive* Ereignisse eher auf äußere Umstände zurückführten. Darüber hinaus schrieben sie negative Ereignisse stabilen und globalen Ursachen zu. Ein Misserfolg beim Lernen z.B. wird von Depressiven eher mit mangelnder Begabung erklärt. Dies ist ein internaler, stabiler und globaler Ursachenfaktor. Mangelnde Anstrengung dagegen ist auch ein internaler, aber ein variabler Ursachenfaktor. Mit „*internal*“ und „*external*“ meint man also die Verursachung seitens der Person oder seitens äußerer Umstände, und mit „*stabil*“ und „*variabel*“ meint man die zeitliche Dauer des zu Grunde liegenden Faktors. Schließlich wird noch zwischen „*global*“ und „*spezifisch*“ unterschieden, womit man den Allgemeingrad des vermuteten Ursachenfaktors anspricht. Würde man zum Beispiel einen Misserfolg beim Tennisspielen mit einer „Schwäche im rechten Arm“ erklären, wäre dies eine spezifische Erklärung, während eine Erklärung mit „allgemeiner Unsportlichkeit“ eher als globale Ursache einzustufen wäre.

Die Erforschung des typischen Denkmusters von Depressiven durch Martin Seligman hat später auch zu Erkenntnissen darüber geführt, wie Nichtdepressive zu denken gewohnt sind. Erfolgreiche und optimistische Menschen zeigen bei kritischen Ereignissen nämlich genau das entgegengesetzte Muster der Ursachenzuschreibung. Optimisten verbuchen Erfolge eher zu eigenen Gunsten, während sie bei Misserfolgen äußere Umstände in den Vordergrund

rücken. Bei *positiven* Ereignissen wählen sie auch eher stabile und globale Ursachen aus, bei *negativen* Ereignissen dagegen eher variable und spezifische Ursachen. Mit dieser Interpretationsvorliebe gelingt es ihnen, sich ihren gesunden Optimismus zu erhalten und guten Mutes neuen Herausforderungen in Beruf und Lebensführung entgegenzusehen.

3.2 *Optimistischer Interpretationsstil in Schule und Beruf*

In zahlreichen Studien hat Seligman (1991, S. 98ff.) zeigen können, dass Optimisten in der Schule, in ihrem Beruf und im Leben überhaupt erfolgreicher und zufriedener sind als Pessimisten. Ein Beispiel dafür findet sich in der Untersuchung von Versicherungsvertretern der *Metropolitan Life Insurance Company*. Beim Verkaufen von Versicherungspolice ist die Misserfolgsquote besonders hoch, denn weniger als ein Zehntel der angerufenen potenziellen Kunden lässt sich auf ein längeres Verkaufsgespräch ein. Nur ein Fünftel der von der Versicherungsfirma angeheuerten Angestellten blieb *länger als vier Jahre in diesem Job*, weil die psychische Belastung – offenbar auf Grund der geringen Erfolgsquote – zu hoch war. Bei näherer Betrachtung dieser Gruppe von Versicherungsvertretern wurde nicht so sehr erforscht, was sie zu ihren potenziellen Kunden sagten, als vielmehr, was sie *zu sich selbst sagten*, wenn ihnen Erfolg oder Misserfolg begegnete. Diejenigen mit hoher Verweildauer in der Versicherungsfirma zeigten ein optimistisches Denkmuster. Wenn sie einen Kunden *erfolgreich* gewonnen hatten, nahmen sie *internale, stabile und globale* Ursachenzuschreibungen vor (z.B. „Ich bin ein guter Versicherungsverkäufer“). Bei den vielen täglichen Misserfolgen dagegen (z.B. wenn die Angerufenen einfach aufhängen) nahmen sie eine *external-variable* und spezifische Ursachenzuschreibung vor (z.B. „Dieser Kunde hat wohl schon eine Lebensversicherung“).

Ein weiteres Beispiel stammt aus einer Untersuchung mit College-Studenten (Seligman 1991, S. 188f.). Bei der Zulassung von Schülern für ein College ergab sich ständig das Problem, dass die Schulnoten, die Einschätzung der Zulassungskommission und die Ergebnisse von Leistungstests als Auswahlkriterien nicht hinreichend waren, um den College-Erfolg im ersten Studienjahr zuverlässig zu prognostizieren. Es gab immer wieder Studenten, die deutlich schlechter, aber auch solche, die deutlich besser als erwartet abschneiden. In der Untersuchung wurden nun 300 neue Studenten des Jahrgangs 1987 gebeten, im Zuge des Bewerbungsverfahrens auch einen Fragebogen zu Erklärungsmustern für Erfolge bzw. Misserfolge auszufüllen, um festzustellen, inwieweit eher optimistische oder pessimistische Denkmuster vorlagen. Am Ende des Semesters stellte sich zunächst heraus, dass ca. 1/3 der

Studenten deutlich besser oder schlechter abgeschnitten hatten als die Schulnoten, die Urteile der Zulassungskommission oder die Leistungstests erwarten ließen. Durch Hinzuziehung der Denkmuster, die die Studenten zu Beginn des Studiums im Fragebogen angegeben hatten, konnten diese erwartungswidrigen Leistungen erklärt werden. Die unerwartet guten Studenten waren eher Optimisten, während die unerwartet schlechten Studenten eher Pessimisten waren. Unabhängig von den tatsächlichen Leistungen zu Beginn des Studiums wurde die weitere Leistungsentwicklung also vor allem durch bereits anfangs vorhandene optimistische bzw. pessimistische Denkmuster in positiver bzw. negativer Weise beeinflusst. Es gibt vielfältige Belege dafür, dass solche Denkmuster bzw. Interpretationsstile auch für Lern- und Leistungsprozesse in der Schule und im Studium von Bedeutung sind (vgl. Dweck/Licht 1980; Schwarzer/Jerusalem 1982).

3.3 Optimistischer Interpretationsstil über die Lebensspanne

In einer Studie von Burns und Seligman (1989) wurde bei alten Menschen der optimistische Interpretationsstil gemessen und dann wurde retrospektiv nach früheren Quellen und Zeugnissen dieses Stils bei denselben Personen gefragt. Die Frage war also, wie überdauernd der persönliche Interpretationsstil als eine psychische Ressource über die Lebensspanne hinweg ist.

Es handelte sich um 30 Personen im Alter von 57 bis 90 Jahren (durchschnittlich 72 Jahre; 5 Männer und 25 Frauen), die auf eine Reihe von offenen Fragen antworteten, aus denen sich die Daten für den optimistischen Interpretationsstil extrahieren ließen. Die Versuchsteilnehmer wurden dann gebeten, Briefe oder Tagebücher aus ihrer Jugendzeit vorzulegen. Dieses Material wurde inhaltsanalysiert und diente somit als Quelle für die Einschätzung des optimistischen Interpretationsstils in jungen Jahren. Im Durchschnitt waren die Teilnehmer 20 Jahre alt gewesen, als sie diese Briefe geschrieben hatten. Dies ergibt eine zeitliche Distanz von 52 Jahren zwischen den beiden Datensätzen. Wie gut stimmen nun die Daten überein? Die Korrelation betrug .54, was sehr beachtlich ist. Demnach behalten Menschen zum Teil ihre Attributionsmuster, die sie in ihrer Jugend erworben haben, noch im hohen Alter bei. Man kann also bei dieser psychischen Ressource von einer überdauernden Persönlichkeitseigenschaft sprechen. Daneben mag von Interesse sein, dass hier der optimistische Interpretationsstil in negativem Zusammenhang mit Depressivität stand, wie die Theorie es vorhersagt.

4. Dispositionaler Optimismus

„Es wird schon alles gut werden“ ist ein geläufiger Gedanke, der uns in unsicheren Zeiten durch den Kopf geht. Solche *generalisierten Ergebniserwartungen* bilden das Konzept des „*dispositionalen Optimismus*“ von Scheier und Carver (1985, 1987, 1992). Optimisten blicken demnach zuversichtlich in die Zukunft, wobei offen gelassen wird, ob sich die Dinge von allein positiv entwickeln oder ob man selbst dazu etwas beiträgt. Die Autoren verzichten auf die übliche Unterscheidung zwischen Konsequenzerwartungen und Kompetenzerwartungen (s. die Erläuterungen zur Selbstwirksamkeitserwartung weiter unten). Gemessen wird dieses Persönlichkeitsmerkmal mit Hilfe einer psychometrischen Skala (*Life Orientation Test*) von acht Items (Scheier/Carver 1985). Itembeispiele für die deutsche Version von Wieland-Eckelmann und Carver (1990) sind „Ich blicke stets optimistisch in die Zukunft“ und „Ich sehe stets die guten Seiten der Dinge“. Neben vier positiv gepolten gibt es vier negativ gepolte Items wie „Ich beachte selten das Gute, das mir geschieht“ und „Wenn etwas schlecht für mich ausgehen kann, so geschieht das auch“.

Die Befundlage ist bei unterschiedlichen Problemen uneinheitlich, aber hier sollen nur zwei Forschungsarbeiten genannt werden, die viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben. In zwei beachtlichen Studien ist es den Autoren gelungen, einen Einfluss des Optimismus auf den Krankheitsverlauf zu ermitteln. Die erste beschäftigte sich mit der Genesung von herzkranken Männern, die sich einer Bypass-Operation unterzogen haben (Scheier u.a. 1989). Die Optimisten zeigten einen deutlich besseren Genesungsverlauf als die Pessimisten. Die zweite Studie erfolgte mit Patientinnen, die wegen Brustkrebs operiert wurden. Auch hier verlief die Genesung bei den Optimisten besser als bei den Pessimisten (Scheier u.a. 1989; vgl. auch Scheier/Carver 1992).

Die mit dieser Skala gewonnenen empirischen Befunde sind zwar sehr beeindruckend, doch hat es auch heftige Kritik an der Optimismus-Skala gegeben. T. W. Smith u.a. (1989) haben in zwei Studien die konvergente und diskriminante Validität überprüft und dabei gefunden, dass sich zwei Skalen zur dispositionellen Ängstlichkeit (interpretiert als „Neurotizismus“) besser zur Vorhersage von Gesundheitsbeschwerden und der Bewältigung von Anforderungen eigneten als der gleichzeitig gemessene Optimismus, der wiederum sehr hoch negativ mit Ängstlichkeit korrelierte. Die Partialkorrelationen zeigten, dass die Vorhersageleistung der Optimismus-Skala offenbar auf ihrer gemeinsamen Varianz mit der Ängstlichkeit beruhte (vgl. auch D. G. Williams 1992). Mit anderen Worten, es ist die mit hohem Optimismus verbundene geringe Ängstlichkeit bzw. mit geringem Optimismus einhergehende hohe

Ängstlichkeit, die für das Ausmaß der gesundheitlichen Beschwerden und die Qualität der Problembewältigung verantwortlich zu machen ist. Eine darüber hinausgehende, eigenständige Vorhersagekraft der Optimismusskala scheint demnach eher gering zu sein.

Eine weitere Kritik wurde von Marshall u.a. (1992) vorgetragen. Sie haben bestätigt, dass das Instrument nicht eindimensional und bipolar ist sondern aus zwei Dimensionen besteht, einem Optimismus- und einem Pessimismus-Faktor, die auf jeweils vier Items beruhen und nur mäßig miteinander korreliert sind (um $r = -.39$). Darüber hinaus fanden Marshall u.a. (1992), dass die beiden Unterskalen ihrerseits mit verschiedenen Außenkriterien unterschiedlich eng assoziiert waren. Die Optimismus-Subskala hing vor allem mit Extraversion und positivem Affekt, die Pessimismus-Subskala dagegen mit Neurotizismus und negativem Affekt zusammen. Beide Kognitionen sind daneben von unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst. Wegen dieser Konfundierung schlugen Marshall u.a. (1992) vor, das Optimismuskonzept völlig zu revidieren. Eine alternative Sichtweise findet man in den optimistischen Selbstüberzeugungen, auf die nun eingegangen wird.

5. Das theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.

Dieses Konzept beruht auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1992, 1997, 2001). Danach werden kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert, vor allem durch *Handlungs-Ergebnis-Erwartungen* bzw. *Konsequenzerwartungen* (outcome expectancies) und *Selbstwirksamkeitserwartungen* bzw. *Kompetenzüberzeugungen* (*perceived self-efficacy*). Konsequenzerwartungen beziehen sich auf das für bestimmte Resultate notwendige Verhalten. So muss man beispielsweise für die erfolgreiche Bewältigung des Abiturs in vielen Schulfächern theoretische Kenntnisse erwerben und Strategien für Problemlösungen erlernen, um die jeweiligen Prüfungen zu bestehen. Inwieweit sich die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten überhaupt durch Lernen und Übung erwerben lassen, ist Inhalt von *Handlungs-Ergebnis-Erwartungen*. Dabei ist zunächst nicht entscheidend, ob der Schüler sich selbst in der Lage sieht, diese Handlungen auch auszuführen. Dies ist vielmehr Gegenstand der Kompe-

tenzerwartung bzw. der Erwartung von Selbstwirksamkeit. Während bei der Konsequenzerwartung auch universelle Zusammenhänge zwischen Handlung und Ergebnis denkbar sind („Wenn man das geforderte Fächerwissen beherrschen lernt, besteht man die Prüfung“), enthält die Kompetenzerwartung zwangsläufig einen Selbstbezug, nämlich die Frage nach der persönlichen Verfügbarkeit von Handlungen („Ich selbst fühle mich in der Lage, mir diese Kenntnisse anzueignen bzw. diese Fertigkeiten zu erlernen“). Selbstwirksamkeit ist dann schwach ausgeprägt, wenn man zwar weiß, welche Kenntnisse man erwerben soll, sich aber etwa auf Grund mangelnder Begabung oder fehlender Konzentrationsfähigkeit nicht in der Lage sieht, effektiv zu lernen, sich diese Kenntnisse selbst anzueignen und sie schließlich zu beherrschen. Während also die Konsequenzerwartung die Handlungsabhängigkeit des Ergebnisses thematisiert (Erwerb von Fertigkeiten führt zum Erfolg), betrifft die Kompetenzerwartung die Personabhängigkeit der Handlung (Der Schüler fühlt sich in der Lage, den notwendigen Stoff zu lernen). Diese persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten ist die zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist inzwischen auf zahlreiche Situationen und in verschiedenen Handlungsfeldern erfolgreich angewendet worden, (u.a. dokumentiert durch mehr als 500 wissenschaftliche Veröffentlichungen). Im Kontext von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen lässt sich die Theorie z.B. auf das Lern- und Leistungsverhalten, auf die Stressbewältigung und das Gesundheitsverhalten von Lehrern und Schülern (Jerusalem 1998, 1999; Jerusalem/Schwarzer 1992, 1999a; Schwarzer/Jerusalem 1994, 1995) sowie auf die Schulreform im Ganzen (vgl. den Beitrag von Edelstein in diesem Band) anwenden. Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen eine Grundbedingung dafür darstellen, dass Anforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufgenommen und mit Ausdauer durchgesetzt werden. Ein in diesem Sinne kompetenter Umgang mit schulischen Anforderungen stellt sowohl für Lehrer als auch für Schüler eine wichtige Voraussetzung für hohe Motivation und hohes Leistungsniveau, für psychisches und körperliches Wohlbefinden und für hohe Berufs- und Lebenszufriedenheit dar. Die Forschung zur Bedeutung von Selbstwirksamkeit in der Schule hat sich insbesondere damit beschäftigt, wie Personmerkmale und Faktoren der schulischen Lernumwelt die Selbstwirksamkeit beeinflussen und in welcher Weise Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Lernen, Motivation, Leistung und Selbstregulationsprozesse steuern. Diese Studien zur Relevanz von Selbstwirksamkeit in der Schule liefern im Wesentlichen übereinstimmende Befunde für unterschiedliche Jahrgangsstufen, Schulformen, Unterrichtsfächer und Leistungsniveaus von Schülern (Schunk 1995; Zimmerman 2000).

5.1 Selbstwirksamkeit und Selbstregulation

Immer dann, wenn es um selbstregulative Zielerreichungsprozesse geht, spielen Selbstwirksamkeitserwartungen eine wesentliche motivationale und volitionale Rolle. In der Motivationsphase, in der es um die Bildung von Handlungsintentionen geht, setzen sich selbstwirksame Personen höhere Ziele als nicht selbstwirksame Personen. Dabei kann es sich um Leistungsziele handeln oder solche, die andere Lebensbereiche verändern (Sozialbeziehungen regulieren, sich durchsetzen, das Rauchen aufgeben, Sport treiben etc.). Schüler, die sich anspruchsvolle Leistungsziele setzen, für die ein erhebliches Maß an Anstrengung und Ausdauer erforderlich ist, greifen nicht nur in dieser Motivationsphase auf ihre Selbstwirksamkeit zurück, sondern auch anschließend, wenn es darum geht, die Intention in konkretes, aufgabenbezogenes Handeln umzusetzen oder noch später, wenn es darauf ankommt, die Lernprozesse gegen Widerstände aufrechtzuerhalten. In dieser so genannten Volitionsphase besteht die Gefahr der Ablenkung durch kurzfristig attraktivere Handlungsalternativen (z.B. Spielen, Fernsehen etc.) bzw. des Rückfalls hinter das gesetzte Zielniveau.

Das Regulationsprinzip lässt sich gut am Beispiel der Vorbereitung auf eine schwierige Prüfung veranschaulichen. Wenn sich ein Schüler auf das Abitur vorbereiten und intensiv lernen möchte, sich aber dem Druck seiner Freunde ausgesetzt sieht, die ihn zum gemeinsamen Surfen im Internet oder Besuchen von Parties auffordern, benötigt er ein gewisses Maß an Überzeugung eigener Widerstandskompetenzen (*resistance self-efficacy*), um diesen Versuchungen nicht nachzugeben. Will er konsequent und zielführend lernen, muss er zusätzlich kompetente Strategien wie etwa Zeitmanagement, Arbeitstechniken etc. entwickeln (*action self-efficacy*), sich gegen Rückfall abschirmen (*coping self-efficacy*), und sollte es doch einmal zu einem Ausrutscher kommen (Surfen oder Parties statt lernen), muss er davon überzeugt sein, sich davon wieder auf Grund eigener Kraft erholen zu können und zu konsequentem Lernverhalten zurückzufinden (*recovery self-efficacy*).

Selbstwirksamkeit bzw. optimistische Selbstüberzeugung stellt somit einen Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation dar, indem sie ganz allgemein das Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler wie volitionaler Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst. Diese Einflüsse der Selbstwirksamkeit auf die Selbstregulation sind weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten der Person. Hierfür gibt es überzeugende empirische Evidenz. Bei gleicher Fähigkeit zeichnen sich Kinder mit höherer Selbstwirksamkeit gegenüber solchen mit niedriger Selbstwirksamkeit durch ihre größere Anstrengung und Ausdauer, ein höheres Anspruchsniveau, ein effektiveres Arbeitszeitmanagement, eine größere strategische Flexibilität bei

der Suche nach Problemlösungen, bessere Leistungen, eine realistischere Einschätzung der Güte ihrer eigenen Leistung und selbstwertförderlichere Ursachenzuschreibungen aus (Bandura 1997, S. 215f.; Schunk 1995). Selbstwirksamkeitserwartungen liefern also einen eigenständigen Beitrag zu Leistungsergebnissen und sind nicht einfach Ausdruck der intellektuellen Fähigkeiten.

Kompetente Selbstregulation auf der Grundlage von Selbstwirksamkeit ist auch für eine erfolgreiche Lebensbewältigung von hoher Bedeutung. Ein empirischer Forschungsbefund soll diesen Zusammenhang zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung und Lebensbewältigung veranschaulichen. Als sich 1989 der „eiserne Vorhang“ auflöste und viele Ostdeutsche in den Westen flüchteten, haben wir mehr als Tausend von ihnen untersucht (Schwarzer/Jerusalem 1994). Dabei stellte sich heraus, dass selbstwirksame Übersiedler und Flüchtlinge aller Altersgruppen insgesamt aktiver waren, eher Arbeit fanden, sich schneller sozial integrierten und zufriedener mit ihrem Leben waren als die Nichtselbstwirksamen. Bei der Längsschnittbetrachtung von 235 Übersiedlern und Flüchtlingen im Laufe von zwei Jahren nach dem Fall der Berliner Mauer stellte sich heraus, dass die selbstwirksamen Männer und Frauen auch gesünder waren als die nichtselbstwirksamen Übersiedler(innen). Ein vergleichbarer Befund ergab sich im Rahmen einer Untersuchung an Obdachlosen (Epel/Bandura/Zimbardo 1999). Hoch selbstwirksame Obdachlose waren aktiver bei der Suche nach einer Wohnung und nach Arbeit und blieben eine kürzere Zeit im Obdachlosenheim als niedrig selbstwirksame Obdachlose.

Eine andere Untersuchung hat in einem experimentellen Rahmen auf die Bedeutung einer geringen allgemeinen Selbstwirksamkeit für ungünstige Selbstregulations- und Motivationsprozesse angesichts von Misserfolgserfahrungen hingewiesen (Jerusalem 1990). Dabei wurden den Teilnehmern über neun Durchgänge schlechte Leistungen bei der Bearbeitung von Anagramm- und Intelligenzaufgaben zurückgemeldet. In jedem dieser Durchgänge wurden zusätzlich Fragen dazu gestellt, inwieweit sich die Teilnehmer durch die Aufgaben herausgefordert oder bedroht fühlen, ob sie Kontrollverlust erleben und auf welche Ursachen sie ihre Leistungen zurückführen. Hoch selbstwirksame Personen zeigten sich gegenüber diesen belastenden Anforderungen relativ stressresistent. Sie hielten einen psychischen Zustand der Herausforderung aufrecht und interpretierten ihre Misserfolge als durch externe Faktoren bedingt. Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit waren jedoch besonders vulnerabel. Sie zeigten schon zu Beginn ungünstigere Stresseinschätzungen, die sich kontinuierlich weiter verschlechterten. Im Laufe der Zeit wechselten sie aus dem motivationalen Zustand der Herausforderung zu Zuständen stärkerer Bedrohung und später auch Kognitionen von Kontrollverlust. Diese negative Entwicklung wurde verstärkt durch selbstwertschädigende Interpre-

tationen ihres Versagens, das zunehmend als Beleg persönlicher Inkompetenz gewertet wurde. Schwache allgemeine Kompetenzüberzeugungen beeinträchtigen demnach das Stresserleben, und für Fehlschläge wird folgerichtig eigene Unfähigkeit verantwortlich gemacht. Dies bestätigt und stabilisiert wiederum die defizitären Kompetenzüberzeugungen, die die subjektiven Erfolgsaussichten und das Stresserleben zusätzlich verschlechtern. Daraus kann schließlich ein Teufelskreis im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung entstehen, die eine zunehmende Schwächung von Selbstwirksamkeit, Motivation und Leistung mit sich bringt.

Solche Unterschiede zwischen hoch und niedrig selbstwirksamen Personen werden vermutlich durch Informationsverarbeitungsprozesse moderiert. Möglicherweise begünstigt hohe Selbstwirksamkeit einen situationsunabhängigen Informationsverarbeitungsstil, der angesichts anspruchsvoller Aufgaben positive Gesichtspunkte besonders gewichtet, nach potenziellen Erfolgchancen oder dem persönlichen Nutzen Ausschau hält und somit Neugier und eine zuversichtliche Exploration der Lösungsmöglichkeiten stimuliert. Niedrige Selbstwirksamkeit fördert wahrscheinlich einen eher negativen Verarbeitungsstil mit stärkerer Beachtung ungünstiger Fremdbewertungen, die als selbstbeschreibend akzeptiert und für die Selbstbewertung umgesetzt werden, sodass selbstwertbedrohliche Versagensbefürchtungen im Erleben dominieren (Jerusalem 1991; Schunk 1995). In der dargestellten experimentellen Studie gewichteten Teilnehmer mit hoher Selbstwirksamkeit deutlich stärker ihre stabilen und guten Selbsteinschätzungen anstatt negativer Signale wie Misserfolg für die Belastungsbeurteilung. Wenig selbstwirksame Personen sehen in erster Linie die schlechten Leistungen und negativen Selbstbewertungen. Beiden Informationsquellen wird eine hohe Bedeutung beigemessen, was zu selbstwertschädigenden Inkompetenzurteilen und einem insgesamt negativen Motivationsprozess führt.

5.2 Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen

Mit Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet man also das Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang setzen und zu Ende führen zu können. Vor allem die Überwindung von Barrieren durch eigene Intervention kommt darin zum Ausdruck. Selbstwirksamkeitsgedanken können zum Beispiel folgendermaßen lauten: „Ich bin sicher, dass ich den ganzen Abend eisern arbeiten kann, auch wenn andere mich zum Fernsehen einladen“ oder „Ich bin sicher, dass ich eine Zigarette ablehnen kann, wenn andere mich zum Rauchen verführen wollen“. Diese *situationsspezifischen* Selbstwirksamkeitserwartungen sind charakterisiert durch die Formulierung einer

subjektiven Gewissheit, eine konkrete Handlung auch dann erfolgreich ausführen zu können, wenn bestimmte Barrieren auftreten.

Man kann also dieses Konstrukt nach seinem Grad an Generalität oder Spezifität beschreiben. Die *allgemeine* Selbstwirksamkeitserwartung umfasst alle Lebensbereiche und soll eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck bringen. Die folgenden Aussagen charakterisieren dieses Konzept (aus der revidierten Skala von Jerusalem/Schwarzer 1999b): (a) „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich immer auf meine Fähigkeiten vertrauen kann.“, (b) „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.“, (c) „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen kann.“ Die beiden weiter oben genannten Beispiele dagegen repräsentieren den situationsspezifischen Pol des Generalitätskontinuums.

Dazwischen lassen sich *bereichsspezifische* Konzepte ansiedeln wie z.B. die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern oder die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung thematisiert die Kompetenzerwartungen von Schülern im Umgang mit schulischen Anforderungen. Typische Formulierungen aus der entsprechenden Skala von Jerusalem/Satow (1999) sind: (a) „Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstreuge.“ oder (b) „Auch wenn der Lehrer/die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.“ Die Lehrer-Selbstwirksamkeit beinhaltet Überzeugungen von Lehrern, schwierige Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu meistern. Folgende Formulierungen können als typisch angesehen werden: (a) „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln.“ oder (b) „Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern“ (Schwarzer/Schmitz 1999). Wenig selbstwirksame Lehrer beispielsweise neigen dazu, einfache aber sichere Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen, da sie sich durch innovative oder komplexe Planungen leicht überfordert fühlen, sie kümmern sich kaum um lernschwache Schüler und sind insgesamt wenig motiviert, guten und verständlichen Unterricht zu halten, da sie sich auch wenig zutrauen. Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit gestalten einen insgesamt herausfordernden Unterricht, sie unterstützen Schüler bei der Erzielung von Lernfortschritten und haben mehr Geduld sowie Zuwendung für lernschwache Schüler, weil sie sich selbst mehr zutrauen, stärker motiviert sind und eine hohe Verantwortung für einen erfolgreichen und verständlichen Unterricht empfinden.

5.3 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartungen wurden ursprünglich vor allem als ein individuelles Konstrukt aufgefasst. Inzwischen hat Bandura (1993, 1997, 2000) es ausdrücklich auf die Ebene der kollektiven Überzeugungen erweitert, nachdem diese Möglichkeit schon seit Jahrzehnten am Rande erwähnt worden war. Zusätzlich zur Generalitätsdimension (allgemein, bereichsspezifisch, situationsspezifisch) lässt sich also eine weitere Dimension aufspannen, die *individuelle* gegenüber *kollektiven* Erwartungen umfasst. Bei der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung geht es darum, überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer Gruppe zu konzeptualisieren. Kollektive Selbstwirksamkeit bezieht sich nicht nur auf die Überzeugung eines Gruppenmitglieds, für wie kompetent es sich selbst oder einzelne andere Mitglieder hält, eine schwierige gemeinsame Aufgabe zu lösen. Es geht vielmehr um die Einschätzung der Gruppen-Selbstwirksamkeit, die sich aus der Koordination und Kombination der verschiedenen individuellen Ressourcen zu einem gemeinsamen Wirkungspotenzial ergibt. So kann die kollektive Selbstwirksamkeit einer Gruppe, deren Einzelmitglieder ein durchschnittliches Ausmaß von Wissen und Fähigkeiten mitbringen, die aber große Fähigkeiten zur Koordinierung dieser Ressourcen aufweist, höher sein als bei einer Gruppe, deren Mitglieder zwar stärkere individuelle Ressourcen besitzen, aber weniger Fähigkeiten zur Integration und Koordination dieser Ressourcen (Zaccaro u.a. 1995, S. 311).

Eine Gruppe, deren Mitglieder Vertrauen in die Teamressourcen haben können, entwickelt auch eine optimistische Auffassung von der Bewältigung zukünftiger stressreicher Ereignisse, die die ganze Gruppe betreffen. Die kollektive Selbstwirksamkeit sollte also einen Einfluss darauf haben, welche Ziele sich Gruppen setzen, wie viel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wie viel Widerstand sie leisten, wenn Barrieren auftreten. Ein Lehrerkollegium beispielsweise, das durch hohe kollektive Selbstwirksamkeit charakterisiert ist, wird sich eher zutrauen, anspruchsvolle Reformziele zu verwirklichen und wird sich auch leichter von Rückschlägen erholen können, sollten die gemeinsamen Bemühungen einmal scheitern. Typische Beispiele zur Erhebung kollektiver Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrern sind: (a) „Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.“ oder (b) „Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.“ (Schwarzer/Jerusalem 1999).

Im empirischen Teil dieses Bandes sind aktuelle Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Selbstwirksamkeit und motivationaler Prozesse in der Schule

dargestellt, die sich sowohl auf die schulbezogene Selbstwirksamkeit von Schülern (Satow in diesem Band; Mittag/Kleine/Jerusalem in diesem Band) als auch auf die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrern beziehen (Schmitz/Schwarzer in diesem Band).

5.4 *Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartung*

Da Selbstwirksamkeit eine wichtige Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation ist, ist es pädagogisch wünschenswert, solche Kompetenzen zu stärken bzw. zu fördern. Hierzu muss zunächst einmal geklärt werden, wie Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen bzw. beeinflusst werden können. Es gibt nach Bandura vier wesentliche Quellen für den Erwerb von Kompetenzerwartungen, die nach der Stärke ihres Einflusses in eine Rangfolge gebracht werden können: (1) Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge; (2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen; (3) sprachliche Überzeugungen (z.B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) und (4) Wahrnehmungen eigener Gefühlserregung.

5.4.1 *Eigene Erfahrungen*

Wohldosierte *Erfolgserfahrungen* sind das stärkste Mittel, um Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen. Man muss den Lernenden Erfolge vermitteln, die sie ihrer Anstrengung und Fähigkeit zuschreiben können. Es bringt ihnen pädagogisch nichts, wenn sie in der Lotterie gewinnen, aber es fördert ihre Motivation, wenn sie sehen, dass sich Anstrengung auszahlt und dass dabei die eigene Qualifikation zunimmt. Erfolge stärken die Selbstwirksamkeit und Misserfolge schwächen sie. Wenn jedoch einmal starke Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstanden sind, haben einzelne Misserfolge kaum mehr schädigenden Einfluss auf die Selbstwirksamkeit sondern werden konstruktiv in zielgerichtetes Verhalten umgesetzt. Das Vermitteln von Erfolgen und die Sicherung ihrer angemessenen Interpretation geschieht insbesondere durch das *Setzen von Nahzielen* und das *Unterstützen von Bewältigungsstrategien*, worauf wir weiter unten detaillierter eingehen.

Experimentelle Nachweise für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartung durch Erfahrung finden sich in der *kognitiven Verhaltenstherapie*. Ein klassisches Beispiel dafür ist die Behandlung von Schlangenphobikern. Das sind Menschen, die eine panische Angst vor Schlangen haben. Zunächst wird

gemeinsam mit dem Therapeuten eine Zielhierarchie aufgestellt. An eine Schlange nur zu denken oder sie in einem Bilderbuch anzusehen, erzeugt weniger Erregung als vor ihr zu stehen oder sie gar anzufassen. Dann werden die Therapieschritte sukzessive, manchmal über einen langen Zeitraum hinweg, durchgeführt, indem der Patient im entspannten Zustand Nahziele, d.h. Aufgabe für Aufgabe in optimaler Dosierung bewältigt. Dabei wird vor jedem schwierigen Verhalten die entsprechende Selbstwirksamkeitserwartung formuliert, wie z.B. „Ich bin mir sicher, dass ich mich jetzt der ausgestopften Schlange bis auf 12 Meter nähern kann, ohne die Nerven zu verlieren“, „Ich bin mir sicher, dass ich mich dem Käfig mit der lebenden Schlange bis auf zwei Meter nähern kann“, „Ich bin mir sicher, dass ich, sofern ich Handschuhe trage, die Schlange von hinten 1 Sekunde berühren kann“, usw. Der Patient führt grundsätzlich nur solche Handlungen aus, für die die subjektive Gewissheit besteht, sie erfolgreich ausführen zu können.

Ein anderes klassisches Beispiel liegt in der Kontrolle des *Körpergewichts* von Übergewichtigen, die sich einer Verhaltensmodifikation unterziehen. Die Klienten setzen sich kein Ziel wie z.B. „10 Kilogramm Gewicht abnehmen“, denn das Gewicht ist ja kein Verhalten, sondern nur ein messbarer Erfolgsindikator. Vielmehr stellen die Klienten eine *Verhaltenszielhierarchie* auf, indem sie konkret beschreiben, was und wie viel sie an welchen Tagen essen wollen. Man kann dies als „Zahl der Bissen“ oder als Kalorien operationalisieren. Da es sehr schwierig sein kann, das Essverhalten zu regulieren, kommt es darauf an, die richtige Dosierung zu finden und für jedes Nahziel die passende Selbstwirksamkeitserwartung zu formulieren.

5.4.2 Beobachtung und Nachahmung von Modellen

Oft gibt es nicht genügend Gelegenheiten, Erfahrungen selbst zu machen. Dann sollten *Verhaltensmodelle* bereitgestellt werden, die zur Nachahmung empfohlen werden. Modelle erzielen dann eine gute Wirkung, wenn sie dem Lernenden in Alter, Geschlecht und sonstigen Attributen möglichst ähnlich sind. Eltern, Lehrer, Sportler und Schauspieler können zwar eine Modellwirkung ausüben, aber der soziale Vergleich, der Aufschluss über eigene Fähigkeiten liefert, wird durch große Distanzen erschwert. Am besten sind „sich selbst enthüllende Bewältigungsmodelle“, also solche, die mit einem Problem zu kämpfen haben und dabei deutlich kommunizieren, wie sie damit umgehen und wie sie die einzelnen Schwierigkeitselemente durch Selbstregulation überwinden. Will sich zum Beispiel jemand das Rauchen abgewöhnen, profitiert er am besten von einem anderen, der ihm darin ein paar Wochen voraus ist. Hier liegt übrigens auch die Lehreffektivität von individueller Nachhilfe

oder Tutorien begründet, wenn jemand von einem anderen Schüler unterrichtet wird, der zum Beispiel die Mathematikaufgaben selbst erst kürzlich unter Schwierigkeiten verstanden hat.

Im Bereich schulischer Gesundheitserziehung werden ebenfalls häufig etwas ältere Schüler als „Peer Educators“ eingesetzt. Diese Methode ist Erfolg versprechend, wenn die Gesundheitsprogramme die Förderung allgemeiner Bewältigungskompetenzen und die Stärkung gegenüber Gruppendruck anzielen. Dabei geht es um die Analyse und Bewältigung alltäglicher Entwicklungsprobleme der Jugendlichen. Altersgenossen können sich nicht nur besser in diese Problematik hineinversetzen und sie verstehen. Sie vermitteln auch eine größere Glaubwürdigkeit und Echtheit bei der Abwägung von Problemlagen oder persönlichen Schwierigkeiten und gezielten Vorschlägen für adäquate Problemlösungen. Bei der Beobachtung und Imitation von Modellen kommt es ebenfalls auf die Wahrnehmung von eigenen Ressourcen, auf konstruktive Selbstgespräche, auf die optimistische Interpretation von Ereignissen und auf das Setzen von Nahzielen an.

5.4.3 *Überredung*

Die dritte Methode des Erwerbs von Selbstwirksamkeitserwartung liegt in der *Überredung* („Du kannst es“). Man redet jemandem ein, er möge Vertrauen in seine Kompetenz haben, da ein reiches Potenzial in ihm schlummere, das nur geweckt und entwickelt zu werden bräuchte. Wenn jemand, der Autorität ausstrahlt, eine solche Überredung vornimmt (z.B. ein guter Freund oder ein Lehrer), dann kann dies wirken. Möglicherweise steigt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung dann, bleibt allerdings nur kurzfristig aufrechterhalten, wenn nachfolgende Anstrengungen wiederum erfolglos sind. Überredungsversuche werden manchmal auch argwöhnisch durchschaut und können dann gerade das Gegenteil von dem Beabsichtigten bewirken. Optimal wäre es, wenn ein kompetenter Mensch einen weniger kompetenten im Sinne von „Coaching“ individuell durch Entwicklungskrisen hindurchsteuern könnte.

Eine wichtige Form der Überredung bzw. Überzeugung besteht in konkreten Rückmeldungen des Lehrers über die von ihm wahrgenommenen Ursachen für Schülerleistungen. Äußert er, dass der Schüler eine schwierige Aufgabe erfolgreich gelöst hat, weil er kompetent ist oder sich angestrengt hat, fördert er damit beim Schüler Wahrnehmungen von Lernfortschritten, die Motivation und die Selbstwirksamkeit. Bei nicht erfolgreichen Lösungen ist der Hinweis auf mangelnde Anstrengung eine Information, die trotz des Misserfolgs weiterhin Vertrauen des Lehrers in die Leistungspotenziale des Schülers vermittelt, sodass Motivation und Selbstwirksamkeit aufrechterhal-

ten werden und zukünftige Lernfortschritte nicht ausgeschlossen erscheinen. Solche Rückmeldungen müssen allerdings in einem realistischen Rahmen bleiben und im Zusammenhang mit Aufgaben erfolgen, die für den Schüler zwar schwierig aber bewältigbar sind. Ansonsten besteht die Gefahr von paradoxen Effekten der Leistungsrückmeldung, indem beispielsweise die vom Lehrer kommunizierte Anstrengung als Ursache von Erfolg vom Schüler als Hinweis auf seine mangelnde Fähigkeit interpretiert wird, wenn der Lehrer bei anderen Schülern für die gleiche Leistung darauf verweist, dass er auf Grund ihrer hohen Fähigkeiten nichts Anderes erwartet habe (Rheinberg 1988).

5.4.4 Gefühlsmäßige Erregung

Gefühlsmäßige Erregung schließlich ist die letzte und schwächste Informationsquelle zur Beeinflussung von Selbstwirksamkeit. Der Erregungszustand kann die Beurteilung der Bewältigungskompetenz mitbestimmen. Hohe Erregung (z.B. ängstliche Aufgeregtheit in der Schule) kann interpretiert werden als Hinweis auf die eigenen unzureichenden Kompetenzen, sodass in geringerem Maße eine erfolgreiche Problembewältigung erwartet wird als bei niedriger Erregung. Zur Reduktion von Erregung wäre es also wichtig, Fertigkeiten zu erwerben, schwierige Situationen kognitiv unter Kontrolle zu bringen. Entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzw. das Vertrauen, mit schwierigen Situationen zurechtzukommen, reduzieren bereits die Erwartung ängstlicher Erregung im Vorfeld von Anforderungen und dann auch die tatsächlich erlebte Erregung bei der Problembearbeitung.

Im Zusammenhang mit der Darstellung der Bedeutung persönlicher Erfahrungen hatten wir bereits darauf hingewiesen, dass für den Aufbau von Selbstwirksamkeit das Setzen von Nahzielen und die Vermittlung von Strategien zwei wesentliche Maßnahmen darstellen. Auf diese beiden Maßnahmen gehen wir im Folgenden etwas näher ein.

5.4.5 Die Bedeutung von Nahzielen

Die motivationale Wirkung von persönlichen Zielen ist nicht unabhängig von ihrer zeitlichen Entfernung. Nahziele liefern direkte Anreize im Hinblick auf erstrebenswerte, aber überschaubare Ziele und durch persönlichen Einsatz erreichbare Erfolgserlebnisse. Die Konzentration auf Nahziele stellt eine wirksame Strategie für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit dar, weil eine sukzessive Erreichung von Teilzielen in kleinen Schritten zunehmende Hin-

weise des Könnens bzw. der Beherrschung des Lernstoffes zur Verfügung stellen, die allmählich Kompetenzüberzeugungen aufbauen. Erlebte Kompetenz-zuwächse in kleinen Schritten sind für die Entstehung, das kontinuierliche Wachstum und die Stabilisierung von Überzeugungen eigener Selbstwirksamkeit unerlässlich. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrer ihren Schülern regelmäßig Rückmeldungen über ihre Fortschritte auf dem Weg zum Lernziel geben. Dabei sollten statt allgemeiner Zielvorgaben (z.B. „Zeige, was du kannst“) spezifische Lernziele vorgegeben werden, die konkrete Rückmeldungen erleichtern und Fortschritte einfach und schnell erkennen lassen. Bei der Behandlung neuer Lerngegenstände können einfache Aufgaben Leistungsfortschritte einleiten, aber mit zunehmender Selbstwirksamkeit sind schwierige Aufgaben hilfreicher, da sie mehr Information über die eigenen Leistungspotenziale liefern. Die Untergliederung komplexer Aufgaben in erreichbare Teilziele vermindert auch das Risiko aufzugeben und demoralisiert zu werden, wenn ein hohes Anspruchsniveau nicht gleich erfüllt werden kann. Insbesondere Schüler mit wenig Selbstvertrauen profitieren von expliziten Nahzielen und häufigen Rückmeldungen über ihre Fortschritte, da sie wiederholte Bestätigungen ihrer wachsenden Fähigkeiten benötigen, um Selbstwirksamkeit wie Selbstvertrauen aufbauen zu können.

Zunächst können Nahziele fremd gesetzt sein und den Charakter von Empfehlungen haben. Da sich Menschen mit wachsender Selbstwirksamkeit aber selbst höhere Ziele setzen und diese auch mit stärkerem Commitment verfolgen, dürften die Lernenden später in der Lage sein, sich selbstregulativ Nahziele zu setzen, die erreichbar, aber dennoch herausfordernd sind. Sich selbst Ziele zu setzen ist besonders wichtig, da man sich ihnen stärker verpflichtet fühlt als fremd gesetzten Zielen. Dieses höhere Commitment unterstützt die Selbst- und Handlungsregulation und fördert die Leistungsergebnisse zusätzlich, was wiederum die Selbstwirksamkeitsentwicklung stärkt. Die Entscheidung, ob fremd oder selbst gesetzte Nahziele hilfreicher sind, hängt vor allem von der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartungen ab. Wenn ein Lehrer beispielsweise hoch selbstwirksame Schüler kennt, sollte er für diese im Unterricht Gelegenheiten schaffen, bei denen sie sich in stärker selbstbestimmten Lernprozessen engagieren. Wenig selbstwirksamen Schülern könnte man hingegen strukturierte Angebote mit kleinen aber wachsenden Lernschritten machen, die Gelegenheiten für häufige und kumulative Erfolge schaffen.

Wenn Ziele fremd gesetzt werden (etwa durch Lehrer an Schüler), ist es vor allem wichtig, darauf zu achten, dass sie Anreize beinhalten und Gefühle der Herausforderung hervorrufen. Nur so lassen sich Commitment und Engagement herstellen, die zu Lernfortschritten und zum Aufbau von Fertigkeiten beitragen. Um dies zu erreichen, ist es nach Bandura (1997, S. 222) wichtig, den Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten,

durch konkrete Zielvorgaben, persönliche Herausforderungen anzuregen, zur Übernahme eigener Verantwortung für Leistungsfortschritte zu ermutigen und als Lehrer ein Vorbild zu sein, indem der Herausforderungscharakter der Lerninhalte durch das eigene engagierte und begeisternde Unterrichtsverhalten unterstrichen wird. Auf diese Weise kann wachsende Selbstwirksamkeit dann auch zur Entwicklung von intrinsischer Motivation beitragen. Für die Bewältigung persönlicher Herausforderungen und das Erreichen individueller Standards wird man belohnt, indem sich angesichts erlebter Kompetenzzuwächse Zufriedenheit, Genugtuung, Stolz oder andere positive Affekte einstellen. Sich selbst zu beweisen, etwas erreichen zu können, und affektrelevante Kompetenzzuwächse zu erleben, ist intrinsisch motiviertes Handeln, das rückwirkend auch wieder die Selbstwirksamkeitserwartungen verstärkt.

5.4.6 Förderung von Bewältigungsstrategien

Eine Förderung von Bewältigungsstrategien zielt auf Strategien, die das Lernen von Aufgaben, aber auch den Umgang mit sich selbst betreffen. Im Hinblick auf das *Lernen von Aufgaben* geht es beispielsweise um meta-kognitive Fertigkeiten der Organisation, Beobachtung, Bewertung und Regulation eigener Denkprozesse oder auch um konkrete Arbeits- und Lerntechniken oder Zeitmanagement. Beim *Umgang mit sich selbst* ist unter anderem die Bewertung der eigenen Leistungsresultate von Bedeutung. Ursachenzuschreibungen sind effizient, wenn sie die Selbstwirksamkeit steigern und damit die Leistung fördern. Um dies zu erreichen, sollten Leistungsresultate als Diagnose des persönlichen Lernfortschrittes zurückgemeldet werden und konstruktive Hinweise darauf beinhalten, wie man Fehler vermeiden, Defizite aufarbeiten, seine Leistungen verbessern und sich persönlich weiterentwickeln kann.

Lernziele sollten dem Schüler erreichbar erscheinen durch den Einsatz von Fertigkeiten, die durch Anstrengung und Erfahrung erworben werden können. Dies greift auf die Vorstellung zurück, dass Fähigkeiten nicht allein im Sinne einer genetisch fixierten Begabung verstanden werden, sondern vielmehr als veränderbare persönliche Fertigkeiten, die durch Lernprozesse und eigene Erfahrungen im Laufe des Lebens wachsen bzw. zunehmen können. Leistungsrückmeldungen, die Leistungsresultate auf feste Unterschiede in der Begabung von Personen zurückführen, sind wenig hilfreich, da hiermit persönliche Leistungsfähigkeiten als stabile Merkmale verstanden werden, die durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht korrigierbar erscheinen.

Je begrenzter das Strategierepertoire im Hinblick auf Aufgabenlösung und Selbstregulation ist, desto mehr Ideen müssen beratend an die zu fördernden Personen herangetragen werden. Für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit

ist es dabei günstiger, Lernziele im Hinblick auf Zuwächse an Wissen und Fertigkeiten (durch Erwerb von Lernstrategien, Problemlösetechniken etc.) zu setzen als Ziele, die lediglich ein bestimmtes Leistungsniveau als Kriterium fordern (Schunk 1996). Schüler, die glauben, eine für die Lösung von Problemen nützliche Strategie zu lernen, erfahren im Prozess des Lernens Selbstwirksamkeit und sind dann auch motiviert, diese Strategie systematisch anzuwenden, wodurch ihre Fähigkeiten und der Transfer der Strategien auf schulübergreifende Probleme erhöht werden können. Bei Leistungszielen demgegenüber kann der Eindruck entstehen, Strategien seien nicht so wichtig, sodass sie nicht systematisch und lernunterstützend eingesetzt werden.

Eine gute Methode zur Unterstützung des Erwerbs von Lernstrategien stellt die laute Verbalisierung der Lösungsschritte bei der Bearbeitung der Aufgabe dar. Solche Verbalisierungen, etwa durch den Lehrer als Modell oder durch den Schüler selbst, erleichtern dem Schüler das Lernen, weil sie seine Aufmerksamkeit auf wichtige Aufgabenmerkmale lenken, Prozesse der Encodierung und Speicherung unterstützen, systematische Vorgehensweisen beim Arbeiten fördern und die Erfahrung mit sich bringen, den Lernprozess und die Lernresultate kontrollieren zu können, was wiederum die Selbstwirksamkeit erhöhen kann (Schunk 1989).

Die Bedeutung von Selbstwirksamkeit für Leistungs- und Motivationsprozesse hat sich durch viele empirische Studien eindrucksvoll belegen lassen. Andererseits ist auch wichtig festzuhalten, dass Selbstwirksamkeit nicht die alleinige Quelle für bzw. die „via regia“ zu Erfolg, Gesundheit und Glück darstellt, sondern dass auch bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, damit sich Selbstwirksamkeit konstruktiv entfalten kann. Von solchen Rahmenbedingungen wird abschließend kurz die Rede sein.

5.5 Rahmenbedingungen von Selbstwirksamkeit

Wir hatten bereits dargestellt, dass für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit persönliche Erfahrungen die stärkste bzw. wirksamste Methode darstellen, gefolgt von Beobachtungen des Verhaltens anderer, von Überzeugungsversuchen und eigener Erregung, die in dieser Reihenfolge zunehmend schwächere Methoden für den Aufbau von Selbstwirksamkeit darstellen.

Es ist nun nicht so, dass alle Informationsquellen automatisch die Selbstwirksamkeit beeinflussen, vielmehr kommt es auf die subjektive Einschätzung der Gesamtsituation bzw. der Rahmenbedingungen an. So ist für die Einschätzung von Selbstwirksamkeit entscheidend, wie etwa Schüler die Bedeutung verschiedener persönlicher Fähigkeiten für die geforderte Leistung beurteilen, wie schwierig ihnen die Aufgabe erscheint, wie stark sie sich an-

strengen mussten, ob fremde Hilfe benötigt wurde, wie die eigenen Leistungsresultate über einen längeren Zeitraum ausgefallen sind, wie ähnlich oder glaubwürdig die Modelle erscheinen, die beobachtet werden oder die Überredungsversuche starten und Ähnliches mehr.

Hinzu kommt, dass in schulischen Lernumwelten Selbstwirksamkeit natürlich nicht die einzige Einflussvariable für Lernen und Leistung darstellt. Vielmehr wird Leistungsverhalten auch von Vorwissen, von Fähigkeiten und den erwarteten Konsequenzen sowie deren Anreizen mitbestimmt. Wenn Vorwissen oder Fähigkeiten nicht gegeben sind, nutzt Selbstwirksamkeit relativ wenig, da sie eine deutliche Überschätzung eigener Möglichkeiten bedeutet. Beispielsweise kann ein Drittklässler in der Regel kaum Integralaufgaben in Mathematik lösen, auch wenn ihm seine Freunde oder Autoritätspersonen suggerieren, er könne es, wenn er nur wolle. Ebenso ist Selbstwirksamkeit dann nicht zielführend, wenn sie sich auf Fähigkeiten bezieht, die zur Erreichung bestimmter Ergebnisse inadäquat sind. Wenn beispielsweise eine Schülerin sich für sehr attraktiv und sozial kompetent hält, ist fraglich, wie weit sie mit einem auf dieser spezifischen Selbstwirksamkeit basierenden Verhalten ihre Leistungsresultate in der Schule beeinflussen kann. Schließlich ist Selbstwirksamkeit kaum verhaltensrelevant, wenn kompetentes Verhalten nicht attraktive Ziele näher bringt. Wenn ein Schüler beispielsweise der Überzeugung ist, dass er auch mit dem besten Zeugnis keinen Arbeitsplatz erhält, sieht er trotz vorhandener Kompetenzüberzeugungen wenig Grund, sich für die Bewältigung schulischer Anforderungen und das Erzielen guter Noten besonders anzustrengen.

Andererseits beeinflussen sich die verschiedenen Erwartungen, Leistungserfahrungen, Commitments und Selbstbewertungen im Zuge der Entwicklung gegenseitig. Die Förderung von Selbstwirksamkeit durch Setzung von Nahzielen schafft oder differenziert auch Konsequenzerwartungen und bringt über Erfolgserlebnisse motivationale Bindungen und Commitments im jeweiligen Gegenstandsbereich mit sich. Rückwirkend wird dadurch die Selbstwirksamkeit bestätigt und deren günstige Einflüsse auf Anstrengung, Ausdauer und Leistung werden motivational nachhaltig unterstützt, sodass sich langfristig positive Entwicklungszyklen im Hinblick auf Selbstwirksamkeit, Motivation und Leistung herauskristallisieren können. Für solche Entwicklungszyklen können Selbstwirksamkeit, Leistung, Ursachenzuschreibung, Interesse oder motivationsförderliche Unterrichtsstrategien jeweils mögliche Ausgangspunkte sein und günstige sowie ungünstige Wirkungen und Rückkopplungen in Gang setzen. Ein Beispiel hierfür ist eine schwache Selbstwirksamkeit als Ausgangspunkt mit Motivationsdefiziten und schlechten Leistungsresultaten, die selbstwertschädlich attribuiert werden und damit die Selbstwirksamkeit weiter beeinträchtigen sowie die Leistungsprognose

schlecht ausfallen lassen. Ein anderes Beispiel ist das über ein starkes fachspezifisches Interesse optimierte Lernverhalten mit guten Leistungsresultaten, die die intrinsische Motivation wach halten und bei selbstwertdienlichen Attributionen auch die Selbstwirksamkeit stärken mit entsprechend günstiger Leistungsprognose. Im Rahmen solcher Zyklen kommt allerdings der Selbstwirksamkeit eine herausragende Bedeutung zu, da das Konstrukt der Selbstwirksamkeit sich empirisch als der vergleichbar stärkste Prädiktor für die solchen Entwicklungen zu Grunde liegenden Selbstregulationsprozesse herausgestellt hat. Von daher ist die Förderung von Selbstwirksamkeit in der Schule eine besonders viel versprechende Maßnahme, die einen breiten Wirkungsbereich im Hinblick auf Motivation, Lernen und Leistung haben dürfte.

6. Epilog

Kann ein psychologisches Konstrukt wie die Selbstwirksamkeitserwartung die Schule verändern? Was leistet es mehr als all die anderen Konstrukte, die wir in diesem Kapitel thematisiert haben, z.B. Kohärenzsinn, Hardiness, dispositionaler Optimismus, optimistischer Interpretationsstil? Geht es hier eigentlich nur um das viel zitierte „positive Denken“?

Der Begriff ist vor einem Vierteljahrhundert von Albert Bandura in die Fachliteratur eingeführt worden. Seitdem hat er zunehmende Beachtung gefunden und ist einer umfassenden empirischen Prüfung unterzogen worden, mehr als jedes andere der genannten Konstrukte. Die Anwendung auf Schule und Unterricht hat sich als besonders fruchtbar erwiesen, wie auch die anderen Beiträge in diesem Band zeigen.

Generell möchten wir davor warnen, einzelne Konstrukte zu überschätzen. Sie sind keine Allheilmittel. Sie sind lediglich ein Element in einem größeren theoretischen Rahmen. Die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1997, 2001) stellt einen breiten Rahmen dar. Auch enger gefasste Handlungsmodelle bedienen sich des Konstrukts der Selbstwirksamkeitserwartung (z.B. Schwarzer 1998). Lernen und Leistung werden heute oft vor dem Hintergrund von selbstregulativen Zielerreichungsprozessen gesehen. Diese kommen ohne das fragliche Konstrukt nicht aus.

Unter der Überschrift „Selbstwirksame Schulen“ hat sich in Deutschland eine Bewegung der inneren Schulreform in Gang gesetzt (Brockmeyer/Edelstein 1997; Edelstein 1995, 1998). Nicht alle beteiligten Lehrer haben so richtig verstanden, worum es in der Theorie geht. Aber sie haben eine Idee gefunden und ein Engagement entwickelt. Was dabei herauskommt, ist zunächst einmal eine „gute Schule“ – unter irgendeiner Überschrift. Aufgabe der beteiligten Wissenschaftler und Supervisoren ist es, die Leitidee zu kon-

kretisieren, das Potenzial zu vermitteln, das in dem Konstrukt steckt, und Wege im Berufsalltag zu ebnen, die zu einer insgesamt höheren Qualität von Lehr- und Lernprozessen führen.

Literatur

- Antonovsky, A. (1990): Personality and health: Testing the sense of coherence model. In: H.S. Friedman (Hrsg.): *Personality and disease*. New York: John Wiley & Sons, S. 155–177.
- Baltes, M.M./Lang, F.R. (1997): Everyday functioning and successful aging: The impact of resources. In: *Psychology and Aging* 12, S. 433–443.
- Bandura, A. (1992): Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In: R. Schwarzer (Hrsg.): *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington: Hemisphere, S. 3–38.
- Bandura, A. (1992): Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In: R. Schwarzer (Hrsg.): *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere, S. 355–394.
- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: *Educational Psychologist* 28, S. 117–148.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000): Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. In: *Current Directions of Psychological Science*, S. 75–78.
- Bandura, A. (2001): Social Cognitive Theory: An agentic perspective. In: *Annual Review of Psychology* 52, S. 1–26.
- Brockmeyer, R./Edelstein, W. (Hrsg.) (1997): *Selbstwirksame Schulen: Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Laufen.
- Burns, M.O./Seligman, M.E.P. (1989): Explanatory style across the life span: Evidence for stability over 52 years. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 56, S. 471–477.
- Carver, C.S./Scheier, M.F. (1998): *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Dweck, C.S./Licht, B. (1980): Learned helplessness and intellectual achievement. In: J. Garber/M.E.P. Seligman (Hrsg.): *Human helplessness: Theory and application*. New York: Academic Press, S. 48–56.
- Edelstein, W. (Hrsg.) (1995): *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum Pädagogischen Handeln*. Heidelberg: Asanger.
- Edelstein, W. (1998): Selbstwirksamkeit in der Schulreform. In: *Unterrichtswissenschaft, Themenheft 2: Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform* 26, S. 100–106.
- Epel, E.S./Bandura, A./Zimbardo, P.G. (1999): Escaping homelessness: The influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness. In: *Journal of Applied Social Psychology* 29, S. 575–596.
- Jerusalem, M. (1990): *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1991): Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Stressprozesse. In: *Psychologische Beiträge* 33, S. 388–406.
- Jerusalem, M. (1998): Die Steigerung schulischer Selbstwirksamkeit – empirische Befunde. In: *Pädagogische Führung* 9, S. 72–75.

- Jerusalem, M. (1999): Schutz- und Risikofaktoren der Entwicklung aus stresstheoretischer Perspektive. In: *Psychomed* 11, S. 148–152.
- Jerusalem, M./Satow, L. (1999): Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 15–16.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1989): Anxiety and self-concept as antecedents of stress and coping: A longitudinal study with German and Turkish adolescents. In: *Personality and Individual Differences* 10, S. 785–792.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1992): Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In: R. Schwarzer (Hrsg.): *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere, S. 195–213.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (Hrsg.) (1999a): *Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrern*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1999b): Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 13–14.
- Kobasa, S.C. (1979): Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 37, No. 1, S. 1–12.
- Lazarus, R.S./Folkman, S. (1987): Transactional theory and research on emotions and coping. In: *European Journal of Personality* 1, S. 141–170.
- Marshall, G.N./Wortman, C.B./Kusulas, J.W./Hervig, L.K./Vickers, R.R. (1992): Distinguishing optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 62, S. 1067–1074.
- Rheinberg, F. (Hrsg.) (1988): Themenschwerpunkt „Paradoxe Effekte von Lob und Tadel“. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 2, S. 223–257.
- Rotter, J.B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In: *Psychological Monographs* 80, S. 609.
- Scheier, M.F./Carver, C.S. (1985): Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. In: *Health Psychology* 4, S. 219–247.
- Scheier, M.F./Carver, C.S. (1987): Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. In: *Journal of Personality* 55, S. 169–210.
- Scheier, M.F./Carver, C.S. (1992): Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. In: *Cognitive Therapy and Research* 16, S. 201–228.
- Scheier, M.F./Matthews, K.A./Owens, J./Magovern, G.J./Lefebvre, R.C./Abbott, R.A./Carver, C.S. (1989): Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 57, S. 1024–1040.
- Schulz, R./Heckhausen, J. (1996): A life span model of successful aging. In: *American Psychologist* 51, S. 702–714.
- Schunk, D.H. (1989): Self-efficacy and cognitive skill learning. In: C. Ames/R. Ames (Hrsg.): *Research on motivation in education*. Volume 3: Goals and cognitions. San Diego: Academic Press 1989, S. 13–44.
- Schunk, D.H. (1995): Self-efficacy and education and instruction. In: J.E. Maddux (Hrsg.): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. New York: Plenum, S. 281–303.

- Schunk, D.H. (1996): Goal and self evaluative influences during children's cognitive skill learning. In: *American Educational Research Journal* 33, S. 359–382.
- Schwarzer, R. (1994): Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. In: *Diagnostica* 40, S. 105–123.
- Schwarzer, R. (1996): *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl..
- Schwarzer, R. (1998): Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. Themenheft 2 „Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform“* 26, S. 158–172.
- Schwarzer, R. (2000): Streß, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart: Kohlhammer, 4. Aufl..
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (1982): Selbstwertdienliche Attributionen nach Leistungsrückmeldungen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 14, S. 47–57.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1994): *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis: Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen*. Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (1995): Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. In: S.E. Hobfoll/M.W. Vries (Hrsg.): *Extreme Stress and Communities: Impact and Intervention*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, S. 159–178.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): *Die Skala Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung*. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 84. Verfügbar unter <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/>
- Schwarzer, R./Schmitz, G.S. (1999): *Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung*. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 60–61.
- Seligman, M.E.P. (1991): *Pessimisten küsst man nicht*. München: Droemer Knauer.
- Smith, T.W./Pope, K./Rhodewalt, F./Poulton, J.L. (1989): Optimism, neuroticism, coping, and symptom reports: An alternative interpretation of the Life Orientation Test. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 56, S. 640–648.
- Wieland-Eckelmann, R./Carver, C.S. (1990): Dispositionelle Bewältigungsstile, Optimismus und Bewältigung: Ein interkultureller Vergleich. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 2, S. 163–184.
- Williams, D.G. (1992): Dispositional optimism, neuroticism, and extraversion. In: *Personality and Individual Differences* 13, S. 475–477.
- Zaccaro, S.J./Blair, V./Peterson, C./Zazanis, M. (1995): Collective efficacy. In: J.E. Maddux (Hrsg.): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum, S. 305–328.
- Zimmerman, B.J. (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, S. 82–91.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. *Matthias Jerusalem*, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie,
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Tel. 030-20934080,
Fax 030-20934010, E-Mail: jerusalem@rz.hu-berlin.de
Prof. Dr. *Ralf Schwarzer*, Psychologisches Institut, Freie Universität Berlin,
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Tel. 030-83855630, Fax: 030-8385634,
E-Mail: health@zedat.fu-berlin.de