

Schwarzer, Ralf

Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern

Unterrichtswissenschaft 26 (1998) 2, S. 158-172

urn:nbn:de:0111-opus-77718



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
26. Jahrgang / 1998 / Heft 2

Thema: Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform

Verantwortlicher Herausgeber:
Ralf Schwarzer

Ralf Schwarzer:
Einführung 98

Wolfgang Edelstein:
Selbstwirksamkeit in der Schulreform 100

Matthias Jerusalem, Waldemar Mittag:
Evaluation des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“:
Ansätze und Probleme 107

Matthias Kolbe, Matthias Jerusalem, Waldemar Mittag:
Veränderungen von Selbstwirksamkeit und Klassenklima im
zeitlichen Verlauf 116

Lars Satow, Judith Bäßler:
Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher 127

Gerdmarie Schmitz:
Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern 140

Ralf Schwarzer:
Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern 158

Allgemeiner Teil

Constanze Kaiser:
Aus Versägern werden Rückläufer 173

Berichte und Mitteilungen 191

Hinweise für Autoren 191

Ralf Schwarzer

Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern ¹⁾

Self-Science: A psychological training program in coping of teachers

Das hier vorgestellte Trainingsprogramm dient dazu, Lehrern die Bewältigung ihres Berufsalltags zu erleichtern. Dazu werden kognitive Werkzeuge vermittelt, die helfen, sich selber effektiver zu steuern. Im Mittelpunkt steht das Konzept der Selbstwirksamkeit. Das Training soll langfristig motivationale Prozesse stimulieren, die sich auf die Zielsetzung, die Anstrengung und die Ausdauer angesichts vielfältiger Anforderungen auswirken. Zur Optimierung solcher selbstregulativer Zielerreichungsprozesse wurden vier Trainingsmodule entwickelt und erprobt. Im ersten geht es um Attribution und kognitive Umstrukturierung angesichts kritischer Alltagsereignisse, im zweiten um generelle und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen, im dritten um die Motivationsphase, in der Ziele gesetzt werden, und im vierten um die Volitionsphase, in der Planung, Initiative und Handlung stattfinden und in der Rückschläge erfahren werden, von denen man sich wieder erholen kann.

A psychological training program is described that is designed to facilitate daily functioning in a stressful job environment. Cognitive tools are taught that are supposed to support effective coping. The focus is on the particular role that self-efficacy beliefs play in coping. The training is directed at the stimulation of motivational processes that control goal setting, effort investment, and task persistence in face of various demands. To improve such self-regulatory goal attainment processes, four training modules were developed and tested. The first deals with causal attribution of critical events and cognitive restructuring, the second deals with general and specific optimistic self-beliefs, the third with motivation phase and intention formation, and the fourth with the action phase which includes planning, initiative, and recovery from setbacks.

1. Einleitung

In diesem Beitrag soll ein Trainingsprogramm vorgestellt werden, das dazu dient, Hilfen zur Selbstführung (*Personal Leadership*) zu geben. Es wird im Rahmen des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen erprobt. Im folgenden werden zunächst die tragenden psychologischen Konzepte beschrieben, anschließend die Inhalte des Programms.

1) Autorenhinweis:

Ich danke Judith Bäßler, Britta Renner und Gerdamarie Schmitz für die wertvollen Anregungen bei der Entwicklung des Trainings.

In dem Modellversuch haben sich zehn Schulen dem Selbstwirksamkeitskonzept verpflichtet, ohne zunächst eine klare Vorstellung davon gehabt zu haben, wie sich dieses wünschenswerte Ziel durch geeignete pädagogische Maßnahmen beeinflussen läßt. Der selbstgewählte Auftrag bestand darin, im Laufe der drei Versuchsjahre ein klares Profil zu entwickeln, welches die Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1992, 1997) als Leitidee enthält - neben einer Anzahl anderer innovativer pädagogischer Ziele und Organisationsziele, die ihrerseits eine funktionale Beziehung zum Selbstwirksamkeitskonzept entfalten können.

Im Einklang mit dieser Entwicklung wird erwartet, daß sich nicht nur auf der Schülerseite, sondern auch auf der Lehrerseite eine günstige Veränderung der Handlungsorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen abzeichnet, weil die aktive Teilnahme an einem solchen Modellversuch das pädagogische Engagement noch mehr stimulieren sollte. Zur Förderung der Identifikation mit dem Programm dienen regelmäßige Konferenzen von Lehrern und Schulleitern aus den zehn Schulen, wechselseitige Besuche sowie Projekte in Kooperation von Kollegien oder Lehrern aus zwei oder mehr Schulen. Insbesondere die Kommunikation und der Austausch zwischen Schulleitern haben sich intensiv entwickelt. Darüber hinaus wird seitens der wissenschaftlichen Begleitung das psychologische Training "Self-Science" angeboten. Dieser Aufwand an Beratung stellt eine für deutsche Schulverhältnisse beachtliche Innovationsanstrengung dar.

2. Komponenten des Trainings zur Selbstführung

Unter Selbstwirksamkeitserwartung (*perceived self-efficacy*) verstehen wir die subjektive Überzeugung, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (vgl. Bandura, 1992, 1997; Edelstein, 1995; Flammer, 1990; Jerusalem, 1990; Schwarzer, 1993, 1994, 1996, 1997). Dabei wird zunächst davon ausgegangen, daß in neuartigen oder ungewissen Situationen Barrieren bestehen, die sich nicht durch Verhaltensroutinen überwinden lassen. Weiterhin wird angenommen, daß Anstrengung und Ausdauer erforderlich sind, um die Aufgaben zu bewältigen. Schließlich wird impliziert, daß die zur Bewältigung nötigen Kompetenzen oft erst noch entwickelt werden müssen.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit läßt sich auf viele Situationen anwenden, was unter anderem durch mehr als 400 wissenschaftliche Veröffentlichungen aus unterschiedlichen Anwendungsfeldern zum Thema Selbstwirksamkeit dokumentiert wird (Bandura, 1997). Im Kontext von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen läßt sich das Selbstwirksamkeitskonzept zum Beispiel auf das Lern- und Leistungsverhalten, die Streßbewältigung, das Gesundheitsverhalten und die psychische Befindlichkeit von Lehrern (Burnout, Wohlbefinden, Berufszufriedenheit) und Schülern (Schulzufriedenheit, Interesse, Leistungsbereitschaft) anwenden (Jerusalem & Schwarzer, 1992; Schwarzer, 1994; Schwarzer & Jerusalem, 1994).

Immer dann, wenn es um *selbstregulative Zielerreichungsprozesse* geht, spielt Selbstwirksamkeit eine Rolle. In der Motivationsphase solcher Prozesse, in der es um die Bildung von Handlungsintentionen geht, setzen sich selbstwirksame Personen höhere Ziele als nichtselbstwirksame Personen. Dabei kann es sich um Leistungsziele handeln oder um Ziele, die andere Lebensbereiche verändern (Sozialbeziehungen regulieren, sich durchsetzen, das Rauchen aufgeben, Sport treiben, etc.). Schüler beispielsweise, die sich anspruchsvolle Leistungsziele setzen, für die ein erhebliches Maß an Anstrengung und Ausdauer erforderlich ist, greifen nicht nur in der Motivationsphase auf ihre Selbstwirksamkeit zurück. Vielmehr nutzen sie diese Ressource auch anschließend, wenn es darum geht, die Intention in Handeln umzusetzen, oder noch später, wenn es darauf ankommt, Lernprozesse gegen Widerstände aufrechtzuerhalten. In dieser sogenannten Volitionsphase besteht die Gefahr der Ablenkung durch kurzfristig attraktivere Handlungsalternativen (z.B. Fernsehen) bzw. die Gefahr des Rückfalls hinter das gesetzte Zielniveau. Selbstwirksamkeitserwartung ist also als ein Konstrukt zu verstehen, das in einen größeren Zusammenhang funktional eingebettet ist, und ist somit ein Bestandteil von Selbstregulationsprozessen.

Selbstregulation, Selbstmanagement oder Selbstführung bedeuten, sich in den schwierigen Situationen des alltäglichen Lebens bewußt unter Kontrolle zu haben und gezielt Anstrengungen zu unternehmen, um das Leben nach eigenen Vorstellungen erfolgreich und autonom zu gestalten. Motivation und Strebbewältigung sind eng damit verwandte Konzepte oder Komponenten. Wir bevorzugen den Begriff der Selbstführung (*Personal Leadership*), weil er umfassend auf die zielbezogene Steuerung des eigenen Lebens verweist und auch die visionäre Führungsrolle unterstreicht („Wie kann ich die Schule verändern?“), statt nur die technische Ebene der Regulationsfertigkeiten in den Blick zu nehmen („Wie kann ich die Hausarbeiten schneller korrigieren?“).

Wenn es um selbstregulative Zielerreichungsprozesse geht, empfiehlt es sich, zumindest zwischen der Motivations- und der Volitionsphase zu unterscheiden. Weitere Ausdifferenzierungen solcher Prozesse sind möglich. Wir nehmen an, daß es eine Hilfe darstellt, wenn Menschen genau wissen, wo sie sich im Hinblick auf ein Ziel gerade befinden. Sie können sich z.B. in der Entscheidungssituation, in der nachfolgende Planungsphase (postintentional, aber präaktional), in der Handlungsphase oder in der abschließenden Bewertung des Erfolgs oder Mißerfolgs befinden. Diese Standortbestimmung vermittelt ein deutliches Bewußtsein dessen, was man schon getan hat und was man noch tun muß, um ein Ziel zu erreichen oder um ein Zielverhalten gegen Widerstände aufrechtzuerhalten. Mit diesem Bewußtsein erscheinen die Schwankungen im Entscheiden und Verhalten als normal. Man macht sich klar, daß es normal ist, wankelmütig zu sein, Dinge aufzuschieben oder sich nur mühsam von Rückschlägen zu erholen.

Neben Motivations- und volitionstheoretischen Überlegungen soll im Training eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung erfolgen. Dieses Konstrukt hat sich in allen Phasen des Entschei-

dens und Handelns als einflußreich erwiesen. Sich keine herausfordernden Ziele zu setzen, nicht zu planen, Dinge aufzuschieben oder beim Handlungsversuch zu scheitern, kann oft auch mit einem Mangel an Selbstwirksamkeitserwartung erklärt werden. Die Teilnehmer sollen verstehen, daß sie sich beim Streben nach Zielen immer psychologischer „Theorien“ bedienen und daß es nun darauf ankommt, implizite durch explizite Theorien zu ersetzen, um Handlungsprozesse bewußt zu steuern.

Sie sollen sich auch bewußt werden, wie sie kritische Ereignisse subjektiv bewerten. Die Attributionstheorie stellt ein handliches Gerüst dar, um persönliche Präferenzen bei der Zuschreibung von Ursachen zu erforschen. Insbesondere der optimistische oder pessimistische Interpretationsstil, wie er von Seligman (1991) beschrieben wurde, eignet sich als Instrument zur Analyse eigener Attributionspräferenzen sowie zum kognitiven Umstrukturieren.

Es ist hier aber nicht das primäre Ziel, psychologisches Faktenwissen zu vermitteln oder Inhalte des Psychologiestudiums auf elementare Weise zu dozieren. Vielmehr liegt dem Training der Gedanke zugrunde, *kognitive Werkzeuge* bereitzustellen. Die Attributionstheorie kann als ein solches Werkzeug angesehen werden, mit dem man z. B. untersuchen kann, was man zu sich selbst sagt, wenn „etwas schief gegangen ist“. Selbstwirksamkeitserwartung ist ein anderes Werkzeug, welches hilft, bewußt in sich zu forschen und nach der subjektiven Gewißheit zu suchen, mit der man schwierige Anforderungssituationen meistern kann. Motivations- und Volitionsprozesse schließlich enthalten eine Vielzahl von Konzepten im Detail, die über persönliche Stärken und Schwächen in der Lebensführung Aufschluß geben können.

Diese psychologischen Konstrukte und damit zusammenhängenden Theorieentwürfe wurden von uns in ein modulares Interventionsdesign übersetzt, das aus vier Teilen besteht mit der Reihenfolge Attribution, Selbstwirksamkeitserwartung, Entscheiden und Handeln. Obwohl es bei der Attribution eigentlich um Handlungs- oder Ereignisbewertungen geht, die am Ende dieser Kette stehen, haben wir sie aus didaktischen Überlegungen heraus an den Anfang gestellt. Es handelt sich nämlich um ein anschauliches Konzept, das einerseits intuitiv ansprechend ist, andererseits aber auch viel Spielraum an eigenen kreativen Gedanken und Kritik zuläßt. Das erste Modul ist somit zugleich Aufwärmphase und führt gut in den Umgang mit den eigenen Kognitionen ein. Lehrer erleben im Berufsalltag unzählige kritische Ereignisse, die sie auf unterschiedliche Weise interpretieren können. Wie sich ihre Interpretationen auf Emotion und Verhalten auswirken und wie man durch kognitives Umstrukturieren den Dingen einen anderen Lauf geben kann, lernen sie zu Beginn.

3. Vier Trainingsmodule zur Selbstführung

Die Struktur des Trainings ist durch vier Module gegeben:

- *Umdenken* (Attribution und kognitive Umstrukturierung)
- *Auf Können vertrauen* (Selbstwirksamkeitserwartung)

- *Abwägen* (Motivationsphase: Intentionsbildung, Zielsetzung)
- *Verhalten steuern* (Volitionsphase: Planung, Initiative, Wiederherstellung).

Jedes Modul dauert etwa einen halben Tag. Das Zweitage-Training ist also hochkomprimiert und kann nur mit guter didaktischer Aufbereitung und nur bei Gruppen bis zu 20 Personen durchgeführt werden. Alle Teilnehmer erhalten eine Trainingsmappe mit Materialien, die während der Arbeit ständig durch Handouts ergänzt werden. Overheadfolien, Arbeitsblätter, Merkblätter, diagnostische Skalen und spielerische Elemente im Plenum und in Gruppen sorgen für die nötige Stimulusvariation, um den Trainingserfolg zu sichern.

3.1 Modul 1: Umdenken

Um kritische Ereignisse bewältigen zu können, muß man sie zunächst so interpretieren, daß der positive Gehalt dieser Ereignisse deutlich wird. Sieht man dagegen Dinge zu pessimistisch, 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 die positiven Seiten der Situation durchaus realistisch in den Vordergrund rücken.

Der amerikanische Psychologe 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. Das Defizit liegt bei der eigenen Person, wird als schwer veränderbar eingestuft und verfügt über eine hohe Situationsgeneralität. Mangelnde Anstrengung dagegen ist zwar auch ein internaler, aber zugleich 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 Ausdehnung des zugrundeliegenden Faktors.

Schließlich wird noch zwischen „global“ und „spezifisch“ unterschieden, womit man den Allgemeinheitsgrad 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 und dann ganz andere Konsequenzen nach sich ziehen würde.

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 Modul 2: Auf Können vertrauen

Menschliches Handeln wird vor allem von Überzeugungen gesteuert. Man bildet sich Vorstellungen davon, auf welche Weise bedeutsame Situationen gesteuert werden und in welchem Maße man sich selbst dazu in der Lage sieht, solche Steuerung erfolgreich vornehmen zu können, vorausgesetzt, daß man bestimmte Ziele überhaupt für wünschenswert hält. Wer diese Selbstwirksamkeitserwartung kultiviert und sie strategisch klug zum Einsatz bringt, profitiert bei der Handlungssteuerung und bei der Selbststeuerung, kann also effektiver arbeiten und insgesamt erfolgreicher leben.

Im folgenden sollen einige Überlegungen angestellt werden, die vor allem von der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1992, 1997) beeinflusst sind. Zunächst muß man Verständnis dafür entwickeln, welche maßgeblichen Einflußgrößen das Handeln bestimmen. Ein Motivationsfaktor liegt in den Einstellungen und sozialen Normen begründet, oder genauer: den situationsspezifischen *Handlungs-Ergebnis-Erwartungen*. Dies sind bewußtseinsfähige Vorstellungen von den möglichen Konsequenzen diverser Handlungen (daher auch der synonyme Begriff Konsequenzerwartung). Das kommt zum Ausdruck in Formulierungen wie „Wenn man sich als einziger von einer Gruppenaktivität ausschließt, wird man von den anderen nicht anerkannt“ oder „Wenn man sich anstrengt, kann man auch die schwierigsten Mathematikaufgaben verstehen“. Solche Erwartungen von der Wirksamkeit bestimmter Handlungen sind zwar notwendig, aber nicht hinreichend, um Ziele anzustreben. Vielmehr muß man auch daran glauben, persönlich zur erfolgreichen Ausführung dieser Handlungen in der Lage zu sein. Mit Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet man dieses 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 Nachmittag eisern für die Klassenarbeit üben kann, auch wenn andere mich zum Spielen einladen“ oder „Ich bin sicher, daß ich eine Zigarette ablehnen kann, wenn andere mich zum Rauchen verführen wollen“. Die semantische Struktur dieser Selbstwirksamkeitserwartungen ist also charakterisiert durch die Formu-

lierung einer subjektiven Gewißheit, eine Handlung auch dann erfolgreich ausführen zu können, wenn Barrieren auftreten. Die semantische Struktur der Handlungs-Ergebnis-Erwartungen hat dagegen die Gestalt von Konditionalsätzen („Wenn etwas Bestimmtes getan wird, dann zieht dies bestimmte Konsequenzen nach sich“).

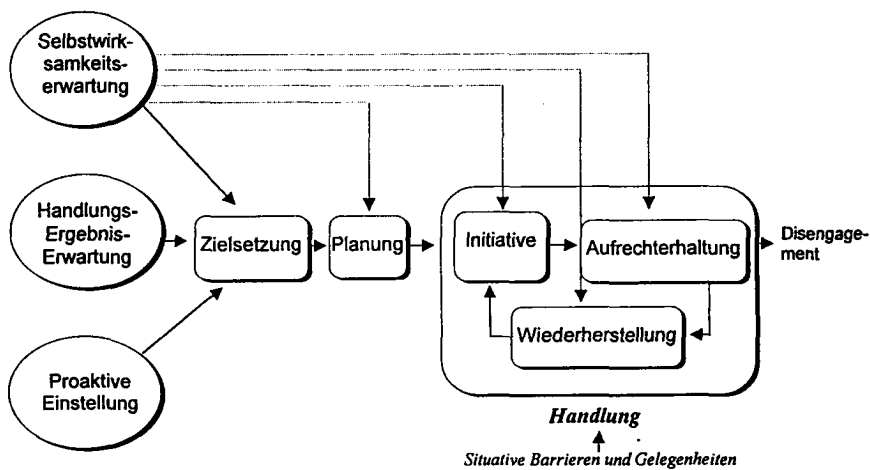
Beide Arten von Kausalbeziehungen sind mental repräsentiert und werden in bestimmten Situationen aus dem Gedächtnis abgerufen, den Gegebenheiten gemäß verändert oder ganz neu entwickelt. Diese Kognitionen sind - neben anderen Einflußgrößen - dafür verantwortlich, daß Ziele gesetzt und verfolgt werden. Nur wenn man an die grundsätzliche Machbarkeit einer Handlung glaubt und darüber hinaus die eigenen Handlungsressourcen für ausreichend hält, lohnt es sich, ein schwieriges Ziel in Angriff zu nehmen und Energie darauf zu verwenden.

Dies ist Teil eines Selbstregulationsmechanismus. Wer optimistisch und voller Selbstvertrauen an eine reizvolle Aufgabe herangeht, wird Anstrengung und Ausdauer aufwenden, um sie zu lösen. Der Erfolg dabei wirkt verstärkend, indem die Selbstwirksamkeitserwartung gegenüber diesem Aufgabentyp stabilisiert wird. Der motivationale Effekt von hoher Selbstwirksamkeitserwartung zeigt sich in drei Schritten: (a) man wählt sich schwierigere, herausfordernde Aufgaben aus, (b) man investiert Anstrengung und (c) man bleibt auch dann standhaft und ausdauernd, wenn Erfolge zunächst ausbleiben oder gar Rückschläge auftreten.

Schwierige Handlungen kommen nicht einfach dadurch zustande, daß man beabsichtigt, sie auszuführen. Vielmehr liegt zwischen der Intention und der Handlungsausführung ein komplizierter Prozeß, der in vielen Fällen nicht zum gewünschten Erfolg führt.

Stellen wir uns vor, jemand möchte eine Fremdsprache oder eine Sportart erlernen oder das Rauchen aufgeben. Wenn man sich zu einem solchen Ziel durchgerungen hat, steht man vor der Frage, *wann*, *wo* und *wie* man das neue Verhalten realisieren soll. Dies ist die Phase der Ziel-Mittel-Planung, in der ein Ziel im Hinblick auf seine Realisierung konkretisiert wird. Die nachfolgende Handlungsphase läßt sich in drei Unterphasen aufteilen: (a) Erst muß man sich einen Ruck geben, um das neue Verhalten in Gang zu bringen. Manche Menschen bringen diese Initiative nicht auf, sondern schieben den Beginn lange vor sich her. Dies wird auch als Prokrastination bezeichnet. (b) Zu späteren Zeitpunkten treten Krisen auf, die es einem schwermachen, die erwünschte Handlung aufrecht zu erhalten. Hier ist ein besonderer Bewältigungsaufwand nötig, zum Beispiel indem bestimmte Barrieren durch einen psychischen Kraftakt überwunden werden. (c) Schließlich muß man auch mit Mißerfolgen rechnen, zum Beispiel enttäuschenden Minderleistungen oder einem Rückfall in frühere Risikoverhaltensweisen. In solchen Fällen ist ein besonderer Regulationsaufwand nötig, um die Motivation zur Handlung sowie die Handlung selbst wieder herzustellen. Je nachdem wie differenziert man den Vorgang betrachten möchte, lassen sich zwei bis fünf Phasen unterscheiden.

Abbildung 1
Prozeßmodell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse



Die Minimalunterscheidung ist diejenige zwischen einer Motivations- und einer Volitionsphase: der motivationale Prozeß des Abwägens und Entscheidens endet mit einer Intention (einem Ziel), danach folgt der volitionale Prozeß des Umsetzens dieser Intention in die Tat. Eine weitere Aufteilung in Planungs- und Handlungsregulationsphase ist sinnvoll, weil in beiden sehr verschiedene Kämpfe ausgefochten werden. Schließlich erleichtert es die Analyse und Diagnose, wenn man die Handlungsregulationsphase weiter unterteilt, um zu erkennen, ob Schwierigkeiten beim ersten Versuch auftreten, bei Barrieren oder bei Rückschlägen. Welche Rolle spielt nun die Selbstwirksamkeitserwartung beim Durchlaufen dieser Phasen?

1. In der motivationalen Eingangsphase des Abwägens und Entscheidens begünstigt eine positive Selbstwirksamkeitserwartung die Zielsetzung. Je höher die Kompetenzerwartung ausgeprägt ist, desto wahrscheinlicher der Handlungserfolg, und je höher die Ziele gesetzt sind, desto besser die Leistung.
2. In der *Planungsphase* begünstigt eine positive Selbstwirksamkeitserwartung die subjektive Vorstellung von Erfolgsszenarien.
3. In der Phase der *Handlungsinitiative* gibt man sich leichter einen Ruck, um den ersten Schritt ins Neuland zu tun.
4. Während der *Handlungsausführung* kann sich der Selbstwirksame besser regulieren, um bei der Sache zu bleiben.
5. *Scheitert die Handlung* oder wird sie unterbrochen, kann sich der Selbstwirksame besser davon erholen.

Selbstwirksamkeit ist also in allen Phasen vorteilhaft, was aber nicht unbedingt bedeutet, daß sie im Vergleich zu anderen Einflußgrößen am wichtigsten sein muss. In der Motivationsphase z. B. können die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen noch wichtiger sein.

3.3 Modul 3: Abwägen

In diesem dritten Teil des Selbstführungsprogramms geht es um die *Motivations- und Entscheidungsphase* im Rahmen eines selbstregulativen Zielerreichungsprozesses. In dieser Phase werden vor allem drei Einflußgrößen angenommen, die dazu beitragen, sich ein Ziel zu setzen: Selbstwirksamkeitserwartung, Handlungs-Ergebnis-Erwartungen und proaktive Einstellung. Die beiden letzten werden nun näher betrachtet.

Bevor man sich ein schwieriges oder neues Verhalten vornimmt, befindet man sich in einem Konflikt. Man weiß nicht, wie man sich entscheiden soll und schwankt zwischen Alternativen hin und her. Manche Menschen kommen gar nicht erst in einen fruchtbaren Selbstführungsprozeß hinein, weil sie ihre Ziele zu hoch oder zu niedrig setzen. Noch häufiger kommt es vor, daß sich Menschen überhaupt keine klaren Ziele setzen, sondern auf der Vorstufe des Wunschdenkens verharren. Sie wünschen sich alles mögliche, geben sich Tagträumen hin und entwickeln daraus nicht die nötige Handlungsintention. Dies wirft die Frage auf, welche psychologischen Einflußgrößen dafür sorgen, daß man sich eine konkrete Handlung verbindlich vornimmt. Es geht dabei um persönlich bedeutsame Zielintentionen wie z.B. das Betreiben einer Sportart, das Erlernen einer Fremdsprache, das Verfolgen eines Berufsziels, das Knüpfen einer engen Beziehung oder die Entwöhnung vom Rauchen. Solche Ziele sind normalerweise mit Vor- und Nachteilen verbunden, so daß man sich zwischen vielleicht ähnlich attraktiven Alternativen hin- und hergezogen fühlt. Das Abwägen kann sehr lange dauern und zu einer Qual werden. Die Motivations- oder Entscheidungsphase ist also im Prinzip konfliktreich und meist stärker realitätsbezogen als die nachfolgende Volitionsphase.

Handlungs-Ergebnis-Erwartungen

Die Kognitionen des Abwägens von Verhaltenskonsequenzen, also die Pros und Kontras, werden auch Handlungs-Ergebnis-Erwartungen genannt. Die semantische Struktur dieser Handlungs-Ergebnis-Erwartungen entspricht einem Bedingungssatz, also einer Wenn-Komponente und einer Dann-Komponente, z.B. „Wenn ich mich für die Schüler einsetze, dann werde ich von den Eltern unterstützt“.

Übertreffen die positiven Handlungs-Ergebnis-Erwartungen die negativen in Anzahl und Gewicht, dann ist die Entscheidungsbilanz positiv, was zwar noch nicht mit einer Zielsetzung identisch ist, aber immerhin den Motivationsprozeß günstig beeinflusst. Richtung und Stärke von Handlungs-Ergebnis-Erwartungen beeinflussen die Bildung einer Zielintention gemeinsam

mit den beiden anderen Einflußgrößen (Selbstwirksamkeitserwartung, proaktive Einstellung). Betrachtet man die Veränderung der Pros und Kontras während eines erfolgreichen Motivationsprozesses, so überkreuzen sich ihre Geraden, d.h. die negativen Handlungs-Ergebnis-Erwartungen werden immer schwächer, während die positiven immer stärker werden. Aus diesem empirisch abgesicherten Sachverhalt ergibt sich die Notwendigkeit, systematisch die eigenen Handlungs-Ergebnis-Erwartungen zu beeinflussen, was sich trainieren läßt.

Proaktivität

Sich etwas zuzutrauen und eine positive Bilanz von Handlungs-Ergebnis-Erwartungen zu haben, sind keine Garantie dafür, daß man wirklich eine konkrete Absicht formuliert, eigenes Verhalten zu ändern. Die Bildung von Zielintentionen wird daneben auch durch zahlreiche situative Anlässe und Gelegenheiten beeinflußt, z.B. durch wahrgenommene Risiken, durch den guten Rat von Freunden, Eltern oder Vorgesetzten oder auch durch deren massiven Druck. Manche Menschen reagieren nur auf äußeren Druck. Andere brauchen ihn jedoch nicht. Sie sind vielmehr durch sich selbst bewegt.

Menschen mit dieser proaktiven Einstellung sind nicht nur aktiv oder produktiv, sondern sie entwickeln darüber hinaus kreative Visionen und Initiativen. Sie haben eine Macher-Mentalität und sehen sich für die Lösung von Problemen als verantwortlich an, auch dann, wenn sie nicht selbst für deren Ursachen verantwortlich sind. Sie „ziehen schon einmal die Karre für andere Leute aus dem Dreck“. Sie entscheiden selbst, „wohin die Reise geht“. Dieses Verhalten beruht auf einer Weltsicht, die besagt, daß das Leben reich an Möglichkeiten ist, die man ausschöpfen kann, und daß man dadurch seinem Leben einen Sinn verleihen kann.

Kann man Proaktivität lernen? Während es sich beim Training des optimistischen Interpretationsstils (Modul 1: „Umdenken“) um eine konkrete und praktische Gedankenänderungstechnik handelt, die vor allem dann nützlich sein kann, wenn man zu unrealistisch negativen Ereignisdeutungen neigt, handelt es sich hier um eine tieferliegende Weltsicht und Lebensphilosophie, die nicht durch ein paar Kunstgriffe korrigiert werden kann. Vielmehr erscheint es nötig, sich seine eigene Sicht transparent zu machen und sie allmählich durch Bewußtmachen und Nachdenken zu verändern. Beim oben genannten Interpretationsstil übernimmt man etwas mehr Verantwortung für positive Ereignisse und etwas weniger Verantwortung für negative Ereignisse. Proaktive Einstellung dagegen meint die Tendenz, Verantwortung für die Erzeugung von Innovationen zu übernehmen, ohne daß dabei schon klar ist, wie sich die Dinge entwickeln werden.

Zur proaktiven Einstellung gehört also, daß man kontinuierlich nach einer Veränderung seiner selbst und seiner Umwelt strebt. In der Unternehmensführung gibt es zum Beispiel das Konzept des Total Quality Management (TQM), bei dem es um die ständige Verbesserung von Fertigungsprozessen, Dienstleistungen und Produkten geht. Auch dies ist Ausdruck von Proaktivität.

tät. Man kann sich vorstellen, das TQM auf sein persönliches Leben zu übertragen. Das Proaktivitätskonzept, das hier vertreten wird, wird im Training mit einer Skala gemessen und auf der Grundlage der Items mit den Teilnehmern bearbeitet.

3.4 Modul 4: Verhalten steuern

Nach dem Akt der Zielsetzung beginnt eine neue Phase, die auch als *Volitionsphase* bezeichnet wird. Es kommt darauf an, die einmal getroffene Zielbindung aufrechtzuerhalten, funktionale Mikroziele zu bilden und diese in Strategien zu übersetzen (Planen) und sich gegen Widerstand zu wappnen. In dieser Phase ist aktionaler Optimismus nötig. Statt zaudernd auf der Stelle zu treten, müssen zügig Handlungen initiiert werden. Allzu häufig werden gute Vorsätze unbearbeitet liegengelassen, weil irgendwelche Barrieren im Weg stehen oder Trägheitsmomente das zielführende Handeln lähmen (Prokrastination).

Hier geht es im Training also um das bewußte Erlernen von kognitiven und aktionalen Kompetenzen, um sich nicht von dem gesteckten Ziel abbringen zu lassen. Man muß sich von Ausführungsideen beflügeln lassen und optimistisch ans Werk gehen. Menschen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung erzeugen mehr Ideen darüber, wie sie mit Problemen zurechtkommen und wie sie Rückschläge verarbeiten können.

In der Volitionsphase wird Anstrengung investiert und Ausdauer erbracht. Demnach zielt das Training darauf, (a) auf optimistische Weise Pläne zu generieren, (b) Initiativen zu starten, (c) Anstrengung zu investieren und (d) die Handlung trotz Widerstand durchzuhalten. Dies hat jedoch auch seine Grenzen. Es gibt Situationen, in denen es ökonomischer ist, soziale Unterstützung zu mobilisieren oder von dem gewählten Ziel ganz abzulassen. Solches funktionales Disengagement muß daher auch in das Volitionstraining eingebunden werden.

Prokrastination

An der Schnittstelle zwischen Planung und Handlungsbeginn geht es sowohl um die Initiative, einen ersten Handlungsversuch zu wagen, als auch um den Handlungsaufschub. Dies sind zwei Seiten derselben Medaille. Man hat sich etwas vorgenommen, schiebt es aber immer wieder vor sich her, weil gerade andere Dinge eiliger erscheinen. Man kauft die Weihnachtsgeschenke in letzter Minute, wartet mit der Wäsche, bis die letzten Socken verbraucht sind, und versäumt es, Briefe einzustecken, die längst geschrieben sind. Vor allem aber wenn es um schwierige Arbeiten geht, ist der Handlungsaufschub problematisch. Unangenehme Dinge werden aufgeschoben, bis sie schließlich mit mehr Aufwand unter widrigen Umständen erledigt werden müssen, sofern sie überhaupt jemals vollendet werden. Dies erzeugt Streß. Besser wäre es, Dinge dann zu erledigen, wenn der dafür optimale Zeitpunkt gegeben ist. Dies muß nicht unbedingt sofort sein. Vielmehr macht es Sinn, auf eine gün-

stige Gelegenheit zu warten, in der die besten Rahmenbedingungen für die Handlungsausführung gegeben sind. Daraus wird ersichtlich, daß Handlungsaufschub an sich nicht unbedingt ineffizient sein muß. Vielmehr sollte man zwischen *funktionalem* und *dysfunktionalem* Handlungsaufschub unterscheiden. Das Warten auf eine Gelegenheit kann als eine vorteilhafte Strategie verstanden werden, während das Vermeidungsverhalten meist nachteilig ist. Nicht die Tatsache, daß eine Handlung aufgeschoben wird, ist somit kritisch, sondern die Motivierung dafür ist entscheidend.

Das Gegenteil von Handlungsaufschub ist die Initiative. Man setzt eine Zielintention planvoll und zügig in das entsprechende Verhalten um. Man handelt entschlossen oder startet zumindest einen Versuch, um ein neues oder schwierigeres Verhalten auszuprobieren. Initiative ist normalerweise *funktional*, um auf effektive Weise ein Ziel anzusteuern, aber unter Umständen kann sie auch *dysfunktional* sein, dann nämlich, wenn vorschnell und unüberlegt gehandelt wird. Wer ohne Rücksicht auf die augenblicklichen Umstände seine Intention impulsiv umsetzt, kann leicht Schiffbruch erleiden. Besser wäre es, bewußt eine Strategie anzuwenden, um situationsgerecht genau dann zu handeln, wenn die Erfolgswahrscheinlichkeit am größten ist.

Metakognitive Strategien

Menschen neigen dazu, Bedürfnisse unmittelbar befriedigen zu wollen. Wenn man z.B. hungrig ist und etwas zu essen vor sich sieht, möchte man es gleich verzehren. Schon als Kind lernt man jedoch, daß es oft besser ist, den Konsum auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Eine hohe Belohnung zu einem späteren Zeitpunkt ist meist besser als eine kleine Belohnung sofort (delay of gratification). Sich selbst zu disziplinieren, geduldig auf etwas warten oder seine Bedürfnisse einem strategischen Plan unterordnen zu können, stellt eine ganz wesentliche Sozialisationsleistung dar. Erfolg im Leben hängt unter anderem auch davon ab, wie man sich selbst in dieser Hinsicht regulieren kann.

Wie macht man das? Wie kann man sein psychisches Bedürfnis für eine Weile unterdrücken, um ein Ziel zu erreichen? Der Psychologe Walter Mischel (1981) aus Stanford (USA) hat ein Vierteljahrhundert lang darüber geforscht. Er hat Kinder verschiedener Altersgruppen in eine experimentelle Anordnung gebracht, in der sie z.B. wählen konnten, ob sie Süßigkeiten sofort oder später haben wollten. Wer sich länger beherrschen konnte, erhielt dafür mehr. Es kam dem Forscher vor allem darauf an herauszufinden, was in den Köpfen der Kinder vorging. Wie konnten sie die schwierige Wartezeit überbrücken? Wie gelang es ihnen, sich dem Verzehr zu verweigern, wenn die Bonbons bunt, duftend und verlockend direkt vor ihnen lagen? Am einfachsten ging es, wenn es den Kindern erlaubt wurde, die Bonbons zu verstecken statt sie immer vor Augen haben zu müssen. Doch was geschah, wenn ihnen diese Möglichkeit im Experiment verwehrt wurde?

Die beste Strategie war die kognitive Selbstablenkung. An etwas ganz anderes denken, ein Lied singen oder schlafen gehören zu dieser Strategie. Älte-

re Kinder beherrschen dies besser als jüngere. Wer sich ablenkte, konnte länger widerstehen. Dafür wurden sie durch mehr Süßigkeiten belohnt. Kinder lernen also die Selbstregulation durch Erfolg bzw. Verhaltensverstärkung. Sie lernen auch am Verhaltensmodell, indem sie andere Kinder beobachten und imitieren, die erfolgreich den Versuchungen widerstehen.

Was geschieht, wenn man den Kindern experimentell nicht erlaubt, sich abzulenken, sondern sie gezielt veranlaßt, über den Versuchsgegenstand bewußt nachzudenken? Hier kommt es darauf an, ob man den konsumatorischen Aspekt oder den informativen Aspekt in den Vordergrund stellt. Hat man z.B. eine Praline vor Augen und malt sich aus, wie gut sie schmecken würde, wie weich die Schokolade im Mund schmilzt und wie man voll Wonne eine Haselnuß zerbeißt, dann fällt es besonders schwer zu widerstehen. Dies ist der konsumatorische Aspekt. Denkt man statt dessen darüber nach, wieviel Prozent Kakao die Schokolade enthält, wie teuer die Praline ist und welche Firma sie herstellt, dann kann man besser widerstehen. Dies ist der informative Aspekt. Man kann also durch die bewußte Wahl von Gedanken den Grad der Versuchung beeinflussen und sich somit aus einer Gefahr herausregulieren.

Noch eine letzte Überlegung dazu. Es gibt das Sprichwort „Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach“. Ist dies nicht ein Widerspruch zum Prinzip des Belohnungsaufschubs? Warum wollen wir in diesem Fall lieber die kleine Belohnung als die große? Der Grund liegt offensichtlich darin, daß wir kein Vertrauen haben, die große auch wirklich zu erhalten. Das Prinzip funktioniert also nur dann, wenn die subjektive Wahrscheinlichkeit für die langfristige Belohnung hoch genug ist. Nur wenn wir darauf vertrauen, daß wir nach zwanzig Jahren körperlicher Aktivität wahrscheinlich keinen Herzinfarkt erleiden, sind wir motiviert, uns anzustrengen und fit zu halten anstatt nur die anderen alltäglichen Bedürfnisse sofort zu befriedigen.

4. Ausblick

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die konkrete Umsetzung dieser Trainingsinhalte näher zu beschreiben, weil dies ein Buch füllen würde. Die vier Module wurden hier statt dessen auf einfache Weise skizziert, um einen ersten Eindruck davon zu vermitteln, worum es überhaupt geht.

Die Einbettung einer allgemeinen psychologischen Intervention in den Rahmen eines laufenden Modellversuchs ist in verschiedener Hinsicht ungewöhnlich. Zum einen ist das Training nicht unterrichtsbezogen und auch nur indirekt lehrerberufsbezogen. Es ist ein allgemeines Training zur Selbstführung, von dem im Prinzip alle Menschen profitieren können. Da wir aber wissen, daß viele Lehrer besonders stark von Streß und Burnout betroffen sind, liegt es nahe, hier ein solches Angebot zu machen. Streß besiegen, Strukturen ändern und Neues schaffen: das sind gemeinsame Ziele von Pädagogen, die sich einem Innovationsprojekt verschrieben haben. Zum anderen wird

nur eine Teilstichprobe von selbstselektierten Lehrern in den Genuß der Behandlung gelangen. Man kann eine solche Intervention nicht verordnen, sondern muß erst eine Nachfrage erzeugen. Das Maß, zu dem im Laufe des dreijährigen Modellversuchs eine solche Nachfrage überhaupt entsteht, kann als Indikator für Veränderungen dienen. Wenn sich Pädagogen in der Praxis bewußt werden, daß es eine wissenschaftliche Begleitung gibt, die ohne persönliche Gratifikation, aus purem Engagement für das Projekt eine enorme Anstrengung investiert, mag dies einen Kreislauf anregen, bei dem mehr Innovation durch mehr *kollektive Selbstwirksamkeitserwartung* entsteht.

Ein großer Vorteil der Einbettung einer solchen Maßnahme in ein bundesweites Innovationsvorhaben liegt unter anderem in der Chance, eine Evaluation im Längsschnitt vornehmen zu können. Umfassende Fragebogendaten der Lehrer liegen bereits zu zwei Meßzeitpunkten (1996 und 1997) vor (vgl. den Beitrag von Schmitz in diesem Heft). Dort wo ein Training stattfindet, werden vorher und nachher Daten erhoben, die sich dann zu den Längsschnittdaten aller drei Meßzeitpunkte, vor allem natürlich zu denen im Jahre 1998, in Beziehung setzen lassen. Die Designschwäche all solcher Maßnahmen, nämlich der Verzicht auf Randomisierung, läßt sich auch hier nicht ausräumen, womit alle Aussagen entsprechend begrenzt sein müssen (vgl. den Beitrag von Jerusalem und Mittag in diesem Heft).

Eine abschließende Beurteilung der Wirksamkeit und Tragweite dieser Intervention kann erst erfolgen, wenn Evaluationsdaten aus mehreren Schulen vorliegen. Zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Artikels haben nur wenige Lehrerinnen und Lehrer am Training teilgenommen. Es handelt sich also um ein Produkt, das noch am Anfang seiner empirischen Erprobung steht und somit offen für Revisionen ist.

Literatur

- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Edelstein, W. (Hg.) (1995). *Entwicklungskrisen kompetent meistern*. Heidelberg: Asanger.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Heidelberg: Asanger.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC : Hemisphere.

- Mischel, W. (1981). Metacognition and the rules of delay. In J. Flavell & L. Ross (Eds.), *Cognitive social development: Frontiers and possible futures*. New York: Cambridge University Press.
- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartungen. Zur Erfassung einer kognitiven Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 105-123.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1997). Ressourcen aufbauen und Prozesse steuern: Gesundheitsförderung aus psychologischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. Themenheft Gesundheitsförderung*, 25 (2), 99-112.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hg.) (1994). *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis: Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen*. Weinheim: Juventa.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ralf Schwarzer

Freie Universität Berlin

Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie

Habelschwerdter Allee 45

D-14195 Berlin

E-Mail: fu1270ap@zedat.fu-berlin.de

Website

<http://www.yorku.ca/academics/schwarze/>