

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr. 3

Selbstwirksamkeitserwartung –

Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden?



*Karolina Urton
Universität zu Köln*

Zusammenfassung:

Der vorliegende Artikel zeigt auf, was die Selbstwirksamkeitserwartung einer Lehrkraft bzw. einer Schülerin oder eines Schülers für das Aufgreifen und die Bewältigung von Aufgaben im schulischen Kontext bedeuten kann. Dazu wird zunächst das theoretische Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung von Bandura (1997) erläutert. Daran anschließend wird aufgezeigt, welche Aspekte förderlich auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung eines Menschen einwirken können. Auf dieser Basis werden konkrete Möglichkeiten der Förderung des individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserlebens von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften dargestellt.

Schlagwörter: Selbstwirksamkeitserwartung, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Förderung

Abstract:

This paper shows that among both teachers and pupils the sense of self-efficacy has a definite effect on their ability to take on and manage a task in school life. To begin with, the article outlines Bandura's (1997) theoretical construct of perceived self-efficacy. Subsequently it describes certain elements which are conducive to a person's developing self-efficacy. Further, the article then provides concrete possibilities for enhancing the individual and collective sense of self-efficacy of both pupils and teachers.

Keywords: self-efficacy, pupils, teachers, support

Im Mathematikunterricht wurde ein neues Themengebiet eingeführt. In der darauffolgenden Arbeitsphase können wir Max dabei beobachten wie er unermüdlich versucht diese für ihn neue mathematische Aufgabenstellung zu lösen. Dabei wendet er unterschiedliche Lösungsansätze an - bis er schließlich zum Ergebnis kommt. Kurz darauf wendet er sich der nächsten Aufgabe auf dem Arbeitsblatt zu.

Sein Mitschüler Jonas beginnt ebenfalls mit der ersten Aufgabe. Nach einem kurzen erfolglosen Versuch einen Lösungsansatz für die Aufgabe zu finden, legt er seinen Stift zur Seite und wendet sich einem anderen Mitschüler zu und beginnt mit diesem ein Gespräch.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit

Wie im einleitenden Beispiel dargestellt, können wir immer wieder feststellen, dass, wenn wir Menschen bei der Bewältigung von Aufgaben beobachten, einige von ihnen, unabhängig von ihren intellektuellen Fähigkeiten, Herausforderungen mit Freude aufgreifen. Sie lassen sich auch durch mögliche Hindernisse nicht von ihrem Ziel abbringen, während andere diese Situationen eher scheuen oder wenig Ausdauer aufweisen.

Aus dieser Beobachtung heraus ergibt sich die Frage: Wenn es nicht die kognitiven Fähigkeiten und das Vorwissen einer Person allein sind, was führt noch dazu, dass Menschen die an sie gestellten Aufgaben aufgreifen und Ziele verfolgen?

Individuelle Selbstwirksamkeitserwartung

Diese Frage greift auch die sozial-kognitive Theorie des Psychologen Albert Bandura auf. In dieser wird unter anderem angenommen, dass das Verhalten sowie die Verhaltensänderungen einer Person maßgeblich durch subjektive Überzeugungen, wie die Konsequenz- und die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person, bedingt werden. Während sich die Konsequenz-erwartung auf die Abschätzung der Folgen einer Handlung durch die Person bezieht, adressiert die Selbstwirksamkeitserwartung, auf die im Folgenden fokussiert werden soll, die Einschätzung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten der Person. Somit kann die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person als die Einschätzung der persönlichen Fähigkeiten in Bezug auf die Bewältigung neuer oder schwieriger Anforderungssituationen definiert werden (Bandura, 1997). Durch die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person werden sowohl kognitive, motivationale, emotionale als auch aktionale Prozesse gesteuert. Das bedeutet also, dass die Selbstwirksamkeitserwartung die folgenden Handlungsaspekte einer Person beeinflusst:

1. Ihr *Denken* - Wird mein Denken von Lösungsmöglichkeiten oder von Gedanken des Scheiterns bestimmt?
2. Ihre *Gefühle* - Erlebe ich Angst / Stress oder Zuversicht in einer herausfordernden Situation?
3. Ihre *Motivation* – Strengt ich mich bei der Aufgabenbewältigung an?

4. Ihre Auswahl von Situationen - Begebe ich mich in für mich bewältigbare Situationen oder suche ich die auf, bei denen ich eine Bewältigung von vorneherein als unwahrscheinlich annehme?

Die dargestellten Aspekte verdeutlichen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person eine zentrale Rolle bei der Planung und Durchführung von Handlungen spielt. Dementsprechend konnte in vorangegangenen Studien auch gezeigt werden, dass Personen mit einer höheren individuellen Selbstwirksamkeitserwartung die Lösung schwieriger Aufgaben eher als Herausforderung begreifen, sich herausforderndere Ziele stecken, größere Anstrengungen aufwenden sowie mehr Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben zeigen. Weiterhin wirkt sich die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung auch positiv auf den Umgang mit Misserfolgen und die Erholung nach Rückschlägen aus (Bandura, 1997; Pajares, 1996).

Neben der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, über welche sich darstellt, wie eine Person ihre Kompetenzen im Hinblick auf die Bewältigung ihres Lebens einschätzt (Schwarzer & Jerusalem, 2002), geht Bandura (1997) von spezifischeren Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person im Hinblick auf einzelne Situationen oder Lebensbereiche aus. Ein bereichsspezifisches Konzept stellt beispielsweise die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften dar.

Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Eine weitere Dimension der Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich mit der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung abbilden (Bandura, 1997). „Bei der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung geht es um überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer bestimmten Bezugsgruppe“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195). Dabei ist die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung nicht als Summe der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung der einzelnen Gruppenmitglieder zu verstehen, sondern diese stellt vielmehr die überindividuellen Überzeugungen der einzelnen Personen einer Gruppe, bezogen auf die gemeinschaftlichen Handlungen, dar. Somit geht Bandura (1997) davon aus, dass das Erreichen von Gruppenzielen nicht nur durch das Teilen von Fähigkeiten und Wissen gelingt, sondern dafür auch eine interaktive, koordinative und synergetische Dynamik notwendig ist. Somit führt auch die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung zu optimistischeren Auffassungen bezüglich der Bewältigung zukünftiger Situationen auf Gruppenebene und steht im Zusammenhang mit der Definition der Gruppenziele, wie beispielsweise dem Verfolgen anspruchsvoller Reformziele, der Anstrengungsinvestition zur Zielerreichung, dem Widerstand gegenüber Hindernissen sowie der Regeneration, wenn gemeinsame Bemühungen nicht zum Erfolg führen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Es wird angenommen, dass die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung, im Sinne eines

normativen Handlungsrahmens einer Schule, in Verbindung zur individuellen Selbstwirksamkeitserwartung steht (Goddard & Goddard, 2001).

Erwerb der Selbstwirksamkeitserwartung

Um im Folgenden Möglichkeiten der Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung aufzeigen zu können, soll zunächst dargestellt werden wie die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person entsteht und sich entwickeln kann. Bandura (1997) geht davon aus, dass die Kompetenzerwartung einer Person durch die im Folgenden erläuterten vier Quellen bedingt wird. Dabei wird angenommen, dass die Stärke des Einflusses über die Bereiche hinweg abnimmt (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Eigene Erfolgserfahrungen

Den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person üben die persönlichen Erfolgserfahrungen (mastery experience) aus. Hierbei ist es entscheidend, dass der Erfolg den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben wird.

Stellvertretende Erfahrung

Neben der eigenen Erfahrung kann die Selbstwirksamkeitserwartung auch positiv durch die stellvertretende Erfahrung (vicarious experiences) beeinflusst werden. Hierzu muss die Person die Möglichkeit erhalten, ein Verhaltensmodell zu beobachten, dessen Verhalten als nachahmenswert angesehen wird.

Einen besonders guten Effekt erzielen Modelle, mit denen sich der Betrachter identifizieren kann, was insbesondere dann erfolgt, wenn bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, wie beispielsweise das Alter und das Geschlecht, übereinstimmen.

Verbale Überzeugungen

Eine weitere Möglichkeit besteht in der verbalen Überzeugung (verbal persuasion). Dies kann beispielsweise durch ein persönliches Gespräch erfolgen, in dem der jeweiligen Person ihre Kompetenzen verdeutlicht werden. Allerdings besitzt dieser Effekt keine Langfristigkeit, wenn sich diese Kompetenzbeschreibungen nicht auch durch Erfolgserfahrungen im Alltag bestätigen lassen.

Wahrnehmung eigener Gefühle

Weiterhin hat auch die Wahrnehmung der eigenen Gefühle einen Einfluss darauf, wie die Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person sich darstellen. So kann also die Angst vor Anforderungssituationen, wie sie sich beispielsweise bei der Prüfungsangst zeigt, auch zu einer herabgesetzten Kompetenzerwartung der Person führen.

Neben der Entwicklung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung werden diese Aspekte auch als bedeutsame Einflussquellen für die Entwicklung der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung angenommen (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000).

Wirksamkeitserleben in der Schule

Vorangegangene Forschungsbefunde belegen die positiven Effekte der Selbstwirksamkeitserwartung bei den unterschiedlichen am schulischen Leben beteiligten Personengruppen.

Lehrkräfte

Es zeigte sich beispielsweise, dass eine positive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften sich förderlich auf den akademischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler, die Motivation sowie deren Selbstwirksamkeitserwartung und das Klassenklima auswirkt (Ashton & Webb, 1986; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Blickt man auf die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, lässt sich belegen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung und die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zur Inklusion im Zusammenhang stehen (Bosse et al., 2016; Hecht, Niedermair, & Feyerer, 2016; Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Urton, Wilbert & Hennemann, 2015, Weisel & Dror, 2006).

Weiterhin konnten DeMesquita und Drake (1994) sowie Guskey (1988) zeigen, dass eine hohe wahrgenommene Lehrerselbstwirksamkeitserwartung auch im Zusammenhang mit einer positiven Einstellung gegenüber Bildungsreformen und der Umsetzung neuer Richtlinien steht (Poole & Okeafor, 1989; Poole, Okeafor & Sloan, 1989, zitiert nach Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Zudem ist die

Selbstwirksamkeitserwartung einer Lehrkraft auch eine bedeutsame personale Ressource für den Umgang mit Belastungen und wirkt damit auch der Entstehung von Burnout entgegen (Schwarzer & Warner, 2014).

Schülerinnen und Schüler

Hinsichtlich der Effekte der Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern konnten eine Vielzahl von Studien belegen, dass Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung sich gegenüber denjenigen mit geringerer Selbstwirksamkeitserwartung durch höhere Anstrengung und Ausdauer, ein höheres Anspruchsniveau, effektiveres Zeitmanagement und einen flexibleren Einsatz von Lösungsstrategien auszeichnen. Dies spiegelt sich auch in den erzielten Leistungen und ihrer subjektiven Einschätzung der Leistungen wider. Die Schülerinnen und Schüler zeigen darüber hinaus auch eine selbstwertdienlichere Ursachenzuschreibung (Bandura, 1997).

Schulebene

Auf Schulebene geben bisherige Untersuchungen einen Hinweis darauf, dass sich Lehrerkollegien systematisch hinsichtlich der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sowie der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung unterscheiden (Bandura, 1997; Goddard & Goddard, 2001; Urton, Wilbert & Hennemann 2014a; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014b; Urton et al., 2015). Weiterhin konnte gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen der kollektiven

Selbstwirksamkeitserwartung, der Schulleitung und dem jeweiligen Lehrerkollegium besteht (Urton, 2014a).

Förderung des Wirksamkeitserlebens

Die vorangegangene Darstellung macht den Umfang deutlich, in dem die Selbstwirksamkeitserwartung zu positiven schulischen Entwicklungen auf allen Ebenen beitragen kann. Dementsprechend wichtig erscheint es auch, dass die Erhaltung und Förderung eines positiven Selbstwirksamkeitserlebens der Schülerinnen und Schüler wie auch der pädagogischen Fachkräfte einen festen Bestandteil des schulischen Lebens darstellt.

Schwarzer & Warner (2014) geben einen Überblick über experimentelle Untersuchungen, die erste Hinweise auf die Möglichkeiten der Steigerung des Selbstwirksamkeitserlebens von Lehrkräften geben. Der Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“ (Jerusalem et al., 2007; Schwarzer & Jerusalem, 1999) sowie die Ergebnisse des „Ressourcen stärkenden Trainings“ (Winkelmann, 2011) zeigen auf, dass eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrerinnen und Lehrer innerhalb von Trainings- und Fortbildungsprogrammen erzielt werden kann.

Obwohl insgesamt vergleichsweise wenige Forschungsergebnisse zur Steigerung der Selbst-

wirksamkeitserwartung von berufstätigen Lehrkräften vorliegen (Schwarzer & Warner, 2014), soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen sowie der empirischen Ergebnisse, mögliche Ansatzpunkte für die Förderung des individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserlebens zu geben.

Somit wird ein Konzept entwickelt, wie im schulischen Alltag durch persönliche Erfolgserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen und verbale Überzeugung das Selbstwirksamkeitserleben gefördert werden kann (siehe Abb. 1 & Abb. 2).

Schülerinnen und Schüler

Konkrete Ziele setzen

Gerade Schülerinnen und Schülern deren Lernbiographie bisher durch Misserfolgsereignisse geprägt wurde, fällt es schwer die an sie gestellten Aufgaben aufzugreifen, auch dann, wenn das erforderliche Leistungsniveau und die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler übereinstimmen. Weiterhin werden die zu bewältigenden Anforderungen, um beispielsweise das Klassenziel oder die nächste Kompetenzstufe zu erreichen, als unüberschaubar erlebt. Ein Weg das Selbstwirksamkeitserleben dieser Schülerinnen und Schüler zu fördern und damit auch deren Bereitschaft, sich den Lernaufgaben zukünftig zu stellen, besteht darin, das Lernziel in überschaubaren Nahzielen zu konkretisieren und Bewältigungsstrategien für die

	eigene Erfolgserfahrung	stellvertretende Erfolgserfahrung	sprachliche Überzeugung
Wirkfaktor	<i>erfolgreiche Aufgabenbewältigung</i>	<i>Beobachtung von Erfolgserfahrungen</i>	<i>Ziel- / Ergebnisabgleich</i>
Förderung des individuellen SelbstWirksamkeits- erlebens	<i>Förderplanung: Systematische Zielsetzung (SMARTe-Ziele) und Evaluation der Zielerreichung Visualisierung der Zielerreichung</i>	<i>Darstellung der Bewältigung von herausfordernden Situationen durch ein Modell (MitschülerInnen) Peer-Tutoring</i>	<i>Reflexionsgespräche zwischen Lehrkraft / SchülerIn / Eltern Wertschätzung der Meinung der Schülerin / des Schülers</i>

Abb. 1 Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens auf SchülerInnen-Ebene

Zielerreichung zu entwickeln (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Für die Konkretisierung stellt die Zieldefinition anhand SMARTer-Ziele¹ (vgl. Storch, 2009) eine hilfreiche Strategie dar (siehe Abb. 1). Weiterhin ist es sinnvoll gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Ziele zu erarbeiten, da selbst-gesetzte Ziele zu einer erhöhten Zielbindung führen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Um die Erfolgswahrscheinlichkeit zu maximieren, ist neben der Zieldefinition auch die Planung der konkrete Umsetzung des Zielverhaltens wichtig (vgl. auch Wilbert, 2014):

- *Wann soll das Verhalten gezeigt werden?*
- *Welche Strategien können angewendet werden wenn Hindernisse auftreten?*
- *Was / Wer kann unterstützen?*

Erfolgslebnisse erlebbar und sichtbar machen

Weiterhin kann auch die Rückmeldung des Lernfortschrittes anhand einer Lernverlaufskurve ein wirkungsvolles Instrument zur Steigerung des Selbstwirksamkeitserlebens darstellen (siehe Abb. 1). Dadurch werden der Lernerfolg und die damit verbundene Anstrengung der Schülerin / des Schülers sichtbar. Diese Möglichkeit bietet sich beispielsweise auch in standardisierten Verfahren, wie der Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL, Walter, 2010).

Konkrete Rückmeldung geben

Weiterhin können sich Rückmeldungen in Reflexionsgesprächen, die sich bei positiver Leistung auf die Anstrengung und die erworbenen Fähigkeiten beziehen, förderlich auswirken (siehe Abb. 1). Durch dieses Feedback wird den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht, dass ihr persönlicher Einsatz zur Veränderung des Leistungsvermögens beitragen kann.

¹ Ziel-Definition: Spezifisch, Messbar, Akzeptiert, Realistisch, Terminiert

	<i>eigene Erfolgserfahrung</i>	<i>stellvertretende Erfolgserfahrung</i>	<i>sprachliche Überzeugung</i>
Wirkfaktor	<i>erfolgreiche Aufgabenbewältigung</i>	<i>Beobachtung von Erfolgserfahrungen</i>	<i>Ziel-/ Ergebnisabgleich</i>
Förderung des individuellen Selbstwirksamkeits- erlebens	<i>Förderplanung: Systematische Zielsetzung (SMART-E-Ziele) und Evaluation der Zielerreichung Visualisierung der Zielerreichung</i>	<i>Unterrichtshospitation Supervision / kollegiale Fallberatung</i>	<i>Reflexionsgespräche mit Teamkollegen Feedback-Gespräche mit Schulleitung</i>
Förderung des kollektiven Selbstwirksamkeits- erlebens	<i>Schulische Entwicklungsprozesse</i>	<i>Supervision / kollegiale Fallberatung</i>	<i>Externe Schulentwicklungsbegleitung</i>

Abb. 2 Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens auf Lehrkräfte-Ebene

Hier ist von besonderer Bedeutung, dass die Rückmeldung über die Lernentwicklung auf der Grundlage der individuellen Bezugsnorm gegeben wird (vgl. Wilbert, 2010, Wilbert, Grosche & Gerdes, 2010). Dies bedeutet, dass die Schülerin bzw. der Schüler in der individuellen Lernentwicklung betrachtet wird. Persönlicher Leistungsfortschritt wird dabei mit Anstrengung in Verbindung gebracht, anstatt den Fokus auf soziale Vergleiche und die Begabung einer Person zu legen. Das kann gerade dann Frustrationserlebnisse verringern, wenn der Schüler oder die Schülerin im Lernstand deutlich hinter dem Klassenniveau zurück liegt.

Darüber hinaus sollte in diesen Gesprächen auch deutlich gemacht werden, dass die eigene Meinung der Schülerin oder des Schülers

wertgeschätzt wird, da die Ergebnisse der World Vision Kinderstudie einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Wertschätzung der Meinung des Kindes und dessen Selbstwirksamkeit aufzeigen (Hurrelmann, Andresen & Schneekloth, 2011).

Lernstrategien transparent machen

Weiterhin stellt auch das Lernen am Modell (Bandura, 1999), im Sinne der stellvertretenden Erfahrung, einen wichtigen Faktor für die Entwicklung einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung dar (siehe Abb. 1). Um dies zu ermöglichen, muss das Modell eine gewisse Attraktivität besitzen, welche eine Identifikation mit diesem fördert. Dabei ist wichtig, dass die Modelle den Weg, der sie zur Lösung der Aufgabe geführt hat, nachvollziehbar darstellen

und dabei auf überwundene Schwierigkeiten eingehen. In diesem Sinne kann auch das Peer-Tutoring (Talbot, Trzaska & Zurheide, 2017; siehe Abb. 1)), einen wichtigen Beitrag zur Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern leisten, denn Lernende die gerade erst gelernt haben eine Problemstellung zu überwinden können viel glaubhafter von diesem Prozess berichten und besitzen darüber hinaus, durch ihrer Zugehörigkeit zur Peer-Group, eine besondere Attraktivität als Modell (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Lehrerinnen und Lehrer

Förderplanung

Die individuelle Förderplanung und die Vereinbarung SMARTer-Ziele kann auch auf das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkraft förderlich wirken, denn durch das Abbilden des Lernfortschritts einer Schülerin bzw. eines Schülers erhält auch diese eine Rückmeldung zu ihren eigenen Fähigkeiten hinsichtlich der Förderung von Schülerinnen und Schülern (siehe Abb. 2).

Unterrichtshospitation

Die Unterrichtshospitation birgt zweierlei Möglichkeiten, um positiv auf das Selbstwirksamkeitserleben einzuwirken (siehe Abb. 2). Einerseits kann die Beobachtung der Kollegin bzw. des Kollegen dazu führen, dass sich die beobachtende Person zukünftig, im Sinne des Lernens am Modell, auch die Anwendung einer bestimmten Unterrichtsmethode zutraut. Weiterhin kann auch die beobachtende Lehrkraft in einem Reflexionsgespräch eine Rückmeldung hinsichtlich der beobachteten Kompetenz geben,

die sich wiederum positiv auf das Selbstwirksamkeitserleben der beobachteten Lehrkraft auswirken kann.

Feedback-Gespräch

Das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften kann durch Personalentwicklungsgespräche zwischen Schulleitungen und Lehrkräften gefördert werden (siehe Abb. 2). Dabei ist es wichtig, dass die Gespräche die Kompetenzen und Entwicklungsfelder der jeweiligen Person klar herausstellen. Damit diese Gespräche ihre volle Wirksamkeit entfalten können, sollten diese auch die Möglichkeiten für die Sammlung positiver Erfahrungen im schulischen Alltag berücksichtigen.

Supervision & Kollegiale Fallberatung

Supervisionsangebote sowie die Möglichkeiten der kollegialen Fallberatung (vgl. Tietze, 2010) ermöglichen die Reflexion unterschiedlicher pädagogischer Situationen und können sich damit auch förderlich auf das Selbstwirksamkeitserleben auswirken (siehe Abb. 2). Dies kann dann der Fall sein, wenn Lösungsansätze reflektiert werden und diese für die Lösung eigener Situationen in Betracht gezogen werden.

Entsprechend der Wirkmechanismen, die auf der Individuumsebene zum Tragen kommen, nehmen diese auch Einfluss auf das kollektive Selbstwirksamkeitserleben eines Kollegiums (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000). Der Austausch im Kollegium ermöglicht die Steigerung des kollektiven Selbstwirksamkeits-

erlebens, da er die gegenseitige Unterstützung ermöglicht und zu einer Abstimmung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten auf Schulebene beiträgt.

Schulische Entwicklungsprozesse

Hier kann sich das Setzen und Evaluieren schulischer Entwicklungsziele förderlich auswirken indem die positiven Erfahrungen bei der Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe dem gesamten Kollegium transparent gemacht und als gemeinsame Erfolge benannt werden. Damit können die erzielten Ergebnisse als Erfahrungsschatz der Schulgemeinschaft geteilt werden. Dies kann durch Schulentwicklungsprozesse ermöglicht werden, die alle Personen in die Zielsetzung, Umsetzung und Evaluation einbeziehen (siehe Abb. 2).

Schulentwicklungsbegleitung

Weiterhin kann ein Ansatz zur Steigerung des kollektiven Selbstwirksamkeitserlebens in der externen Schulentwicklungsbegleitung liegen (siehe Abb. 2). In diesem Rahmen können dem Kollegium seine Kompetenzen aufgezeigt werden, die für die Bewältigung zukünftiger Aufgaben von Bedeutung sind. Auch hier besteht ein wichtiger Aspekt darin, die schulischen Ziele in Nahzielen zu konkretisieren und die notwendigen Handlungsschritte aufzuzeigen. Um zu einer langfristigen Steigerung der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung zu kommen, ist es von Bedeutung, dass im schulischen Alltag die Umsetzung der Ziele verfolgt wird und der Prozess und die Zielerreichung allen Mitgliedern

des Kollegium transparent gemacht wird. Aufgrund der Aufgabendichte im schulischen Alltag besteht die Kunst darin, diese Ziele so zu setzen, dass sie erreicht werden können und nicht durch neuere Entwicklungen aus dem Blick geraten.

Fazit

Die vorangegangenen Überlegungen verdeutlichen die Zentralität des Konzeptes der Selbstwirksamkeitserwartung in der Schule.

Gerade hinsichtlich der aktuellen schulischen Entwicklungen, die geprägt sind von den Bemühungen ein inklusives Klima herzustellen, wird deutlich, dass das individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserleben auf allen Ebenen eine zentrale Rolle für die Bewältigung der Aufgaben darstellt und deren Qualität maßgeblich beeinflussen kann.

Besonders gewinnversprechend scheint es zu sein, wenn diese Thematik auf der Gesamtebene der Schule aufgegriffen wird. Dies ermöglicht, dass sich aus den individuell und kollektiv getätigten Selbstwirksamkeitserfahrungen ein positiver Entwicklungskreislauf ergibt, welcher einerseits die Bewältigung von schulischen Herausforderungen erleichtert und weiterhin auch zu einer gesundheitsförderlichen Schule beiträgt.

Dementsprechend sollten Schulentwicklungsprozesse, neben dem inhaltlichen Ziel, immer die Möglichkeit zur Entwicklung des Wirksamkeitserlebens als ein zentrales Ziel verstehen.

Literaturverzeichnis

- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 101-114.
- DeMesquita, P. B. & Drake, J. C. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10, 291–302.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the influence of collective efficacy on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807–818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Research Journal*, 37, 479–508.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86-102.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67-85.
- Hurrelmann, K., Andresen, S., & Schneekloth, U. (2011). Die World Vision Kinderstudien 2007 und 2010: Zentrale Ergebnisse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6, 321-332.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2007). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Endbericht zum Fortbildungsprojekt*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–78.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51-68.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002) Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28–53.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.(Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität. Zugriff am 18.10.2010 <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28–53.
- Schwarzer, R. & Warner, L.M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erw. Aufl., S.662-466). Münster: Waxmann.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 183–205). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Talbott, E., Trzaska, A., & Zurheide, J. L. (2017). A Systematic Review of Peer Tutoring Interventions for Students with Disabilities. *The Wiley Handbook of Diversity in Special Education*, 321.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014a). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 3-16.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014b). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 151-168.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 147-157.
- Walter, J. (2010). *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL). Ein curriculumbasiertes Verfahren. Manual. Lesetexte. Lernfortschrittsprotokolle*. Göttingen: Hogrefe.
- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 157-174.
- Wilbert, J. (2010). *Förderung der Motivation bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilbert, J. (2014). *Lern- und Leistungsmotivation*. In A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen: Prävention im pädagogischen Alltag*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilbert, J., Grosche, M., & Gerdes, H. (2010). Effects of Evaluative Feedback on Rate of Learning and Task Motivation: An Analogue Experiment. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(1), 43–52.
- Winkelmann, C. (2011). Ressourcenstärkendes Training für angehende und berufstätige Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 6, 48–57.