

Europa-Universität Viadrina

**Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit &
Mindset – Wie können Lehrkräfte Erkenntnisse aus
der Sozial-Kognitiven-Psychologie nutzen, um die
Potenzialentfaltung von Schülerinnen und Schülern
zu fördern?**

Band 1/2: Haupttext

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät

der Europa-Universität Viadrina

Frankfurt (Oder)

Dekan: Prof. Dr. Jürgen Neyer

Vorgelegt von: Tim Alexander Breker,
geboren am 08.03.1987 in Bergisch Gladbach

Eingereicht am: 11. September 2015

Datum der Promotion: 26. April 2016

Gutachter: 1. Prof. Dr. Hartmut Schröder
2. Prof. Dr. Stephan Breidenbach

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung des Fähigkeitsselbstkonzepts	14
Abbildung 2: Überarbeitetes Modell des Fähigkeitsselbstkonzepts.....	15
Abbildung 3: Big Fish Little Pond Effekt.....	21
Abbildung 4: I/E Modell nach Marsh	23
Abbildung 5: Ergebnisse zum I/E Modell der TIMS-Studie.....	24
Abbildung 6: Selbstwirksamkeitsrelevante kognitive Selbstprozesse.....	27
Abbildung 7: Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwirksamkeit im Vergleich	48
Abbildung 8: Dreifach reziproker Determinismus nach Bandura	63
Abbildung 9: Darstellung des Motivations-Prozess-Modells nach Dweck & Leggett	64
Abbildung 10: Darstellung der Wirkungszusammenhänge im Motivations-Prozess-Modell...65	
Abbildung 11: Analyseschritte im Kapitel 3.3.1	76
Abbildung 12: Analyseschritte im Kapitel 3.3.2	76
Abbildung 13: Analyseschritte im Kapitel 3.3.3 (Bekanntheit)	77
Abbildung 14: Analyseschritte im Kapitel 3.3.3 (Umsetzung).....	78
Abbildung 15: Quantitative Auswertung zum psychologischen Wissenstand der Experten.110	
Abbildung 16: Quantitative Auswertung zur Bekanntheit der Theorien	114
Abbildung 17: Anzahl Umsetzungsmöglichkeiten nach Experte und Theorie.....	115
Abbildung 18: Anzahl Umsetzungsmöglichkeiten nach Sozial-Kognitiver Theorie	116
Abbildung 19: Übersicht über die 25 Maßnahmen nach Anzahl Gesamtnennungen.....	118
Abbildung 20: Potenzialentfaltungsmatrix	130
Abbildung 21: Unterscheidung zwischen statischem und dynamischem Mindset	133
Abbildung 22: Skala zur Erfassung des Mindsets von Schülern	133
Abbildung 23: Unterscheidungsmerkmale von hoher und niedriger Selbstwirksamkeit.....	135
Abbildung 24: Skala zur Erfassung der unterrichtsfachspezifischen Selbstwirksamkeit.....	136
Abbildung 25: Übersicht beispielhafter Schülertypen in der Potenzialentfaltungsmatrix.....	140
Abbildung 26: Beispiel-Szenarien zur Erhebung der Mindset Ausprägung	142
Abbildung 27: TOP 5 Maßnahmen zur Mindset Förderung.....	144
Abbildung 28: Handlungsoptionen innerhalb einer individuellen Bezugsnormorientierung..	147
Abbildung 29: TOP 5 Maßnahmen zur Förderung der Selbstwirksamkeit.....	151
Abbildung 30: Unterrichtsentwurf zur Vermittlung eines dynamischen Mindsets.....	155
Abbildung 31: Grundbestandteile einer dynamischen Schulkultur	157
Abbildung 32: „Dos and Don'ts“ bei Rückmeldungen von Lehrkräften an Schüler	162

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung/Abstract.....	iv
1 Einleitung	1
1.1 Persönliche Einleitung.....	1
1.2 Einleitung aus gesellschaftlicher Perspektive	4
1.3 Fachliche Einleitung: Einführung in die Sozial-Kognitive-Psychologie	7
2 Theoretische Grundlagen & Herleitung der Forschungsfragen	12
2.1 Fähigkeitsselbstkonzept nach Shavelson, Hubner & Stanton (1976).....	12
2.1.1 Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts	16
2.1.2 Genese des Fähigkeitsselbstkonzepts	19
2.1.3 Zusammenfassung zum Fähigkeitsselbstkonzept	24
2.2 Die Theorie der Selbstwirksamkeit	26
2.2.1 Auswirkungen von Selbstwirksamkeit.....	30
2.2.2 Zusammenspiel der Auswirkungen.....	33
2.2.3 Quellen von Selbstwirksamkeit.....	34
2.2.4 EXKURS: Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften und Schulleitern*	37
2.2.5 Zusammenfassung zur Selbstwirksamkeit.....	44
2.3 Gemeinsamkeiten und konzeptionelle Unterschiede zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwirksamkeit.....	45
2.4 Die Theorie der Mindsets	50
2.4.1 Auswirkungen des Mindsets.....	53
2.4.2 Entstehung des Mindsets	58
2.4.3 Zusammenfassung zum Mindset.....	62
2.5 Theoretische Herleitung des Forschungsanliegens	63
3 Empirie.....	69
3.1 Forschungsdesign.....	69
3.2 Deskriptive Ergebnisdarstellung	78
3.2.1 Relevanz psychologischer Erkenntnisse für den Berufsalltag von Lehrkräften	79

3.2.2	Zugänge von Lehrkräften zu psychologischen Erkenntnissen	84
3.2.3	Einschätzungen zur These dieser Arbeit	97
3.2.4	Zusammenfassung der deskriptiven Ergebnisdarstellung.....	105
3.3	Analyse und Interpretation.....	106
3.3.1	Verhältnis von psychologischer Theorie und Berufspraxis aus Sicht der interviewten Lehrkräfte	106
3.3.2	Psychologischer Wissenstand der interviewten Lehrkräfte	109
3.3.3	Bekanntheit und schulische Umsetzungsmöglichkeiten der drei vorgestellten Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie.....	113
3.4	Methodenkritik.....	124
4	Entwicklung eines Praxiswerkzeugs für Lehrkräfte	128
4.1	Die Potenzialentfaltungsmatrix	129
4.2	Die Potenzialentfaltungsmatrix als Diagnoseinstrument	131
4.2.1	Bestimmung des unterrichtsfachspezifischen Mindsets.....	131
4.2.2	Bestimmung der unterrichtsfachspezifischen Selbstwirksamkeit	134
4.2.3	Beispielhafte Schülertypen für die einzelnen Quadranten der Potenzialentfaltungsmatrix	137
4.2.4	Schwierigkeiten bei der Einordnung von Schülern*	140
4.3	Die Potenzialentfaltungsmatrix als Förderinstrument.....	143
4.3.1	Förderung eines dynamischen Mindsets	143
4.3.2	Förderung von hoher Selbstwirksamkeit.....	150
4.3.3	Zwei konkrete Ansätze zur sozial-kognitiven Förderung von Schülern*.....	154
4.4	Zusammenfassung zur Potenzialentfaltungsmatrix.....	162
5	Gesamtzusammenfassung und Ausblick.....	164
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Arbeit	164
5.2	Anregungen für weiterführende Forschung	168
5.3	Folgerungen für die Schulpraxis	170
6	Literaturverzeichnis	174

**Auf die weibliche Form wird aus Gründen der Lesbarkeit verzichtet. Das generische Maskulinum spricht im gesamten Dokument ausdrücklich jeweils beide Geschlechter an.*

Zusammenfassung/Abstract

Ausgehend von der Frage, wie Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie Lehrkräfte dabei unterstützen können, dass Schüler ihr volles Leistungspotenzial abrufen, wird in dieser Forschungsarbeit die *Potenzialentfaltungsmatrix* als Diagnose- und Förderinstrument für die Schulpraxis entwickelt.

Im Theorieteil werden dazu die Theorien zu Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Mindset sowie ihre Bedeutung für die Motivation und das Verhalten von Schülern dargestellt. Auf Grundlage von 20 vierzig- bis achtzigminütigen, halbstrukturierten Experteninterviews mit Lehrkräften von Realschulen und Gymnasien werden dann im empirischen Teil dieser Arbeit zunächst der Status Quo in Schule und anschließend verschiedene Maßnahmen zur praktischen Umsetzung der oben angesprochenen sozial-kognitiven Theorien beschrieben.

Das Ergebnis ist, dass mehr als dreiviertel der befragten Lehrkräfte psychologische Erkenntnisse als wichtig für ihren Berufsalltag erachten. Zudem beschreibt jede interviewte Lehrkraft mindestens zwei Zugänge, über die sie ihr psychologisches Wissen aufgebaut hat. Das Universitätsstudium (17 von 20 Lehrkräften) ist der mit Abstand am meisten genutzte Zugang, gefolgt vom Referendariat (12 von 20 Lehrkräften) und dem schulischen Alltag (11 von 20 Lehrkräften). Insgesamt bewerten viele Lehrkräfte ihre psychologische Vorbereitung auf den Berufsalltag dennoch als unzureichend, so dass 16 von 20 Experten der in dieser Arbeit aufgeworfenen These zustimmen, dass Schülerpotenzial ungenutzt bleibt, weil Lehrkräfte psychologische Erkenntnisse im Schullalltag nicht ausreichend nutzen (können).

Die qualitativen Inhaltsanalysen ergänzen, dass der Aufbau von psychologischem Handlungswissen bei Lehrkräften bisher unsystematisch und individuell erfolgt. Lediglich fundierte lernpsychologische Erkenntnisse sind bei drei Vierteln der Lehrkräfte vorhanden. Das Wissen in den Bereichen Entwicklungs-, Kommunikations- und Sozialpsychologie ist bei den Experten dagegen in seiner Breite und Tiefe noch stark ausbaufähig. Die Theorien der Sozial-Kognitiven-Psychologie zu Selbstwirksamkeit, Mindset und Fähigkeitsselbstkonzept sind der Mehrheit der befragten Lehrer nicht bekannt. Dennoch können sie – nach Darstellung der Theorien durch den Interviewer – insgesamt 25 Maßnahmen nennen, wie Lehrkräfte Schüler auf Grundlage dieser Theorien fördern können.

Die in Kapitel 4 entwickelte *Potenzialentfaltungsmatrix*, mit den Dimensionen Mindset (Carol S. Dweck) und Selbstwirksamkeit (Albert Bandura), kombiniert schließlich die in dieser Arbeit zusammengetragenen theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Ziel ist es, Lehrkräften eine strukturierte und systematische Anwendung von Fördermaßnahmen zu ermöglichen, um den Schülern ein dynamisches Mindset und eine hohe Selbstwirksamkeit zu vermitteln.

English version:

Starting from the research question, how social-cognitive-psychology may help teachers to enable their students to unfold their full academic potential this dissertation introduces the *matrix of unfolding potential* as a tool for teachers to diagnose and support their students.

The theoretical part gives an overview of the existing research concerning academic self-concept, self-efficacy and mindset theory as well as their impact on students' motivation and achievement. Based on 20 forty to eighty minute, half-structured expert interviews, the following empirical part of the dissertation then describes the status quo in schools and different practical measures to implement the theories presented in the theoretical part.

As a result, more than three quarter of the consulted teachers states that psychological knowledge is important for their daily work. Additionally, each expert is able to name at least two sources of his/her psychological knowledge. By far the most experts (17 out of 20 teachers) gained their psychological knowledge from their university studies, followed by their mandatory traineeship called "Referendariat" (12 out of 20 teachers) and their daily work (11 out of 20 teachers). In total, many experts evaluate their psychological preparation for their job as a teacher as insufficient. Therefore, a majority of 16 out of the 20 experts agrees with the thesis of this dissertation that students don't unfold their full achievement potential because teachers don't use (or don't know how to use) psychological theories adequately in school.

The conducted qualitative content analyses show that the process of building up psychological knowledge is unsystematic and individually different for teachers. Only learning psychology theories seem to be quickly available for three quarter of the interviewed teachers. In contrast, the teachers' knowledge from domains such as developmental, communication and social psychology shows room for improvement in terms of scope and depth. Similarly, theories from social-cognitive-psychology such as academic self-concept, self-efficacy and mindset theory are unknown to the majority of experts. Nevertheless – after being introduced to the social-cognitive theories by the interviewer –the consulted teachers altogether are able to name 25 measures how teachers can support their students based on academic self-concept, self-efficacy and mindset theory.

Chapter four finally combines all the theoretical and empirical findings collected in this dissertation to develop the *matrix of unfolding potential*. The dimensions of the matrix are mindset theory (Carol S. Dweck) horizontally and self-efficacy theory (Albert Bandura) vertically. The purpose of this tool is to allow teachers a structured and systematic application of support measures in order to help students to develop a growth mindset and high self-efficacy so that they can unfold their full academic achievement potential.

1 Einleitung

1.1 Persönliche Einleitung

Während meines Bachelorstudiums der Betriebswirtschaftslehre habe ich mich bereits mit Theorien der kognitiven Psychologie und deren Relevanz für die verschiedenen Funktionsbereiche der Betriebswirtschaftslehre beschäftigt. Insbesondere in der Organisationslehre und im Marketing lassen sich kognitionspsychologische Theorien nutzen, um Einfluss auf die Motivation und das Verhalten von Menschen zu nehmen. In meiner Bachelorarbeit habe ich die Forschungsbefunde zur Theorie der kognitiven Dissonanz diskutiert und untersucht, wie sie im Marketing genutzt werden können, um das Konsumentenverhalten besser zu verstehen und unter anderem die Motivation zum Kauf zu beeinflussen.

Im Anschluss an mein Bachelorstudium war ich als Fellow der gemeinnützigen Bildungsinitiative *Teach First Deutschland* an einer städtischen Hauptschule in Langenfeld tätig und habe dort zwei Jahre lang mit sozial benachteiligten Schülern gearbeitet.

In dieser Zeit konnte ich rund 150 Schüler regelmäßig in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen beobachten und habe so vielfältige Erfahrungen gesammelt, wie und unter welchen situativen Rahmenbedingungen Schüler motiviert sind, im Unterricht mitzuarbeiten und etwas zu lernen. Diese Erfahrungen haben mein Interesse an kognitionspsychologischen Theorien weiter verstärkt. Insbesondere sozial-kognitive Konzepte aus der Psychologie, deren direkte Wirkung auf die Motivation und die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen durch die wissenschaftliche Forschung nachgewiesen ist, rückten so in den Mittelpunkt meines Interesses. In meiner täglichen Arbeit an der Schule habe ich daher versucht, die theoretischen Fachkenntnisse, die ich mir durch Selbststudium angeeignet hatte, praktisch umzusetzen.

Eine Schülerfirma, in der Neunt- und Zehntklässler während der Pausen belegte Brötchen, Getränke und Schulmaterial an ihre Mitschüler verkauft haben, wurde schließlich das Projekt, das in der Wahrnehmung der Akteure an meiner Teach First Einsatzschule in Langenfeld den größten Erfolg hatte. Auch für mich persönlich war die Schülerfirma ein besonderer Erfolg, weil die Motivation und die Lernleistungen der Schüler in diesem Projekt außerordentlich groß waren. Intuitiv habe ich dafür vor allem die besonderen Selbstwirksamkeitserfahrungen verantwortlich gemacht, die die Schülerfirmenmitarbeiter im Rahmen ihrer Tätigkeit für den Pausenkiosk erlebt haben.

Nach meinem Einsatz als Teach First Deutschland Fellow habe ich das Bildungsprojekt em-Schülerfirmennetzwerk als selbstständiger Sozialunternehmer gegründet, um Jugendlichen an verschiedenen Schulen die Teilnahme an Schülerfirmen zu ermöglichen. Ich wollte besser verstehen, welche konkreten Auswirkungen die Mitarbeit in einer Schülerfirma auf die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen hat und wie man mit solchen Projekten Schüler optimal fördern kann.

Schließlich habe ich mich in der Abschlussarbeit meines Master of Public Policy Studiums an der Humboldt-Viadrina School of Governance intensiv mit Albert Banduras Theorie der Selbstwirksamkeit beschäftigt und mit Hilfe von 17 dreißig- bis vierzigminütigen Schülerinterviews empirisch untersucht, inwiefern die Mitarbeit in einer Schülerfirma die Selbstwirksamkeit von Schülern beeinflusst.

Generell beschreibt Selbstwirksamkeit die persönliche Einschätzung eines Menschen, mit seinen Fähigkeiten eine vorliegende Anforderungssituation erfolgreich bestehen zu können und diese deswegen tatsächlich in Angriff zu nehmen.

Die Ergebnisse meiner Masterarbeit legen nahe, dass die Mitarbeit in einer Schülerfirma die allgemeine Selbstwirksamkeit und die spezifische Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Arbeit in Teams bei den beteiligten Schülern positiv beeinflusst. Eine Auswirkung auf die spezifische Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf eine spätere Unternehmensgründung konnte hingegen nicht eindeutig nachgewiesen werden.

Während der Rechercharbeit zu meiner Masterarbeit bin ich auf die vielfältige und umfassende Selbstkonzeptforschung gestoßen, in deren Rahmen u.a. ein der Selbstwirksamkeit sehr ähnliches und für den Kontext Schule ebenso relevantes Konstrukt, das Fähigkeitsselbstkonzept, entwickelt wurde.

Das akademische Fähigkeitsselbstkonzept lässt sich in ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fähigkeitsselbstkonzept und ein verbales Fähigkeitsselbstkonzept unterteilen, die jeweils alle Kognitionen des Menschen über seine eigenen Fähigkeiten in den entsprechenden – mathematisch-naturwissenschaftlichen bzw. verbalen – Leistungssituationen umfassen.

Ein weiterer, im Vergleich jüngerer psychologischer Forschungszweig, der sich mit Einflussfaktoren für die Motivation und für Schülerleistungen befasst, auf den ich während meiner praktischen und wissenschaftlichen Arbeit immer wieder gestoßen bin und der mich auf Anhieb fasziniert hat, sind die Arbeiten von Carol Dweck zum Thema Mindset, in der

deutschsprachigen Literatur auch unter den Begriffen Selbstbild oder Implizite Fähigkeitstheorie bekannt.¹

Das Mindset beschreibt eine Art Grundhaltung des Menschen oder zumindest seine Tendenz, Eigenschaften wie Intelligenz, Moral oder persönliche Charaktermerkmale entweder als weitestgehend stabil oder aber als mit Hilfe von Aufwand und Engagement veränderbar anzusehen. Unterschiede in dieser Grundhaltung – unabhängig davon, was objektive bzw. wissenschaftliche ‚Wahrheit‘ ist – beeinflussen nachgewiesenermaßen die Motivation und Leistungsergebnisse von Menschen ebenso wie es das Fähigkeitsselbstkonzept und die Selbstwirksamkeit tun.

In der empirischen Forschung zu diesen drei Konzepten aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie wurden positive Einflussmöglichkeiten auf Schülermotivation und -leistung bereits nachgewiesen. Dieses Wissen und meine persönlichen Erfahrungen in der Arbeit an Schulen führten mich zu der Frage, ob an der Mehrzahl der deutschen Schulen ein riesiges Schüler- und Leistungspotenzial ungenutzt bleibt, weil die Lehrkräfte in Deutschland dieses psychologische Wissen nicht explizit nutzen (können), um den Schulalltag zu gestalten und ihre Schüler besser zu fördern.

Das Ziel dieser Dissertation ist es daher zu erforschen, auf welche Weise die Erkenntnisse der Sozial-Kognitiven-Psychologie zu Mindset, Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwirksamkeit Lehrkräfte und Schüler dabei unterstützen können, Schule und Unterricht so zu gestalten, dass Schüler optimal motiviert sind und ihr volles Leistungspotenzial abrufen.

Dazu werden nach dem Einführungskapitel zunächst die angesprochenen psychologischen Konzepte detailliert dargestellt, ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet sowie ihre Anwendbarkeit und ihr möglicher Nutzen für die Schulpraxis aufgezeigt.

Mit Hilfe von 20 vierzig- bis achtzigminütigen, Leitfaden gestützten Experteninterviews wird im Anschluss untersucht, welche Rolle psychologische Konzepte, insbesondere Mindset, Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwirksamkeit bisher im Bewusstsein und bei der täglichen Arbeit von Lehrkräften in der Schule spielen. Schließlich wird der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte das Mindset, das Fähigkeitsselbstkonzept und die Selbstwirksamkeit ihrer Schüler im Schulalltag positiven beeinflussen können und es werden Mittel und Wege aufgezeigt, wie dies konkret in der Schul- und Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann.

¹ Carol Dwecks Forschung zum Mindset ist im deutschen Sprachraum unter folgenden Stichwörtern bekannt: Selbstbild, Geisteshaltung, Mindset, Implizite Begabungstheorien oder Implizite Theorien zur Intelligenz. Dies liegt daran, dass Dwecks Forschung zu impliziten Theorien erst im Laufe der Zeit unter dem englischen Begriff Mindset zusammengefasst und dann von deutschsprachigen Forschern unterschiedlich bzw. gar nicht ins Deutsche übersetzt wurde.

Diese Dissertation verfolgt eine ausgeprägte Praxisorientierung und will nicht zuletzt auch die teilweise noch sehr jungen Forschungserkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie für Bildungspraktiker so aufbereiten, dass diese leicht im eigenen Bewusstsein zu verankern und an Kollegen weiterzugeben sind. Aus diesem Grund wird in Kapitel 4 mit der Potenzialentfaltungsmatrix ein leicht handhabbares Praxiswerkzeug entwickelt, das Lehrkräften bei der Umsetzung der bisherigen empirischen Erkenntnisse zur Nutzung von Sozial-Kognitiver-Psychologie in Schule helfen kann.

Sollte eine sinnvolle Umsetzung der bisherigen Forschungsergebnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie in die deutsche Schulpraxis – zu der diese Arbeit beitragen möchte – gelingen, dann würde dies die Lerngeschwindigkeit und den Lernerfolg eines jeden Schülers besser und jeden Lehrer zufriedener machen.² Darüber hinaus würde auch die vielfach in Bildungsstudien angeprangerte und in Deutschland noch immer sehr starke Abhängigkeit zwischen Bildungserfolg und der sozio-ökonomischen Herkunft eines Schülers reduziert werden, da sozial benachteiligte Schüler nachgewiesenermaßen in stärkerem Ausmaß von Interventionen profitieren, die auf Sozial-Kognitiver-Psychologie basieren (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). Diese bisher noch große Hürde auf dem Weg zur Bildungschancengerechtigkeit effektiv zu überwinden, ist für eine positive gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland enorm wichtig.

Die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit sind daher nicht nur für Lehrkräfte und Schüler, sondern insbesondere auch für angehende Lehrkräfte, Schulleiter, Schulverwaltungen, (Bildungs-) Politiker und Eltern von großer Bedeutung.

1.2 Einleitung aus gesellschaftlicher Perspektive

Der Abbau der ungerechten Verteilung von Bildungschancen ist seit mehr als einem Jahrzehnt das zentrale Anliegen der deutschen Bildungspolitik. Dass Bildungschancen ungerecht verteilt sind, ist unfair und verursacht immense volkswirtschaftliche Belastungen, die u.a. durch höhere Ausgaben der Sozialkassen, Kosten für Nachqualifizierungsmaßnahmen und entgangene Steuereinnahmen entstehen. Der wirtschaftliche Erfolg Deutschlands basiert zu großen Teilen auf dem Verkauf von Industriegütern mit hoher Wertschöpfung und damit auf der Qualität, der Kreativität und der hohen Qualifikation der Arbeitskräfte in Deutschland (OECD, 2011, S. 215). In Zeiten der Globalisierung und des Fachkräftemangels ist folglich das Risiko, dass junge Menschen ihr Potenzial nicht voll ausschöpfen und nicht an der Gesellschaft

² Diesen Schluss legen Studien der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching aus Amerika nahe, die diese Ergebnisse bei Community College Studenten und Dozenten durch die Überarbeitung von Mathematikkursen mit Erkenntnissen aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie erzielt haben (Silva & White, 2013).

teilhaben können, eine Bedrohung für die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Volkswirtschaft und das Wohlstandsniveau kommender Generationen in diesem Land.

Die Berufsbildungsberichte des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) der Jahre 2012 und 2013 verdeutlichen das Ausmaß der damit verbundenen gesellschaftlichen Herausforderung: rund 6 Prozent der Jugendlichen verlassen jedes Jahr die Schule ohne Abschluss und knapp 270.000 junge Menschen sind ohne klare Berufsperspektive in Übergangsmaßnahmen zwischen Schule und Beruf untergebracht. Von den Auszubildenden bricht jedes Jahr etwa ein Viertel die Ausbildung ab oder wechselt den Betrieb bzw. den Ausbildungsberuf. Insgesamt absolvieren rund 14 Prozent der Jugendlichen keinerlei Ausbildung. Konkret gaben Unternehmen im Jahr 2013 an, dass mehr als 35.000 Ausbildungsplätze unbesetzt blieben, gleichzeitig waren jedoch im November 2013 noch rund 21.000 junge Menschen bei den Industrie- und Handelskammern als ausbildungssuchend registriert (em-Schülerfirmennetzwerk, 2014, S. 6-7).

Doch was sind die Ursachen für die unter anderem von den Bildungsstudien der OECD³ und der Bertelsmann Stiftung⁴ regelmäßig aufgezeigten Abhängigkeiten zwischen der sozio-ökonomischen Herkunft und dem Bildungserfolg eines Schülers und für die daraus entstehenden Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf? Und welche möglichen Lösungsansätze gibt es?

Klar ist, dass diverse miteinander interagierende Faktoren zur ungerechten Verteilung von Bildungschancen beitragen und daher auch nur vielfältige Maßnahmen zur Steigerung der Bildungschancengerechtigkeit und zu einem allgemein besseren Bildungsniveau beitragen können.

Der Großteil der Lösungsvorschläge zur Beseitigung von Bildungsbenachteiligung beinhaltete bisher vor allem strukturelle Maßnahmen, die auf die Klassen- oder Schulebene abzielten und das Bildungssystem als Ganzes in den Blick nahmen (Spencer, Rowson, & Bamfield, 2014, S. 11).

Das Ziel dieser Arbeit hingegen ist die Erforschung der Möglichkeiten, die auf einer ganz anderen Ebene zur Reduzierung der Bildungschancenungerechtigkeit beitragen, nämlich Methoden und Werkzeuge aufzuzeigen, die zu einer besseren Potenzialentfaltung bei Schülern und Lehrern führen. Grundlage dafür sollen Konzepte der Sozial-Kognitiven-Psychologie bilden. Damit werden eher ‚weiche‘ Faktoren in den Blick genommen, wie die individuellen Haltungen, Erwartungen und Herangehensweisen von Lehrern, Schülern und

³ Zuletzt mit den Ergebnissen der PISA Studie von 2012 (OECD, 2014)

⁴ Zuletzt mit dem am 11. Dezember 2014 veröffentlichten Chancenspiegel 2014 (Bertelsmann Stiftung, 2014)

deren Eltern. Diese spiegeln sich auf der Schulebene, vor allem in den Unterrichtsmethoden, der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie in der Schul- und Klassenkultur wider und wirken nachweislich entscheidend auf die Motivation und Schülerleistung ein, weil sie beispielsweise die Ziele, den Umgang mit Herausforderungen, die Einstellung zu Fleiß sowie die Ursachenzuschreibungen für Erfolge und Misserfolge von Schülern und Lehrern beeinflussen.

In einer repräsentativen Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland nannten befragte Lehrkräfte vor allem das Verhalten der Eltern als Ursache für die sozio-ökonomischen Unterschiede beim Bildungserfolg. Jeweils drei Viertel oder mehr Lehrkräfte sehen das mangelnde Interesse mancher Eltern, sich mit ihren Kindern zu beschäftigen, die fehlende Erziehung des Kindes sowie die mangelnde Vorbildfunktion der Eltern als Ursachen. Allerdings machen 57 Prozent zudem auch mangelnde Begabung und fehlendes Talent der Kinder für das sozio-ökonomische Bildungsgefälle mitverantwortlich (Spencer, Rowson, & Bamfield, 2014, S. 26-27).

Insbesondere das letztgenannte Umfrageergebnis, das auf ein negativ wirkendes, fixes Mindset bei Lehrkräften hindeuten könnte, wirkt alarmierend: Dass Schüler aus sozial benachteiligten Verhältnissen ihre Motivation und ihren Glauben an die eigene Weiterentwicklung verlieren, wenn ihre Lehrkräfte zu einem Großteil davon ausgehen, dass sie sich aufgrund von fehlendem Talent und mangelnder Begabung gar nicht weiterentwickeln können, ist nicht überraschend. Doch wie kann man Lehrer und Schüler dazu führen, dass sie an ein dynamisches Mindset und damit an die ständige Verbesserung der Fähigkeiten der Schüler glauben? Die Antwort auf diese Frage könnte bei Lehrern und Schülern ein enorm hohes Motivationspotenzial freisetzen und verdeutlicht damit die Chancen, die sich durch Erkenntnisse der Sozial-Kognitiven-Psychologie für die Reduzierung der Bildungschancenungerechtigkeit bieten.

Auch eine Untersuchung der Unternehmensberatung McKinsey kommt zu dem Ergebnis, dass statt struktureller Aspekte des Schulsystems, vielmehr ‚weichere‘ Faktoren, wie das Wesen und die Qualität der schulischen Lehr- und Lernprozesse, im Mittelpunkt von Veränderungsmaßnahmen stehen müssen, um aus einem guten Schulsystem ein hervorragendes zu machen (Mourshed, Chijioko, & Barber, 2010). Genau hier setzt diese explorative, praxisorientierte Forschungsarbeit an.

Wichtig zu erwähnen ist, dass die am Ende dieses Forschungsvorhabens aufgezeigten Maßnahmen keinesfalls den Anspruch haben, andere Lösungsvorschläge zu ersetzen, bei denen Verteilungsgerechtigkeit, Lehrpläne, das Bewertungssystem oder institutionelle und allgemeinpädagogische Veränderungen im Mittelpunkt stehen. Das primäre Ziel dieser Arbeit ist es, pragmatische, auf individueller Ebene ansetzende und dadurch auch leichter

umsetzbare und skalierungsfähige Ansätze vorzustellen, die bisher durchgeführte und geplante Reformen ergänzen und unterstützen. Insgesamt möchte dieses Forschungsvorhaben zu dem Ziel beitragen, die positive Entwicklung – von steigenden Leistungen bei Schülern aus sozio-ökonomisch schwachen Umfeldern und gleichzeitigem Erhalt des Leistungsniveaus bei Schülern aus sozio-ökonomisch positiven Umfeldern (OECD, 2013) –, die in den letzten Jahren in Deutschland stattgefunden hat, weiter fortzuführen.

1.3 Fachliche Einleitung: Einführung in die Sozial-Kognitive-Psychologie

Innerhalb der Psychologie werden die Teilgebiete Sozialpsychologie und Kognitive Psychologie – auch als Kognitionspsychologie bekannt – in der Regel klar voneinander abgegrenzt und getrennt behandelt. Barone, Maddux & Snyder (1997, S. 4) bezeichnen Sozial-Kognitive-Psychologie zwar als „lebhaftes Mischform“ (engl. *vigorous hybrid*), doch Lehrstühle explizit für Sozial-Kognitive-Psychologie sind an Universitäten bislang nicht existent.⁵ Nichtsdestotrotz wird im Folgenden dieser Einleitung deutlich gemacht, dass zur Beantwortung vieler Forschungsfragen rund um das menschliche Verhalten Ansätze und Theorien aus der Sozialpsychologie und der Kognitionspsychologie zusammengedacht werden müssen und auch schon zusammengedacht wurden⁶, um zu einer vollständigen Erklärung und zu einem tiefgreifenden Verständnis des menschlichen Verhaltens zu gelangen.

Sozialpsychologie beschreibt das wissenschaftliche Forschungsfeld, das systematisch untersucht, wie Menschen sich gegenseitig beeinflussen und in sozialen Situationen fühlen, denken bzw. handeln. Sozialpsychologen erforschen den bewussten, unbewussten, impliziten und expliziten Einfluss von präsenten, vorgestellten und implizierten anderen Personen auf Haltungen, Einstellungen, Meinungen, Entscheidungen, Gefühle und Verhalten von Individuen (van Lange, Kruglanski, & Higgins, 2012, S. 1).

Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen – darunter u.a. Psychologie, Soziologie, Linguistik, Anthropologie, Philosophie und Biologie – beschäftigen sich mit sozialpsychologischen Fragen und tragen dazu bei, die Komplexität der zwischenmenschlichen Interdependenzen zu erklären (Rohall, Milkie, & Lucas, 2014, S. 3; Sutton & Douglas, 2013, S. 7; Schneider, Gruman, & Coutts, 2012, S. 5).

Die zwei bedeutendsten Forschungsstränge innerhalb der Sozialpsychologie sind die von der Soziologie beeinflusste sozialpsychologische Forschung (Rohall, Milkie, & Lucas, 2014, S. 8)

⁵ An keiner deutschen Hochschule findet sich explizit eine ‚Professur für Sozial-Kognitive-Psychologie‘ und auch eine am 6. März 2014 durchgeführte Google Suche nach „professor for social cognitive psychology“ zeigte keine Anzeichen für eine englischsprachige Professur explizit für dieses Gebiet.

⁶ Vgl. beispielsweise die Umbenennung des Journals of Abnormal Psychology in Journal of Abnormal and Social Psychology im Jahr 1921, die im Jahre 1965 allerdings wieder rückgängig gemacht wurde.

sowie die Sozialpsychologie als Teilgebiet der Psychologie (Sutton & Douglas, 2013, S. 7). Sozialpsychologische Wissenschaftler aus dem Bereich der Soziologie beschäftigen sich vor allem mit übergeordneten sozialen Umfeldern und der Gesellschaft sowie mit deren Einflüssen auf das Denken, Fühlen und Handeln von mehreren Individuen bzw. Menschengruppen. Die dabei verwendeten Forschungsmethoden stammen vor allem aus den Geistes- und Sozialwissenschaften (Rohall, Milkie, & Lucas, 2014, S. 3 und 16). Wissenschaftler aus dem Bereich der Psychologie, die sich mit sozialpsychologischen Fragestellungen auseinandersetzen, stellen bei ihren Forschungsvorhaben in der Regel das sozial interagierende Individuum in den Mittelpunkt. In diesem – vor allem in den USA geprägten – Forschungsstrang wird häufig auf experimentelle und naturwissenschaftliche Forschungsmethoden zurückgegriffen (Sutton & Douglas, 2013, S. 20-39).

Die Kognitionspsychologie behandelt dagegen die wissenschaftliche Erforschung der Gedanken und des Wissens von Menschen. Konkret untersuchen Kognitionspsychologen Forschungsfelder wie Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Sprache, Kreativität, Erkenntnis und Gedächtnis, wobei zunehmend auch Themen wie Künstliche Intelligenz, Bewusstsein oder Emotion in das Blickfeld von Kognitionspsychologen rücken (Sternberg R. J., 2009, S. xxiii; Braisby & Gellatly, 2005, S. 6). Kognitionspsychologische Fragestellungen werden dabei immer wieder auch von Wissenschaftlern aus anderen Disziplinen – darunter u.a. Informatik, Linguistik, Anthropologie, Philosophie, Neurowissenschaft und Verhaltensneurobiologie – untersucht, so dass die genaue Eingrenzung des Forschungsfelds Kognitionspsychologie schwer fällt (Braisby & Gellatly, 2005, S. 3).

Neisser (1974, S. 19) definiert Kognitionspsychologie als die Untersuchung aller Prozesse, „durch die der sensorische Input umgesetzt, reduziert, weiter verarbeitet, gespeichert, wieder hervorgeholt und schließlich benutzt wird“ und stellt fest, dass „Kognition an allem, was ein menschliches Wesen tun kann, beteiligt ist“. ⁷ Diese Definition verdeutlicht die Breite des Forschungsspektrums der Kognitionspsychologie, weswegen Balota & Marsh (2004, S. 1) vorschlagen, Kognitive Psychologie nicht über die zu erforschenden Prozesse, sondern vielmehr über thematische Schwerpunkte, wissenschaftliche Herangehensweisen und Theorien zu definieren.

In der Tat ist die Kognitionspsychologie aus den Arbeiten vieler experimenteller Psychologen hervorgegangen, die mentale Operationen z.B. auf qualitative Unterschiede untersucht haben. Da diese mentalen Operationen nicht direkt sichtbar sind, wird die Kognitionspsychologie vor allem von Theorien getragen. Als Theorien gelten Versuche, die Ergebnisse einer Vielzahl von Studien erklären und gleichzeitig Vorhersagen ermöglichen, die in zukünftigen Studien direkt

⁷ Erstmals 1967 in englischer Sprache unter dem Titel „Cognitive Psychology“ veröffentlicht

verifiziert bzw. falsifiziert werden können. Sie sind gerade dann besonders gut, wenn sie komplexes Verhalten auf eine begrenzte Anzahl Prinzipien reduzieren, die erklären, warum unter gewissen Umständen ein bestimmtes Phänomen auftritt, während es unter anderen Umständen ausbleibt (Balota & Marsh, 2004, S. 11).

Die wissenschaftlichen Methoden zur Theoriefindung und -überprüfung, die im Bereich der Kognitiven Psychologie typischerweise verwendet werden, sind – ähnlich wie in der von Psychologen durchgeführten sozialpsychologischen Forschung – vor allem naturwissenschaftlicher Art. Neben (Labor-)Experimenten, Fallstudien und Modellen, wird jedoch in der kognitionspsychologischen Forschung sehr viel stärker noch mit technischen oder Computer gestützten Modellen, mit Statistik, mit neuropsychologischen Untersuchungen und mit Hirnzintigrafie (engl. *brain scans*) gearbeitet (Braisby & Gellatly, 2005, S. 3).

Mittlerweile gibt es eine stetig zunehmende Zahl an Forschungsarbeiten, die den Einfluss von präsenten, vorgestellten oder implizierten anderen Menschen auf die inneren Prozesse und das Verhalten eines Individuums untersuchen oder die Auswirkungen von internen, kognitiven Prozessen eines Menschen auf sein (Leistungs-)Verhalten und seine Befindlichkeit in sozialen Umgebungen analysieren.

Sozial-Kognitive-Psychologie kann deshalb als das Forschungsfeld in genau diesem Überschneidungsbereich von Sozial- und Kognitionspsychologie definiert werden, das sich ergibt, wenn die internen, kognitiven Prozesse eines Individuums mit anwesenden oder nicht anwesenden anderen Menschen und dem Verhalten des Individuums in sozialen und nichtsozialen Situationen interagieren.

Diese Definition verdeutlicht die Breite und die Relevanz des Forschungsbereichs Sozial-Kognitive-Psychologie und unterstreicht gleichzeitig dessen Wichtigkeit für den in dieser Forschungsarbeit näher betrachteten Anwendungskontext Schule, wo mehrere Schüler gemeinsam Wissen erwerben. Zudem erscheint Sozial-Kognitive-Psychologie nicht nur für den Kontext Schule interessant zu sein: Vielmehr stellt sich die Frage, warum Sozial-Kognitive-Psychologie und sozial-kognitive Forschungsvorhaben nicht schon zu Beginn des Aufkommens der Wissenschaft Psychologie eine stärkere Relevanz erlangt haben, denn als nachdenkendes, soziales Wesen befindet sich der Mensch zu weiten Teilen seiner Zeit in Austausch- und Abhängigkeitsverhältnissen zu präsenten, vorgestellten und implizierten anderen Menschen.

Ein Erklärungsversuch⁸ ist, dass die wissenschaftlichen Anfänge der Psychologie im 19.

⁸ Ein ausführlicher Erklärungsversuch mit einer detaillierten Analyse der Sozial-Kognitiven Ursprünge innerhalb der Historie der Wissenschaft Psychologie findet sich bei Barone, Maddux & Snyder (1997, S. 8), die das Ziel verfolgen, Sozial-Kognitive-Psychologie als ein distinktes wissenschaftliches

Jahrhundert vor allem mit Methoden wie Introspektion oder im Labor durchgeführten Reiz-Reaktions-Experimenten gelegt wurden, die entweder in der Kritik standen vergleichsweise unwissenschaftlich zu sein (Introspektion) oder die kognitiven Prozesse innerhalb des Individuums als Black Box ignoriert haben (Erforschung von Reiz-Reaktions-Mechanismen). Im 20. Jahrhundert verbreitete sich vor allem der auf die Untersuchung von Reiz-Reaktions-Mechanismen spezialisierte Behaviorismus, der alle gedanklichen oder sonstigen Abläufe innerhalb des Menschen als nicht objektiv oder nicht empirisch zu analysierenden Prozesse behandelt hat. Erst mit der kognitiven Wende vom Behaviorismus zum Kognitivismus Mitte des 20. Jahrhunderts begannen Psychologen ihre Aufmerksamkeit wieder stärker auf die inneren, kognitiven Prozesse des Menschen zu richten und diese intensiv auch mit den durch die Fortschritte in den Computer- und Neurowissenschaften dann zur Verfügung stehenden Methoden – wie z.B. Gehirnkartierung (engl. *brain mapping*) – zu erforschen.

In den auf diese kognitive Wende folgenden Jahren wurden unter dem Begriff Soziale Kognition (engl. *social cognition*) zahlreiche Forschungsarbeiten veröffentlicht und Symposien abgehalten. Im Jahr 1982 erschien die erste Ausgabe einer eigenen, themenspezifischen Zeitschrift, dem Journal of Social Cognition. Dabei sind die Verwendung und die genaue Definition des Begriffs Soziale Kognition bis heute umstritten (Sutter & Charlton, 1994, S. 26). Er wird als simples Gegenstück zur nicht-sozialen (engl. *nonsocial*) Kognition (Ostrom, 1984, S. 3), als Ergänzung zu nichtkognitiven Faktoren sozialen Verhaltens (Ostrom, 1984, S. 41) oder zeitweise auch als allgemeine „Bezeichnung für ein Forschungsgebiet der experimentellen Sozialpsychologie“ (Hiebsch, 1986, S. 11) verwendet⁹. Lamb & Sherrod (1981, S. 1) definieren Soziale Kognition vergleichsweise eng, als „die Art und Weise, wie Individuen andere Menschen wahrnehmen und verstehen“¹⁰, während Forgas (1981, S. 259) unter Sozialer Kognition „nicht bloß den Informationsverarbeitungsprozess von sozialen Situationen versteht, sondern ein gesamtes Forschungsfeld mit dem Ziel, Alltagswissen und Verständnis wahrhaftig zu ergründen“¹¹. Folglich beschreibt Ostrom (1984, S. 2) Soziale Kognition als die „Anstrengung“ (engl. *struggle*), die Interdependenz zwischen Kognition und sozialem Verhalten verstehen zu wollen.

Fest steht, dass der „interdisziplinäre“ (Sternberg R. J., 2009, S. 24) Begriff Soziale Kognition dann Anwendung gefunden hat, wenn die abhängige oder die unabhängige Variable in einer

Teilgebiet der Psychologie mit „kohärenter Identität“ (engl. *coherent identity*) zu etablieren, in dem vor allem mit praxisorientierten, wissenschaftlichen Methoden gearbeitet wird.

⁹ Weitere, teilweise abweichende Verwendungen und Definitionen des Begriffs Soziale Kognition finden sich u.a. bei Flavell (1977), Wegener & Vallacher (1977) Croissier, Heß & Köstlin-Gloger (1979), Eckensberger & Silbereisen (1980), Hamilton (1981), Damon (1981), Kosslyn & Kagan (1981), Hoffmann (1981), Nelson (1981), Roloff & Berger (1982) und Shantz (1982).

¹⁰ Frei aus dem Englischen übersetzt durch den Autor

¹¹ Frei aus dem Englischen übersetzt durch den Autor

kognitiven Forschungsarbeit andere Personen betrifft bzw. wenn Kognitionen in einer sozialen Untersuchung als abhängige oder unabhängige Variable fungieren: Forschungen zur „Cognition in Social Psychology“ (Higgins, 1982) sowie die „Social Psychology of Cognition“ (Simon, 1976).

In dieser Arbeit wird im Weiteren der Begriff Soziale Kognition vermieden. Hintergründe dafür sind die oben beschriebenen Unstimmigkeiten sowie die inzwischen starke Verbreitung und selbstverständliche Anwendung kognitiver Forschungsansätze innerhalb der aktuellen sozialpsychologischen Forschung (Wilson & Keil, 2001; Eiser, 1980, S. xiv-xv), die fast vollständig unter dem Dach einer Sozial-Kognitiven-Psychologie – wie oben definiert – zusammengefasst werden können.

Vielmehr unterstreicht diese Arbeit das u.a. bereits von Harstorf & Isen (1982) sowie von Barone, Maddux & Snyder (1997) geäußerte Verständnis von Sozial-Kognitiver-Psychologie als integratives und praxisorientiertes Teilgebiet der Psychologie, das nicht nur soziale und kognitive Prozesse gemeinsam betrachtet, sondern insbesondere auch versucht, die wissenschaftliche Theorie und laborbasierte Forschung mit der institutionellen Praxis der klinischen, therapeutischen, organisationalen und pädagogischen Psychologie zu verbinden.

Konkret soll der Brückenschlag von den bereits erwähnten, sozial-kognitiven Theorien, die von Wissenschaftlern basierend auf langjähriger Forschungsarbeit und in Folge iterativer Prozesse zwischen Theoriebildung und Laborexperimenten formuliert wurden, hin zu umsetzungsfähigen Anwendungsmöglichkeiten für Bildungspraktiker im Schulwesen vollzogen und damit gleichzeitig auch dem auf die Umsetzung in der pädagogisch psychologischen Praxis abzielenden Verständnis Sozial-Kognitiver-Psychologie Rechnung getragen werden:

“The overarching objective of a scientific, pragmatic, contextual social cognitive psychology is linkage and integration... a linkage of social cognitive research with applied problem solving and practice” (Barone, Maddux, & Snyder, 1997, S. 23).

2 Theoretische Grundlagen & Herleitung der Forschungsfragen

Das Forschungsvorhaben dieser Arbeit – so wie es im vorangegangenen Kapitel 1 entwickelt wurde – ist es, praxisrelevante Methoden und Werkzeuge aufzuzeigen, die zu einer stärkeren Potenzialentfaltung bei Schülern führen (vgl. Persönliche Einleitung) und damit, aufgrund der unterdurchschnittlich schlechten Potenzialausschöpfung gerade bei Schülern aus sozial benachteiligten Verhältnissen, zu einer Reduzierung der Bildungschancenungerechtigkeit beitragen (vgl. Gesellschaftliche Einleitung). Dazu soll im Verständnis der Sozial-Kognitiven-Psychologie eine Brücke von den Theorien zu Mindset, Selbstwirksamkeit und Fähigkeitsselbstkonzept zur Schul- und Unterrichtspraxis geschlagen werden, um anschließend hilfreiche Praxisempfehlungen zu formulieren (vgl. Fachliche Einleitung).

Das vorliegende Kapitel 2 ist der wissenschaftliche Hauptpfeiler dieser Brücke, die die herausfordernde Verbindung zwischen theoretischen Erkenntnissen aus der Wissenschaft Psychologie und schulischer Praxis zu schaffen versucht. Die bereits angesprochenen Theorien zu Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Mindset werden dazu im Folgenden vorgestellt, bevor im Abschnitt 2.5 das Forschungsanliegen dieser Arbeit detailliert hergeleitet wird.

2.1 Fähigkeitsselbstkonzept nach Shavelson, Hubner & Stanton (1976)

Die Wurzeln der psychologischen Selbstkonzeptforschung liegen vor allem in den Arbeiten von William James (1892/1999), der erstmalig das Selbst in einen aktiv beobachtenden Teil – dem „self as a knower“ – und ein passives, empirisches Selbstkonzept – dem „self as known“ – unterteilt hat. Seitdem sind mehrere Tausend wissenschaftliche Arbeiten zum Selbstkonzept veröffentlicht worden (Möller & Trautwein, 2009, S. 180). Bis zu den 1970er Jahren waren Psychologen dabei vorherrschend der Meinung, dass es ein globales Selbstkonzept bestehend aus der „Gesamtheit der Bewertungen der Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die eine Person sich selbst zuschreibt“ (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685), gibt (Liu, Wang, & Parkins, 2005). Mittlerweile ist es allgemeiner Konsens, dass das globale Selbstkonzept multidimensional und teilweise hierarchisch aus verschiedenen (Teil-)Selbstkonzepten aufgebaut ist.

Das für diese Arbeit relevante Teilselbstkonzept ist unter den Begriffen Selbstkonzept der Begabung oder Fähigkeitsselbstkonzept bekannt und bezieht sich nur auf das schulisch-akademische Handlungsfeld einer Person. Die Multidimensionalität und Hierarchie dieses Fähigkeitsselbstkonzepts sind für seine Untersuchung und Anwendung im Kontext Schule von besonderer Bedeutung (Möller & Trautwein, 2009, S. 181). So lässt sich das Fähigkeitsselbstkonzept beispielsweise in die Dimensionen mathematisch-

naturwissenschaftliches Selbstkonzept und sprachliches Selbstkonzept unterteilen, unter denen dann jeweils wiederum schulfachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte, z.B. für Mathematik und Physik bzw. Deutsch, Englisch u.a. mit jeweils unterschiedlichen aufgabenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten – z.B. Algebra vs. Geometrie in Mathematik oder Textverständnis vs. Sprachfähigkeit in einer Fremdsprache – angeordnet werden können.

Im pädagogisch-psychologischen Forschungsverständnis des Fähigkeitsselbstkonzepts stehen vor allem die selbstbewertenden und -beschreibenden Kognitionen im Mittelpunkt, die ein eigenschaftsorientiertes Selbstkonzept für den akademischen Kontext formen. Anders als beispielsweise im Großteil der sozialpsychologischen Selbstkonzeptforschung werden affektive Komponenten von vielen pädagogisch-psychologischen Selbstkonzeptforschern bewusst ausgeklammert (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685).

In dieser Arbeit wird der traditionellen pädagogisch-psychologischen Sichtweise gefolgt und das Fähigkeitsselbstkonzept als Gesamtheit aller Kognitionen über die eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungsdimensionen definiert (Schöne, Dickhäuser, Spinath, & Stiensmeier-Pelster, 2003). Gefühle wie Schulangst oder Lernfreude sind demnach nicht Bestandteil des Fähigkeitsselbstkonzepts. Vielmehr ergeben sich durch die unterschiedlichen Ausprägungen des Fähigkeitsselbstkonzepts bestimmte Konsequenzen für die mit der Schule oder mit einem bestimmten Fach verbundenen Gefühle eines Menschen. Diese affektiven sowie andere Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts werden im anschließenden Abschnitt 2.1.1 detailliert beschrieben.

Eines der einflussreichsten Modelle der pädagogisch-psychologischen Selbstkonzeptforschung, an dem sich das Verständnis des Fähigkeitsselbstkonzepts in dieser Arbeit orientiert, ist das Fähigkeitsselbstkonzept nach Shavelson, Hubner & Stanton (1976), das von Marsh & Shavelson (1985) noch einmal weiterentwickelt wurde (Brüll, 2010, S. 19). Dieses in der Literatur auch als „Shavelson-Modell“ (Möller & Trautwein, 2009, S. 186) bekannte Fähigkeitsselbstkonzept fasst die vorherigen Forschungsergebnisse zum Fähigkeitsselbstkonzept zusammen, auf deren Basis es sieben Merkmale für das Fähigkeitsselbstkonzept postuliert.

1. Organisiert (engl. *organized*): Die Informationen und Kognitionen über das Selbst sind komplex und vielfältig. Deswegen organisiert das Individuum diese in Kategorien, die es anschließend miteinander in Beziehung setzt.

2. Multidimensional (engl. *multifaceted*): Diese Kategorien entsprechen den verschiedenen Dimensionen, in denen eigene (Sub-) Fähigkeitsselbstkonzepte gebildet werden. Shavelson, Hubner & Stanton (1976, S. 412) benennen dazu beispielsweise die Dimensionen Schule, soziale Akzeptanz (engl. *social acceptance*), physische Attraktivität (engl. *physical*

attractiveness) und emotionales Befinden, wie die folgende Abbildung illustriert:

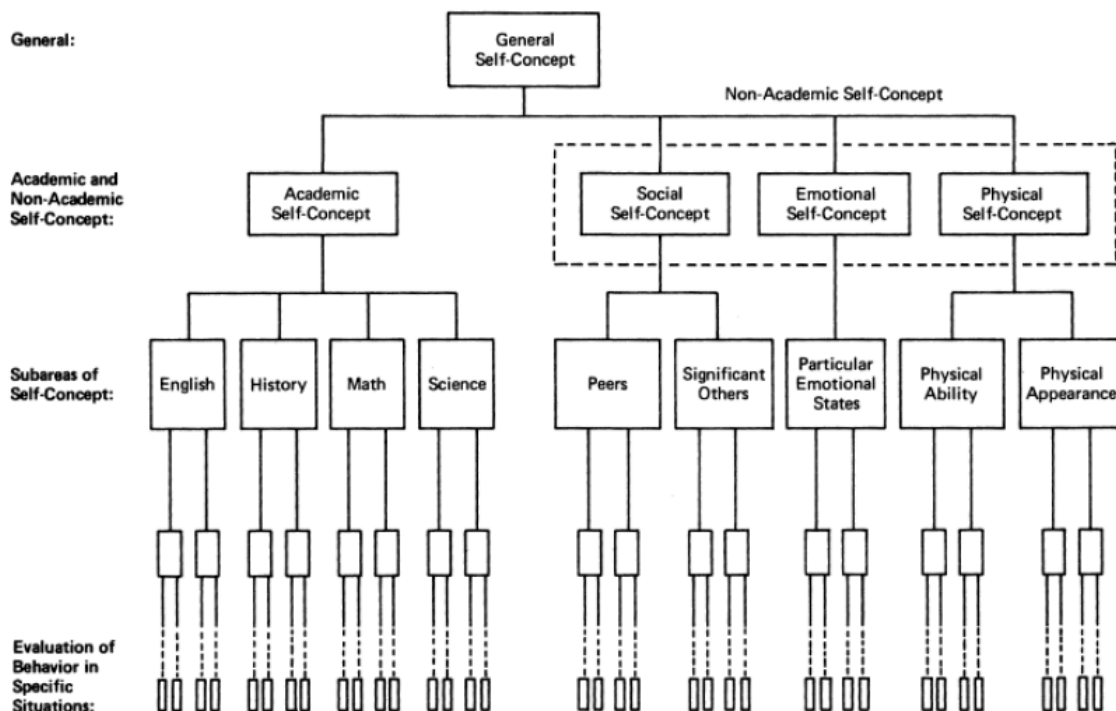


Abbildung 1: Darstellung des Fähigkeitsselbstkonzepts nach Shavelson, Hubner & Stanton (1976, S. 413)

3. Hierarchisch (engl. *hierarchical*): Innerhalb dieser unterschiedlichen Dimensionen können – wie obige Abbildung 1 zeigt – auf verschiedenen Hierarchieebenen Sub-Fähigkeitsselbstkonzepte gebildet werden, die sich fach- und situationsspezifisch unterscheiden lassen (Shavelson & Bolus, 1982).

Diese Annahme wurde in späteren empirischen Untersuchungen eingeschränkt, so dass Marsh & Shavelson (1985) das Modell – wie in Abbildung 2 dargestellt – modifizierten. Es zeigte sich, dass z.B. das verbale und das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept nur unwesentlich, gar nicht oder gar negativ miteinander korrelieren (Schilling, Sparfeldt, & Rost, 2004).¹² Vor diesem Hintergrund ist eine hierarchische Zusammenfassung der beiden Fähigkeitsselbstkonzepte unterhalb eines akademischen Selbstkonzepts streng genommen nicht haltbar (Möller & Trautwein, 2009, S. 188; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988).

¹² Auf dieses Phänomen wird im Kapitel 2.1.3 detailliert eingegangen, wenn das Bezugsrahmenmodell von Marsh (1986) dargestellt wird, das zur anerkannten Aufspaltung des akademischen Fähigkeitsselbstkonzepts in zwei explizit voneinander getrennte Dimensionen geführt hat: das mathematisch-naturwissenschaftliche Fähigkeitsselbstkonzept und das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept.

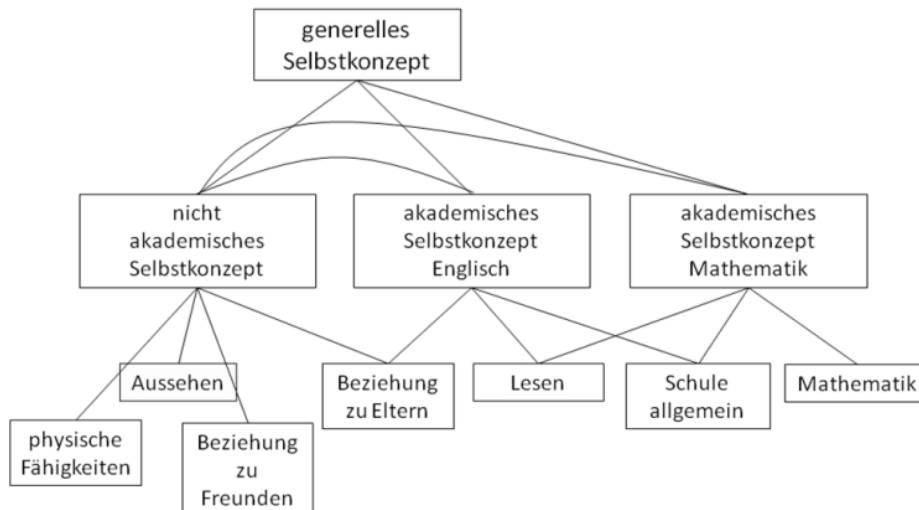


Abbildung 2: Überarbeitetes Modell von Marsh und Shavelson¹³

4. **Stabil** (engl. *stable*): Grundsätzlich ist das Fähigkeitsselbstkonzept stabil, wobei die Stabilität in Richtung der unteren, situationsspezifischen Hierarchiestufen abnimmt. Spätere Forschungsergebnisse ergänzen zudem, dass die normative Stabilität des Fähigkeitsselbstkonzepts allgemein über alle Hierarchiestufen hinweg mit dem Alter zunimmt (Marsh, Trautwein, Lütke, Baumert, & Köller, 2007; Marsh, Craven, & Debus, 1998; Wigfield, et al., 1997).¹⁴

5. **Entwicklungsfähig** (engl. *developmental*): Das Fähigkeitsselbstkonzept entwickelt sich mit zunehmendem Alter. Im Einklang mit der Neo-Piaget'schen Entwicklungstheorie nimmt die Differenzierung des Fähigkeitsselbstkonzepts mit fortschreitendem Alter weiter zu, so dass sich ein individuelles Stärken-Schwächen Profil immer klarer herausbildet.¹⁵

6. **Bewertend** (engl. *evaluative*)¹⁶: Neben Selbstbeschreibungen sind auch Selbstbewertungen, insbesondere im sozialen Vergleich zu anderen Teil des Fähigkeitsselbstkonzepts.

7. **Abgrenzbar** (engl. *differentiable*): Das Fähigkeitsselbstkonzept lässt sich von anderen ähnlichen Konzepten, wie z.B. der tatsächlichen Leistung oder der Selbstwirksamkeit, abgrenzen.¹⁷ Köller (2004, S. 13) ergänzt, dass darüber hinaus das Fähigkeitsselbstkonzept

¹³ Erstellt nach Brüll (2010, S. 36)

¹⁴ Mortimer, Finch & Kumka (1982) weisen zu Recht daraufhin, dass man neben der normativen auch noch weitere Stabilitäten, wie z.B. die strukturelle oder intraindividuelle Stabilität, betrachten kann.

¹⁵ Weitere Ausführungen dazu finden sich u.a. bei Harter (1999; 1998).

¹⁶ Dieses Merkmal wird im weiteren Verlauf der Arbeit, insbesondere bei der Differenzierung des Fähigkeitsselbstkonzepts von Selbstwirksamkeit von großer Bedeutung sein (Vgl. Abschnitt 2.3).

¹⁷ Eine genaue Abgrenzung zwischen Selbstwirksamkeit und Fähigkeitsselbstkonzept findet sich im

„eindeutig differentielle Vorhersagen für die Zusammenhänge mit Drittvariablen“ wie z.B. der affektiven Bewertung eines Unterrichtsfaches oder des Interesses zulässt.

Als der Teil der Selbstkonzeptforschung, der sich konkret auf den akademischen Kontext bezieht, ist die Fähigkeitsselbstkonzeptforschung für das Anwendungsfeld Schule von starkem Interesse. Die Erhebung des Fähigkeitsselbstkonzepts erfolgt in der Regel mit Hilfe von Skalen, bei denen Schüler bestimmten Aussagen – wie z.B. „Im Mathematikunterricht verstehe ich sogar die schwierigsten Aufgaben“ – mit Punkten von „(1) stimme völlig zu“ bis „(4) stimme überhaupt nicht zu“ bewerten (Schiepe-Tiska & Schmidtner, 2013, S. 103). Diese Erfassung gilt unter Bildungsforschern als sinnvoll, weil Fähigkeitsselbstkonzepte als bedeutsame Schülermerkmale erfolgreich für die Erklärung von Leistung und schulischem Erleben herangezogen werden können (Hannover, 2002). Der Großteil der theoretischen und empirischen Arbeiten zu Fähigkeitsselbstkonzepten beschäftigt sich dabei mit der Entstehung und den Auswirkungen von fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten im vorwiegend mathematischen und teilweise auch im sprachlichen Bereich.

2.1.1 Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts

Die Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts beeinflusst das Wohlbefinden, die Motivation und die Leistung von Schülern.

Schüler, die in einem bestimmten Fachbereich über ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept verfügen, empfinden die Bearbeitung und Beschäftigung mit diesem Bereich emotional positiver als Schüler mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept (Möller & Trautwein, 2009, S. 200). Auch das Wohlbefinden, das als Reaktion auf erbrachte Leistungen entsteht, wird vom Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst. Bei einer objektiv gleich guten Leistung, fühlen sich Schüler mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept deutlich besser, als Schüler mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008, S. 68). Dieser Effekt begünstigt bei Schülern mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept auch das Aufkommen von Prüfungsangst (Stiensmeier-Pelster J. , 1988; Meyer, 1984), die bei Schülern mit schwach ausgeprägtem Fähigkeitsselbstkonzept deutlich häufiger diagnostiziert werden kann. Analog zum Wohlbefinden steigt auch die Wertschätzung für ein Fach mit steigendem fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept (Köller, Schnabel, & Baumert, 2000).

Als Konsequenz daraus konnten auch Auswirkungen auf die Kurswahl nachgewiesen werden. Köller, Daniels, Schnabel & Baumert (2000, S. 32) untersuchen die Leistungskurswahl von Jungen und Mädchen im Fach Mathematik und zeigen, dass durch ein um eine Standardabweichung höheres mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept die

Wahrscheinlichkeit, Mathematik als Leistungskurs zu wählen, vervierfacht wird. Damit ist in dieser Studie das Fähigkeitsselbstkonzept ein stärkerer Prädiktor für die Leistungskurswahl als die Fachnote oder die Leistungstestergebnisse. Nagy, Garrett, Trautwein, Cortina, Baumert & Eccles (2008) bestätigen den hohen Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Kurswahl in der Oberstufe, den auch Marsh & Yeung (1997a) bereits bei Schülern an amerikanischen High Schools nachgewiesen haben.

Sogar auf der tieferen Ebene der Aufgabenwahl innerhalb eines Faches konnten Studien einen großen Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts finden. Dabei zeigt sich, dass vor allem der Schwierigkeitsgrad gewählter Aufgaben vom Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler abhängt. Jugendliche mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept entscheiden sich in der Regel entweder für sehr leichte oder sehr schwere Aufgaben und damit für Unter- bzw. Überforderung, während Jugendliche mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept mittelschwere, lernförderliche Aufgaben auswählen (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008, S. 69). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Schüler mit niedrig ausgeprägtem Fähigkeitsselbstkonzept Herausforderungen meiden und das kognitive Abbild ihrer selbst schützen wollen, indem sie entweder sehr leichte Aufgaben erfolgreich bewältigen oder erwartungsgemäß an zu schweren Aufgaben scheitern. Dazu passt, dass Menschen mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept ihre Leistungsfähigkeit und ihre tatsächliche Leistung eher überschätzen, wohingegen Menschen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept sich eher unterschätzen (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008, S. 69). Mit einem positiven kognitiven Abbild des Selbst erhöht sich somit die Bereitschaft, mutig und zuversichtlich an mittelschwere Aufgaben heranzugehen. Je höher das Fähigkeitsselbstkonzept eines Menschen ausgeprägt ist, desto positiver ist sein kognitives Abbild des Selbst (Wigfield & Wagner, 2005, S. 229).

Auch bei der Wahl der Ziele, den eigenen Leistungserwartungen und der Einsatzbereitschaft von Schülern konnten zahlreiche Studien die positiven motivationalen Auswirkungen eines hohen Fähigkeitsselbstkonzepts nachweisen. Selbst nach mehrmaligen Misserfolgen behalten Schüler mit stark ausgeprägtem Fähigkeitsselbstkonzept ihre hohen Leistungserwartungen bei und verfolgen diese mit größerem Engagement (Rheinberg, 2004). Eine Erklärung für diesen konstruktiven Umgang mit Misserfolgen sind die unterschiedlichen Ursachenzuschreibungen, die Menschen mit hohem bzw. niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept nach Erfolgen und Misserfolgen vornehmen.

Diese Ursachenzuschreibungen, die auch als Attributionsverhalten bekannt sind, sind bei Schülern mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept deutlich günstiger ausgeprägt. Denn für sie sind viel häufiger Pech oder mangelnder Einsatz für einen Misserfolg verantwortlich, was jeweils variablen Ursachen entspricht. Menschen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept erklären Misserfolg stattdessen eher mit mangelnden Fähigkeiten, die in dem Zusammenhang

als weitestgehend stabil wahrgenommen werden. Dies führt dazu, dass Menschen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept weniger und stärker nachlassende Einsatzbereitschaft bei der Bearbeitung von Aufgaben zeigen und insbesondere nach Rückschlägen schneller aufgeben (Brüll, 2010, S. 11; Möller & Trautwein, 2009, S. 200). Auch im Anschluss an Erfolge wirken sich die typischerweise von Schülern mit geringem Fähigkeitsselbstkonzept vorgenommenen Ursachenzuschreibungen negativ auf die Motivation aus. So reagieren Menschen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept mit einem inversen Attributionsverhalten auf Erfolge: Für ihre positive Leistung machen sie vor allem variable Ursachen wie z.B. Glück oder ihren hohen Einsatz verantwortlich. Für Schüler mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept ist dagegen vor allem die in diesem Zusammenhang als stabil aufgefasste eigene Fähigkeit für Erfolge verantwortlich, was ihr Selbstbewusstsein und ihre Zuversicht noch erhöht.

Zusätzlich zu den sich bereits positiv auf die schulische Leistung auswirkenden Einflüsse auf das Wohlbefinden und die Motivation von Schülern verbessert ein hoch ausgeprägtes Fähigkeitsselbstkonzept auch den Lernprozess. So können Meyer (1984) und Stiensmeier-Pelster (1988) nachweisen, dass Menschen mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept sich während des Arbeitsprozesses primär aufgabenrelevante Gedanken machen und im Vergleich zu Menschen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept sehr viel weniger unter handlungsirrelevanten Gedanken leiden, die bei Schülern mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept insbesondere nach Misserfolgen auftreten. Möller & Trautwein (2009, S. 200) ergänzen, dass die oben beschriebenen Auswirkungen auf die Motivation auch dazu führen, dass Schüler mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept tiefer greifende, anspruchsvollere und erfolgreichere Lernstrategien verwenden als Schüler mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept.

Insgesamt haben zudem zahlreiche Studien explizit gezeigt, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und dem schulischen Leistungsverhalten besteht (Hansford & Hattie, 1982). Neben dem starken Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die in Noten gemessene Schulleistung, konnten sogar signifikante Auswirkungen auf die Leistungen in Intelligenztests nachgewiesen werden (Marsh & Craven, 2006)¹⁸.

Ein für die Entwicklung eines Schülers besonders wichtiger Zeitpunkt, an dem auch die Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts besonders relevant sind, ist der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Hintergrund ist, dass sich das Lernklima und

¹⁸ Vgl. u.a. Marsh (1990a), Helmke & van Aken (1995), Köller, Klemmert, Möller & Baumert (1999), Möller & Köller (2001), Valentine, Du Bois & Cooper (2004) und Marsh & Craven (2006) bzw. Eckert, Schilling & Stiensmeier-Pelster (2006) für den Einfluss auf das Intelligenztestergebnis. Auf den umgekehrten Einfluss von Schulleistung bzw. Schulnoten auf die Selbstkonzeptgenese, der ebenso in zahlreichen Studien z.B. von Guay, Marsh & Boivin (2003) nachgewiesen wurde, wird im folgenden Abschnitt 2.1.2 eingegangen.

die schulischen Rahmenbedingungen auf der weiterführenden Schule verändern und viele Schüler zu Beginn mit Anpassungsproblemen und Rückschlägen rechnen müssen. Da es von der Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts abhängt, wie gut diese Rückschläge von den Schülern interpretiert, verarbeitet und gemeistert werden, ist es für die Leistung, die Motivation und das Wohlbefinden der Schüler besonders wichtig, schon früh über ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept zu verfügen. So untersuchen Schilling & Stiensmeier-Pelster (in Vorbereitung) an Hand von Schülern zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule zum Gymnasium den Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und depressiven Symptomen. Dabei zeigen vor allem Schüler mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept einen Anstieg der depressiven Tendenzen in den ersten Monaten nach dem Schulwechsel. Dieser Anstieg von depressiven Symptomen als Reaktion auf Misserfolg war bei Schülern mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept sehr viel steiler, als bei Schülern mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept, die sich weniger anfällig für negative Reaktionen auf schulischen Misserfolg zeigten.

Insgesamt zeigen die bisherigen Forschungsergebnisse, dass ein hoch ausgeprägtes Fähigkeitsselbstkonzept Schüler in ihrem Wohlbefinden, ihrer Motivation und in ihrer Leistung bestärkt und sie gleichzeitig als eine Art Puffer vor dem destruktiven Umgang mit Misserfolgen schützt.

2.1.2 Genese des Fähigkeitsselbstkonzepts

Die Wirkungsrichtung des Zusammenhangs zwischen der Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts und der schulischen Leistung verläuft nicht nur – wie im obigen Abschnitt 2.1.1 dargestellt – vom Fähigkeitsselbstkonzept zur Leistung („self-enhancement“), sondern ebenso von der Leistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept („skill-development“) (Dickhäuser, 2006). So sind die eigene Leistung in einem bestimmten Fachbereich, die eigene Einschätzung dieser Leistung sowie die mit dieser Leistung verbundenen direkten und indirekten Rückmeldungen maßgebliche Bestimmungsfaktoren bei der Genese des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts. Außerdem sind auch das Fremdbild von relevanten Bezugspersonen (Cooley, 1902, S. 175) sowie Normen und Regeln der sozialen Gruppen (Mead, 1934), denen sich eine Person zugehörig fühlt, Faktoren, die auf das Fähigkeitsselbstkonzept einer Person wirken.

Unabhängig davon, ob es sich bei einer fähigkeitsselbstkonzeptrelevanten Information um die persönliche Einschätzung eines Leistungsergebnisses oder um eine Rückmeldung des Umfelds handelt, ist der Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept immer von der internen gedanklichen Informationsverarbeitung abhängig.

Dieser individuelle Informationsverarbeitungsprozess kann in verschiedenen Situationen so unterschiedlich sein, dass die gleichen Rückmeldungen in gleichen Situationen in Abhängigkeit von der individuell-persönlichen Interpretation und Verarbeitung zu unterschiedlichen Ausprägungen und Veränderungen des Fähigkeitsselbstkonzepts führen (Markus & Kunda, 1986, S. 859). So kann beispielsweise die Lösung einer Aufgabe, für die man sich besonders anstrengen muss, auch eine negative Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts zur Folge haben, wenn man davon ausgeht, dass Anstrengung ein Zeichen für fehlendes Leistungsvermögen ist. Auch die Frage, ob das eigene Leistungsergebnis intuitiv als Erfolg oder Misserfolg empfunden wird, beeinflusst die Anpassung des Fähigkeitsselbstkonzepts.

Die Wirkung von Noten auf das Fähigkeitsselbstkonzept ist – wie das folgende Beispiel zeigt – nicht nur vom internen Informationsverarbeitungsprozess, sondern auch von weiteren Faktoren abhängig:

Stellen wir uns beispielsweise einen Schüler Sebastian vor, der seine Mathematik Klausur mit der Note Drei zurückbekommt. In diesem Moment werden bei ihm eine Reihe unterschiedlicher Vergleichsprozesse ablaufen. Zunächst einmal war seine Leistung ‚befriedigend‘ in Bezug auf den kriterialen Vergleich mit dem Erwartungshorizont, den sein Kursleiter angelegt hat. Aus dem Vergleich mit dem Klassendurchschnitt von 3,8 zieht Sebastian jedoch die Erkenntnis, dass er (knapp) zu den besseren Schülern in seinem Mathematikkurs gehört. Sollte Sebastian in der vergangenen Klausur noch eine Eins gehabt haben, ergeben sich für ihn aus diesem temporalen Vergleich eher negative Rückschlüsse auf sein mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept. Hat er sich dann auch noch beim Lernen für die Klausur und während der Klausurbearbeitung besonders angestrengt, könnten die negativen Rückmeldungen für sein Fähigkeitsselbstkonzept noch verstärkt werden. Sollte er jedoch stattdessen am Abend vor der Klausur noch bis mitten in der Nacht bei seiner Freundin gewesen sein und sich deswegen weder gut vorbereitet, noch erfolgreich konzentriert haben, wäre die Note Drei für ihn schon ein Erfolg bei dieser Klausur. Folglich werden die konkreten Veränderungen, die sein mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept durch seine Leistung in der Mathematik Klausur und die Benotung seines Lehrers erfährt, von einem Zusammenspiel all dieser Vergleichsprozesse sowie von deren jeweiligen Gewichtung durch Sebastian abhängen.

Bei der Erforschung dieses individuellen Informationsverarbeitungsprozesses im Schulkontext hat sich gezeigt, dass insbesondere die sozialen und dimensional Vergleichsprozesse die Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts beeinflussen.

Die sozialen Vergleichsprozesse, die während der Fähigkeitsselbstkonzeptgenese ablaufen, wurden von Selbstkonzeptforschern verschiedener Disziplinen besonders umfangreich

untersucht. Die vom Psychologen Leon Festinger (1954) aufgestellte Theorie sozialer Vergleichsprozesse verdeutlicht die Motivation eines jeden Menschen, sich mit anderen zu vergleichen, um die eigenen Fähigkeiten und Meinungen besser einschätzen zu können. Darüber hinaus postuliert Festinger (1954), dass sich Menschen vor allem ähnliche andere Menschen¹⁹ für ihre Vergleiche aussuchen:

„The tendency to compare oneself with some other specific person decreases as the difference between his opinion or ability and one’s own increases” (Festinger, 1954, S. 120).

Diese „Ähnlichkeitshypothese“ (Brüll, 2010, S. 49) wird unter anderem durch Schwarzer & Jerusalem (1982, S. 48) bekräftigt, die „Nähe“ und „Ähnlichkeit“ als die maßgeblichen Kriterien für soziale Vergleichsprozesse unterstreichen. Gerade Schüler sind im schulischen Kontext einer Vielzahl von Vergleichen ausgesetzt, so dass Brüll (2010, S. 42) soziale Vergleichsprozesse als ein „Hauptcharakteristikum“ von Schule herausstellt.

Der Einfluss des sozialen Leistungs- und Notenvergleichs auf das Fähigkeitsselbstkonzept eines Schülers wird durch den Big-Fish-Little-Pond-Effekt (Köller O., 2004; Marsh H. W., 1987) beschrieben. Er besagt, dass sich das Fähigkeitsselbstkonzept eines Schülers in umgekehrter Abhängigkeit zur Leistungsfähigkeit seiner Schulklasse ergibt: Bei gleichen Fähigkeiten ist das Fähigkeitsselbstkonzept folglich bei dem Schüler niedriger, der in einer Klasse mit leistungsstärkeren anderen Schülern zusammen ist (Schwarzer, Lange, & Jerusalem, 1982). Eine Pfadanalyse von Marsh (2005) verdeutlicht, dass das Fähigkeitsselbstkonzept eines Schülers – wie in Abbildung 3 dargestellt – positiv mit den eigenen Leistungen und negativ mit dem Leistungsdurchschnitt der Klasse zusammenhängt.

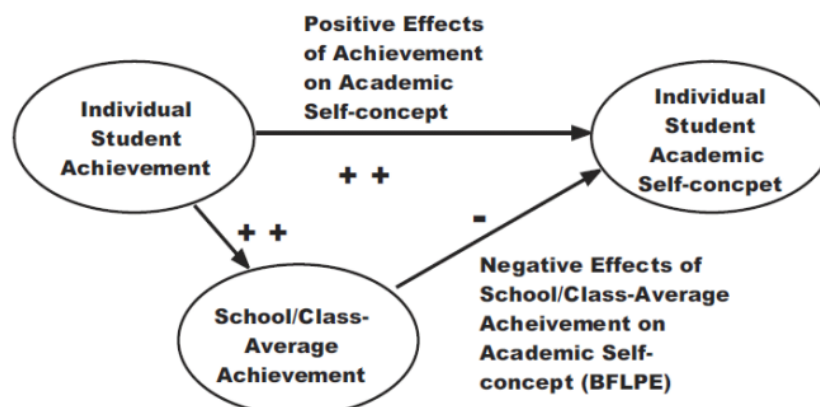


Abbildung 3: Big Fish Little Pond Effekt (Marsh H. W., 2005, S. 120)

¹⁹ Eine detaillierte Beschreibung, wie die Auswahl einer Vergleichsgruppe beeinflusst wird, findet sich unter anderem in der empirischen Studie von Huguet, Dumas, Monteil & Genestoux (2001).

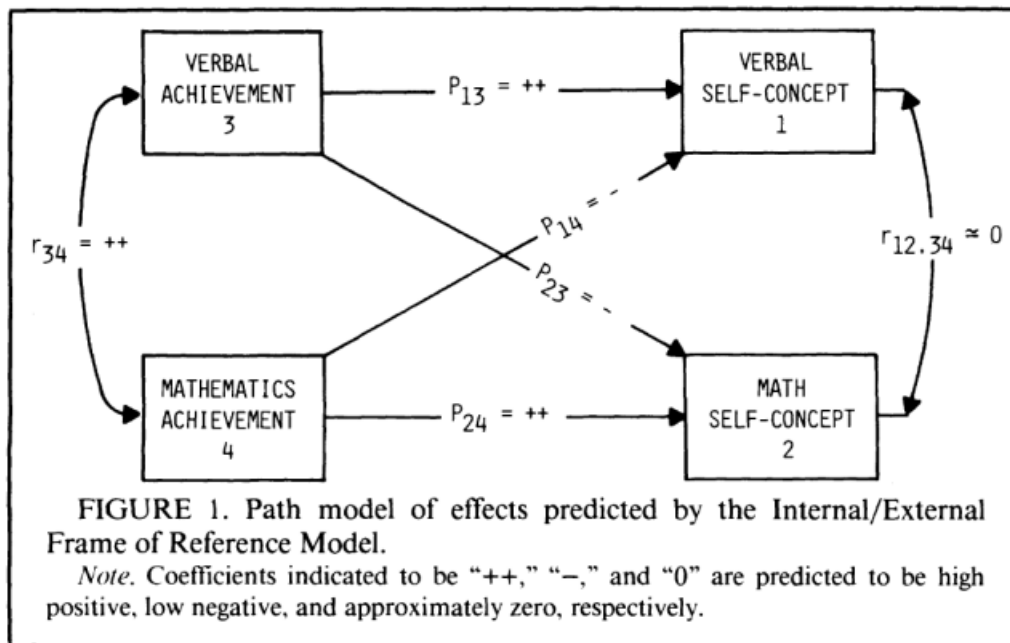
Gerade in Bezug auf eine positivere Selbsteinschätzung oder ein besseres Image wurde zudem untersucht, ob nicht auch ein positiver Effekt von einer leistungsstärkeren Bezugsgruppe auf das Fähigkeitsselbstkonzept eines Schülers ausgehen könnte. Dieses von Cialdini & Richardson (1980) als Basking-In-Reflected-Glory-Effekt und von Marsh, Kong & Hau (2000) als Assimilationseffekt bezeichnete Phänomen konnte in einzelnen empirischen Untersuchungen zwar nachgewiesen werden, war jedoch weniger stark als die negativen Auswirkungen einer leistungsstarken Bezugsgruppe auf das Fähigkeitsselbstkonzept (Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller, & Baumert, 2006; Marsh, Kong, & Hau, 2000). Dennoch wird der Big-Fish-Little-Pond-Effekt mittlerweile als Netto-Effekt zwischen den positiven und negativen Auswirkungen eines sozialen Vergleichs mit der Bezugsgruppe definiert, wobei der negative Effekt in aller Regel überwiegt (Marsh & Craven, 2002).²⁰ Zusammenfassend kann also das Fähigkeitsselbstkonzept eines schwachen Schülers, der in einer Klasse von leistungsschwächeren Schülern unterrichtet wird, positiver sein, als das eines guten Schülers, der Teil einer Klasse von leistungsstärkeren Schülern ist.

Neben dem sozialen Vergleich ist auch der dimensionale Vergleich zwischen seinen Leistungen in unterschiedlichen Fachbereichen für einen Schüler bei der Ausprägung seiner Fähigkeitsselbstkonzepte wichtig. Ein vielbeachteter Erklärungsansatz für die Fähigkeitsselbstkonzeptgenese, der den sozialen und den dimensional Leistungsvergleich in der Schule berücksichtigt, ist das I/E- oder Bezugsrahmenmodell (engl. *internal/external frame of reference model*). Das Bezugsrahmenmodell von Marsh (1986) ist mittlerweile empirisch umfangreich validiert (Möller & Köller, 2004; Köller, Klemmert, Möller, & Baumert, 1999) und erklärt, warum zwischen dem mathematischen und dem verbalen Fähigkeitsselbstkonzept nahezu keine Korrelation gefunden werden kann (Schilling, Sparfeldt, & Rost, 2004), obwohl die Schulleistungen im mathematischen und verbalen Fachbereich positiv zusammenhängen.

Demnach finden Marsh (1986, S. 133) zufolge bei Schülern regelmäßig zwei unterschiedliche Vergleichsprozesse statt: ein „externer“ sozialer Vergleich mit den Mitschülern und ein „interner“ dimensionaler Vergleich mit den eigenen Leistungen in anderen Fachbereichen. Dabei sind die Wirkungszusammenhänge des I/E Modells wie folgt: Gute (im Vergleich zu einer Bezugsgruppe wie der eigenen Klasse) Leistungen in einem Fach, beispielsweise in Mathematik, führen zu einem positiven Fähigkeitsselbstkonzept für dieses Fach. Gleichzeitig führen diese guten Mathematikleistungen zu einer Herabstufung des eigenen Fähigkeitsselbstkonzepts in einem anderen verbalen Fachbereich, weil Schüler anscheinend

²⁰ Interessanterweise finden Becker, Lüdtke, Trautwein & Baumert (2006) Hinweise darauf, dass sich die Auswirkungen eines stärkeren Leistungsniveaus in der Bezugsgruppe positiv auf die Leistung eines Schülers auswirkt. In diesem Fall würde also der Effekt einer vergleichsweise starken Bezugsgruppe positiv auf die Leistungen, aber negativ auf das Selbstkonzept wirken.

nicht davon ausgehen, dass sie in zwei Disziplinen gleichermaßen begabt bzw. leistungsstark sein können. Als Konsequenz ergibt sich zwischen dem verbalen und mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept eine fast neutrale Korrelation (Pohlmann, Möller, & Streblov, 2006; Marsh H. W., 1984; Marsh & Parker, 1984). Die Pfadanalyse in Abbildung 4 fasst die



Korrelationszusammenhänge des I/E Modells zusammen:

Abbildung 4: I/E Modell nach Marsh (1986, S. 134)

An Hand der Korrelationsfaktoren in Abbildung 4 wird zudem deutlich, dass die sozialen Vergleichsprozesse mit der jeweiligen Bezugsgruppe die Fähigkeitsselbstkonzepte stärker beeinflussen als die dimensionalen Vergleiche.

Pohlmann & Möller (2009) ergänzen mit ihren Experimenten, dass der Netto-Effekt der rein dimensionalen Vergleichsprozesse zu einem positiveren Fähigkeitsselbstkonzept beiträgt, weil die negativen Effekte von Aufwärtsvergleichen mit dem stärkeren Fachbereich geringer sind, als die positiven Effekte von Abwärtsvergleichen mit dem schwächeren Fachbereich. Darüber hinaus zeigen die Forschungsergebnisse aus der TIMS-Studie, dass allein die dimensionalen Vergleichsprozesse schon einen erheblichen Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept haben, wie in Abbildung 5 zu erkennen ist.

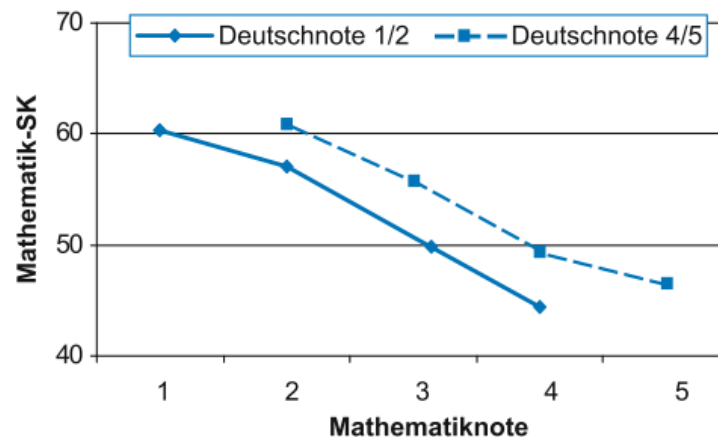


Abbildung 5: Ergebnisse zum I/E Modell der TIMS-Studie (Möller & Trautwein, 2009, S. 194)

Das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept von Schülern mit besserer Deutschnote ist bei gleicher Mathematiknote über mehr als eine halbe Standardabweichung schlechter als das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept von Schülern mit schlechten Noten im Fach Deutsch.

Möller & Trautwein (2009, S. 195) weisen in der TIMS-Studie weitergehend auf die Gefahr hin, dass es bei den dimensional Vergleichsprozessen der Fähigkeitsselbstkonzeptgenese zu einem Schereneffekt kommt und Schüler sich in ihren starken Fächern über- sowie in ihren schwachen Fächern unterschätzen. Dies kann dazu führen, dass sehr gute Schüler sich möglicherweise zu schnell auf ein spezifisches Fachgebiet festlegen, in dem sie sich Talent oder Begabung zuschreiben. Für schwächere Schüler, wie z.B. lernbehinderte Schüler, hingegen können so besonders positive Effekte entstehen, wenn sie sich in ihren starken Fächern genauso leistungsfähig wahrnehmen, wie Regelschüler (Möller, Streblo, & Pohlmann, 2009).

Dieser Schereneffekt zeigt sich nicht, wenn Lehrer, Mitschüler oder Eltern die akademischen Fähigkeitsselbstkonzepte von Schülern einschätzen (Möller & Trautwein, 2009, S. 195). Dies hebt noch einmal hervor, dass die Fähigkeitsselbstkonzeptgenese stark vom einzelnen Schüler, dessen kognitiven Informationsverarbeitungsprozess sowie dessen impliziten Auffassungen über Fachzusammenhänge und Fähigkeiten abhängen.

2.1.3 Zusammenfassung zum Fähigkeitsselbstkonzept

Aus dem Teil der Selbstkonzeptforschung, der sich auf den Anwendungskontext Schule fokussiert hat, ist das theoretische Konstrukt Fähigkeitsselbstkonzept entstanden, das sich aus allen Gedanken zusammensetzt, die eine Person über die eigenen Fähigkeiten in einem bestimmten (Fach-)Bereich hat. Es ist multidimensional und hierarchisch aufgebaut, wobei das

mathematisch-naturwissenschaftliche Fähigkeitsselbstkonzept und das verbale Fähigkeitsselbstkonzept unterschieden werden. Unter beiden können sich wiederum hierarchisch untergeordnete Fähigkeitsselbstkonzepte für jeweils entsprechende Schulfächer bilden. Ein Fähigkeitsselbstkonzept ist grundsätzlich organisiert, relativ stabil und wird mit zunehmendem Alter differenzierter. Es ist von anderen Variablen, wie der tatsächlichen Leistung oder der Selbstwirksamkeit (vgl. u.a. Abschnitt 2.3), abgrenzbar und enthält immer auch Bewertungen der eigenen Fähigkeiten, die häufig auf Basis sozialer und dimensionaler Vergleiche vorgenommen werden.

Neben sozialen und dimensionalen Vergleichen spielen auch kriteriale und temporale Vergleiche eine Rolle, mit Hilfe derer die eigenen Erfahrungen kognitiv aufgenommen und verarbeitet werden. Innerhalb von Schule sind insbesondere die Rückmeldungen, die Schüler von Lehrern, Eltern und Mitschülern bekommen, aber auch die engere soziale Gruppe relevante Faktoren, die die Konstitution des Fähigkeitsselbstkonzepts beeinflussen. Der Big-Fish-Little-Pond-Effekt beschreibt dabei den positiven Einfluss, den eine im Vergleich mit sich selbst schwache Referenzgruppe ausübt. Dieser BFLP-Effekt setzt sich im Falle einer besonders starken Referenzgruppe, wie z.B. Hochbegabten Klassen, aus dem Netto-Effekt zusammen, der sich aus dem positiven Einfluss der Assoziation zu dieser Gruppe (Basking-In-Reflected-Glory-Effekt) und dem negativen Einfluss des sozialen Leistungsvergleichs (Big-Fish-Little-Pond-Effekt) ergibt.

Das I/E-Modell oder Bezugsrahmenmodell beschreibt zusätzlich zu sozialen Vergleichsprozessen auch die Zusammenhänge der unterschiedlichen Dimensionen des Fähigkeitsselbstkonzepts. So zeigt sich, dass sich eine positive Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich negativ auf das verbale Fähigkeitsselbstkonzept auswirkt. Dies deutet daraufhin, dass Schüler im westlichen Kulturkreis, die vornehmlich als Untersuchungsobjekte für die in dieser Arbeit berücksichtigten Studien zur Verfügung standen, nicht davon ausgehen, dass man sowohl im mathematisch-naturwissenschaftlichen, als auch im verbalen Bereich gleichermaßen begabt sein kann.

Die Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts beeinflusst kognitive, motivationale, affektive und selektive Prozesse im Menschen und damit auch das Leistungsverhalten in der Schule.

Ein eher niedrig oder negativ ausgeprägtes Fähigkeitsselbstkonzept führt dazu, dass Schüler ihre Leistungsfähigkeit unterschätzen, Stress und Angst fühlen sowie sich Aufgaben irrelevante Gedanken machen, die sie von guter Leistung ablenken. Schüler mit einem hohen oder positiven Fähigkeitsselbstkonzept dagegen sind selbstbewusst, benutzen effektivere Bearbeitungsstrategien und fühlen sich im Arbeitsprozess insgesamt besser.

Insbesondere bei der Reaktion auf Misserfolg und der Attribution von Leistungsergebnissen zeigen sich deutliche Unterschiede in den typischen Verhaltensmustern je nach Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts. Während Menschen mit negativem Fähigkeitsselbstkonzept dazu neigen, ihre Leistungserwartungen als Reaktion auf einen Misserfolg herabzusetzen und sich weniger anzustrengen, führt ein positives Fähigkeitsselbstkonzept zu einer höheren Einsatzbereitschaft und einer stärkeren Konzentration, um doch noch die eigene Leistungserwartung zu erfüllen. Bei der Erklärung von Leistungsergebnissen bevorzugen Menschen mit positivem Fähigkeitsselbstkonzept im Fall von Erfolgen, stabile und interne Leistungsbegründungen, wie z.B. das eigene Fähigkeitsniveau und bei Misserfolgen, variable und externe Ursachen, wie Pech oder schlechte Rahmenbedingungen. Menschen mit negativem Fähigkeitsselbstkonzept attribuieren ihre Leistungsergebnisse dagegen genau andersherum. Sie machen stabile Ursachen für Misserfolge und variable Faktoren wie Glück oder Fleiß für Erfolge verantwortlich, was ungünstige motivationale Auswirkungen für sie haben kann. Diese Unterschiede bei den Ursachenzuschreibungen können zu sich selbst verstärkenden Wechselwirkungen führen, die daraufhin zu einer zunehmenden Stabilität eines entweder positiven oder negativ ausgeprägten Fähigkeitsselbstkonzepts beitragen.

Insgesamt zeigt die bisherige empirische Forschung, dass Menschen bei gleichem Fähigkeitsniveau mit hohem bzw. positivem Fähigkeitsselbstkonzept bessere Ergebnisse in der Schule und in Intelligenztests erreichen als Menschen mit niedrigem bzw. negativem Fähigkeitsselbstkonzept.

2.2 Die Theorie der Selbstwirksamkeit²¹

Der Begriff Selbstwirksamkeit ist eine Kombination aus den Worten *selber* und *Wirksamkeit* und wird in der deutschsprachigen Forschungsliteratur als Übersetzung des englischen Begriffs *self-efficacy* genutzt. Auch Praktiker aus den Bereichen Psychologie und Schule benutzen den Begriff Selbstwirksamkeit, obwohl dieser bisher nicht im Duden zu finden ist²². In der alltagsprachlichen Verwendung wird mit Selbstwirksamkeit die Fähigkeit eines Menschen bezeichnet, „aus eigenem Antrieb heraus aktiv tätig zu sein und damit etwas zu bewirken“, was vor allem die Handlungsfähigkeit eines Menschen hervorhebt (Fuchs, 2005, S. 17-22).

Der originäre Begriff *self-efficacy*²³ dagegen, der 1977 im Rahmen von Albert Banduras Forschung zur Sozial-kognitiven Theorie entstanden ist, legt einen stärkeren Fokus auf den

²¹ Die hier beschriebenen Inhalte orientieren sich zu großen Teilen an der Darstellung zur Selbstwirksamkeit in der unveröffentlichten Masterarbeit des Autors (Breker, 2013).

²² Suchanfrage auf www.duden.de am 12. Mai 2013 und zuletzt am 2. Januar 2015

²³ Eine genaue Herleitung der englischen Begriffsdefinition findet sich bei Fuchs, 2005, S. 18.

inneren Selbstprozess der persönlichen Beurteilung eigener Fähigkeiten in Bezug auf eine vorliegende Aufgabensituation. Demnach wird Selbstwirksamkeit als Überzeugung definiert, mit den eigenen Fähigkeiten zukünftigen Anforderungssituationen so begegnen zu können, dass diese mit Erfolg gemeistert werden:

„Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations“
(Bandura, 1995, S. 2).

Für Bandura erweitert das Konzept der Selbstwirksamkeit somit das vom Behaviorismus geprägte, dualistische Denkmodell um kognitive Selbstprozesse, die unsichtbar im Inneren des Menschen ablaufen und einen wichtigen Beitrag zu einem besseren Verständnis menschlichen Verhaltens leisten. Laut Bandura (1992, S. 11) entsteht Verhalten aus dreifach reziproken Wechselwirkungen (engl. *triadic reciprocal causation*²⁴) zwischen dem sichtbaren Verhalten eines Organismus, seinen unsichtbaren Selbstprozessen und seiner Umwelt. Kognitionen zur Selbstwirksamkeit sind dabei explizit von Ergebniserwartungen (engl. *outcome expectations*) zu unterscheiden, denn Kognitionen zur Selbstwirksamkeit entsprechen der Wahrscheinlichkeitseinschätzung, dass man ein bestimmtes Verhalten erfolgreich ausüben kann (Krapp & Ryan, 2002, S. 55-56; Bandura A. , 1977a, S. 193) und dieses Verhalten auch einen Effekt auf das angestrebte Ergebnis hat (Köller O. , 2004, S. 151)²⁵. Dass Selbstwirksamkeit wichtig für die Erklärung von Verhalten ist und von Ergebniserwartungen differenziert werden muss, unterstreichen auch die Studien von Ajzen & Madden (1986), deVries, Dijkstra & Kuhlmann (1988), Dzewaltowski, Noble & Shaw (1990) und Schwarzer (1992). Sie weisen nach, dass die Vorhersagekraft des Erwartung-mal-Wert Modells (engl. *expectancy-value theory*), das die Motivation zu einem Verhalten aus einer vorher festgelegten Ergebniserwartung ableitet, signifikant davon profitiert, Selbstwirksamkeit zu messen und zu berücksichtigen. Die folgende Abbildung 6 stellt abschließend die Unterscheidung zwischen Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung grafisch dar.

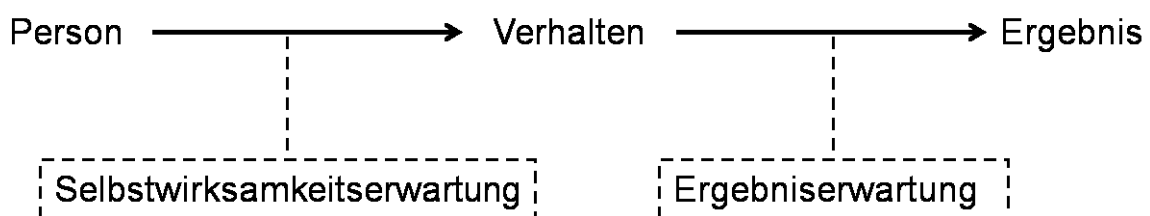


Abbildung 6: Selbstwirksamkeitsrelevante kognitive Selbstprozesse nach Bandura (1977a, S. 193)²⁶

²⁴ Vgl. mit Abbildung 8: Dreifach reziproker Determinismus nach Bandura in Abschnitt 2.5

²⁵ Köller (2004, S. 151) versteht daher Banduras Konzeption der efficacy expectations als „eine Kombination von Kausalitäts- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“.

²⁶ Deutsche Übersetzung der Originalgrafik durch den Autor

Darüber hinaus betont Albert Bandura (1986, S. 397) in seinem Verständnis von Selbstwirksamkeit, dass sich das Konzept nicht auf einfache Handlungssituationen oder Routinen bezieht, sondern immer dann Anwendung findet, wenn komplexe Kompetenzen zur Bewältigung herausfordernder Situationen von Nöten sind.

Zusätzlich zum Begriff Selbstwirksamkeit sind in der deutschsprachigen Fachliteratur auch die Begriffe Selbstwirksamkeitsglaube, Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstwirksamkeitseinschätzung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu finden, die zum Teil als Synonyme zum oben definierten Begriff der Selbstwirksamkeit benutzt werden. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass in den englischsprachigen Forschungsarbeiten von Albert Bandura in der Regel von „*perceived efficacy*“ oder „*perceived self-efficacy*“ die Rede ist, was von verschiedenen deutschsprachigen Autoren unterschiedlich übersetzt wurde.

Selbstwirksamkeit kann laut Albert Bandura (1977a, S. 194) mit Hilfe von drei Dimensionen detailliert beschrieben werden: mit ihrer Höhe oder Stärke (engl. *strength*), mit ihrem Ausmaß (engl. *magnitude or level*) sowie mit ihrer Generalität (engl. *generality*).

Der Schwierigkeitsgrad einer vorliegenden Aufgabe beeinflusst demnach das Ausmaß der Selbstwirksamkeit. So könnte sich ein Schüler beispielsweise vorstellen, die erste Aufgabe einer in der Schulstunde vorher geschriebenen Mathematiklausur vor der Klasse an der Tafel zu lösen. Eine Mitschülerin mit einem größeren Ausmaß an Selbstwirksamkeit hingegen ist sich sicher, auch die komplette Mathematiklausur vorrechnen zu können und damit eine Anforderungssituation mit höherem Anspruchsniveau zu meistern. Die Selbstwirksamkeit der Mitschülerin in diesem Beispiel ist nicht nur von höherem Ausmaß, sondern auch von generellerer Natur, weil sie das Zutrauen beinhaltet, auch die schwereren Aufgaben im Mittelteil der Klausur sowie die Textaufgabe am Schluss der Klausur erfolgreich zu lösen. Unter Generalität wird der Gradmesser verstanden, inwiefern sich die Selbstwirksamkeit nur auf eine bestimmte Aufgabe bezieht bzw. inwiefern sie auch in anderen ähnlichen Anforderungssituationen gültig ist (Smith R. E., 1989). Die Höhe oder Stärke von Selbstwirksamkeit schließlich gibt Auskunft darüber, ob sich die Selbstwirksamkeit einer Person durch Hindernisse und Rückschläge reduzieren lässt (Bandura A., 1977a, S. 195). Die Abhängigkeit des Verhaltens von der Höhe der Selbstwirksamkeit ist dabei nicht unbedingt linear (Bandura, 1986, S. 397). Stattdessen können bestimmte Schwellwerte ermittelt werden, deren Über- oder Unterschreitung keinen weiteren Einfluss auf die Entscheidung haben, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen.

Im Sinne einer möglichst genauen Erfassung und Beschreibung von Selbstwirksamkeit mit Hilfe empirischer Daten, sollten Wissenschaftler grundsätzlich alle drei Dimensionen des Konstrukts Selbstwirksamkeit berücksichtigen. Nichtsdestotrotz haben die meisten

Forschungsarbeiten das Konzept nur eindimensional erhoben. Im Zentrum des Interesses steht dabei in der Regel die Höhe der Selbstwirksamkeit, die Auskünfte über die Motivation zu einer spezifischen Verhaltensweise bei Personen und deren Beharrlichkeit ermöglicht (Maddux, 1995, S. 9-10).

Als hierarchisches Konzept kann die Selbstwirksamkeit im Allgemeinen und die Höhe der Selbstwirksamkeit im Besonderen auf unterschiedlich abstrakten Ebenen untersucht werden. So bilden Schüler eine schulische Selbstwirksamkeit für die generellen Anforderungssituationen im Kontext Schule aus, unter der sich – neben beispielsweise Selbstwirksamkeiten zu Selbstmanagement bezogenen und sozialen Anforderungssituationen – unter anderem auch fachspezifische Selbstwirksamkeiten für diverse Unterrichtsfächer zusammenfassen lassen. Darüber hinaus verfügen Schüler auf einer weiteren, konkreteren Ebene auch über aufgabenspezifische Selbstwirksamkeiten, darunter zum Beispiel im Fach Deutsch Selbstwirksamkeiten in Bezug auf die Bearbeitung von kreativen Schreibaufgaben, von Grammatikübungen, von Leseverständnisaufgaben oder von Rollenspielen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Stärke der Selbstwirksamkeit auf höheren Ebenen aus einer Zusammensetzung der für den jeweiligen Bereich relevanten, spezifischeren Selbstwirksamkeitsstärken ergeben. Gleichzeitig kann auch eine Abhängigkeit der Stärke der spezifischen Selbstwirksamkeit von generelleren Selbstwirksamkeiten erwartet werden. So würde beispielsweise bei der Einführung eines neuen Unterrichtsthemas die Stärke der spezifischen Selbstwirksamkeit zur Bearbeitung dieses Themas von der Höhe der allgemeineren fachspezifischen Selbstwirksamkeit sowie einer situationsbedingten Anpassung abhängen, die sich je nach den bisherigen Erfahrungen in ähnlichen Situationen und den situativen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise der (erwarteten) Lehrkraftunterstützung, unterschiedlich auf die Stärke der situationsspezifischen Selbstwirksamkeit auswirkt.

Die wissenschaftliche Erhebung der Stärke von Selbstwirksamkeit ist – ebenso wie die Erhebung des Fähigkeitsselbstkonzepts – dank quantitativer Erfassungsmethoden seit den 1980er Jahren auf besonders effiziente und einfache Weise möglich. Entscheidend dafür ist die Entwicklung der allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala (engl. *self-efficacy scale*) sowie verschiedener, auf spezifischere Anforderungssituationen angepassten Selbstwirksamkeitsskalen. Dabei stimmen Schüler bestimmten Aussagen – wie z.B. „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“ – (1) nicht, (2) kaum, (3) eher oder (4) genau zu (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Im akademischen Kontext wurde Selbstwirksamkeit insbesondere von Bandura (1997) selbst, im Rahmen ihrer Forschung zum Selbstregulierten Lernen²⁷ von Schunk & Zimmermann (1994; 1989) und in Deutschland mittels eines dreijährigen Schulversuchs von Brockmeyer & Edelstein (1997, S. 145-146) erforscht. Untersuchungen zu Selbstwirksamkeit gelten unter Bildungsforschern deshalb als sinnvoll, weil gezeigt werden konnte, dass ein Rückgang der Selbstwirksamkeit mit einer Verringerung von Lernfreude und einer Verschlechterung der Noten in Zusammenhang gebracht werden kann. Eine Steigerung von Selbstwirksamkeit sorgt dagegen für eine erhöhte Lernfreude und wirkt einem negativen Leistungstrend entgegen.

2.2.1 Auswirkungen von Selbstwirksamkeit

Ähnlich wie die Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts wirkt auch die Stärke der Selbstwirksamkeit auf den Gefühlszustand, die Motivation und die Leistung von Menschen und bestimmt so in hohem Maße, welche Verhaltensweisen Personen wählen und wie sie auf ihre Umwelt reagieren.

Der Zusammenhang zwischen der Stärke der Selbstwirksamkeit und dem Gefühlszustand wurde insbesondere in Bezug auf die Gefühle von Angst und Stress untersucht.

So kommen Lazarus & Folkman (1984, S. 70) zu dem Ergebnis, dass mit steigender allgemeiner Selbstwirksamkeit die situative Angst reduziert wird. Darüber hinaus ergänzen zahlreiche Studien, dass Selbstwirksamkeit die menschliche Verhaltensweise in Angst verursachenden Situationen besser vorhersagt als die antizipierte Angstintensität oder die kognitiv visualisierten Ergebniserwartungen (Williams, Kinney, & Falbo, 1989; McAuley, 1985; Williams & Watson, 1985; Leland, 1983; Hackett & Betz, 1981).

Im Allgemeinen entstehen Angstgefühle nicht aufgrund gegebener Eigenschaften bestimmter Anforderungssituationen oder wegen externer Faktoren, die objektiv bewertbar sind. Stattdessen ist Angst in der Regel eine Folge von einem Wahrnehmungs- und Interpretationsprozess, der charakteristisch für ein einzelnes Individuum ist. Insbesondere die Stärke der spezifischen Selbstwirksamkeit, die Stressoren einer vorliegenden Anforderungssituation kontrollieren zu können, ist maßgeblich für den erfolgreichen oder unzureichenden Umgang eines Menschen mit seinen Angstgefühlen verantwortlich (Bandura, 1991). Konkret konnten Kent & Gibbons (1987) zeigen, dass die wahrgenommene Angst nicht mit den negativen Kognitionen korreliert, wenn gleichzeitig die Selbstwirksamkeitserwartung, die eigenen negativen Gedanken beeinflussen zu können, kontrolliert wird. Im Vergleich dazu korreliert jedoch die empfundene Angst ganz stark mit der Selbstwirksamkeitserwartung, die eigenen Gedanken kontrollieren zu können, wenn die Anzahl der negativen Kognitionen stabil

²⁷ Kann laut Fuchs (Fuchs, 2005, S. 74) auch als „selbstwirksames Lernen“ verstanden werden

gehalten wird. Menschen mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung, die Stressoren der Anforderungssituation kontrollieren zu können, tendieren deswegen dazu, mögliche negative Implikationen einer Situation verstärkt wahrzunehmen und auch die unwahrscheinlichsten Gefahren als realistisch zu antizipieren. Auf diese Weise wird der gefühlte Stress dieser Menschen erhöht und ihr analytisches Denkvermögen geschwächt (Beck, Emery, & Greenberg, 1985; Sarason, 1975).

Das wahrgenommene Stressniveau in einer bestimmten Situation ist ebenfalls – wie die empfundene Angst – von der spezifischen Selbstwirksamkeit abhängig, die eigenen negativen Kognitionen und die Gefahren der Anforderungssituation kontrollieren zu können. Denn das Stressniveau wird nicht von der Anzahl negativer Kognitionen bestimmt, sondern vielmehr durch das Ohnmachtsgefühl, diese nicht kontrollieren zu können (Kent, 1987; Salkovski & Harrison, 1984). Für das Verhalten eines Menschen in einer Stress verursachenden Anforderungssituation ergibt sich daraus die Konsequenz, dass je stärker seine Selbstwirksamkeit ist, desto mutiger ist sein Handeln und desto erfolgreicher ist es ihm möglich, die Anforderungssituation zum Positiven hin zu verändern (Bandura, 1995, S. 9).

Ergebnisse eines besonders bemerkenswerten Experiments zu den Auswirkungen von Selbstwirksamkeit auf den Gefühlszustand wurden von Sanderson, Rapee & Barlow (1989) veröffentlicht. Mit Hilfe von „Panic Disorder“ Patienten konnten sie zeigen, dass allein der Glaube daran, die Stressoren einer Anforderungssituation beeinflussen zu können, dafür verantwortlich ist, ob auf diese Anforderungssituation mit Panik reagiert wird.

Neben den affektiven Auswirkungen bestehen vor allem starke Einflüsse der Selbstwirksamkeit auf die Motivation und auf das Verhalten von Menschen, insbesondere in Leistungssituationen. Dabei wirkt sich die Stärke der Selbstwirksamkeit vor, während und nach der aktiven Leistungserbringung aus.

Sollte es mehrere Handlungsoptionen für die Bewältigung einer Anforderungssituation geben, dann spielt Selbstwirksamkeit zunächst eine entscheidende Rolle im menschlichen Selektionsprozess für ein bestimmtes Verhalten. Dies wurde vor allem in Studien zu Karrierewegen und -entscheidungen untersucht (Bandura, 1992, S. 31), wobei sich Menschen immer für die Handlungsoption entscheiden, für die sie sich selbst die höchste spezifische Selbstwirksamkeit zuschreiben. So hat die Höhe der spezifischen Selbstwirksamkeit bezüglich der Fähigkeit, Karriereoptionen auswählen zu können, einen positiven Einfluss auf das Verhalten. Blustein (1989) zeigt, dass Studierende mit entsprechend hoher spezifischer Selbstwirksamkeit, sich intensiver mit sich selbst und den zu ihnen passenden Karriereoptionen beschäftigen. Darüber hinaus wird in Studien von Gail Hackett und Kollegen deutlich, dass Menschen mit einer hohen allgemeinen Selbstwirksamkeit generell mehr

Karriereoptionen für sich berücksichtigen, sich auf diese besser vorbereiten und dementsprechend auch erfolgreicher in deren Umsetzung sind (Lent & Hackett, 1987; Betz & Hackett, 1986).

Vor der Entscheidung für ein bestimmtes Verhalten werden zudem auch biologische und weitere kognitive Prozesse von der Höhe der Selbstwirksamkeit beeinflusst. Bandura und Kollegen zeigten in ausführlichen empirischen Studien, dass Probanden mit geringer Selbstwirksamkeit unter einer erhöhten Herzfrequenz, ansteigendem Blutdruck und einer verstärkten Ausschüttung von Katecholaminen (Adrenalin, Dopamin etc.) leiden, während Probanden mit hoher Selbstwirksamkeit in den gleichen Anforderungssituationen gegenüber solch negativen körperlichen Auswirkungen immun sind (Bandura, Taylor, Williams, Mefford, & Barchas, 1985; Bandura, Reese, & Adams, 1982). Hinzu kommt, dass Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit dazu neigen, sich positive bzw. erfolgreiche Zukunftsszenarien vorzustellen, in denen sie bei der Leistungserbringung zum Beispiel von sozialer Unterstützung profitieren. Dies führt dazu, dass sie zusätzliche Anhaltspunkte gewinnen, wie sie Anforderungssituationen tatsächlich erfolgreich meistern können. So vermeiden sie Stress und Ängste, die bei Personen mit geringer Selbstwirksamkeit in den gleichen Anforderungssituationen durch die Vorstellung von Hindernissen, Risiken und Rückschlägen sowie durch die oben beschriebenen körperlichen Auswirkungen entstehen (Bandura, 1995, S. 6). Diese Befunde ergänzt eine Studie von Jerusalem & Mittag (1995), in der der Erfolg junger Erwachsener, die zur Zeit der Wende nach Westdeutschland gekommen sind, von ihrer Selbstwirksamkeit abhing, weil die hoch selbstwirksamen jungen Erwachsenen diese Anforderungssituation eher als Herausforderung, denn als Gefahr begriffen. Darüber hinaus neigen Menschen mit starker Selbstwirksamkeit dazu, sich auch besonders herausfordernde Ziele für bevorstehende Leistungssituationen zu setzen. Dass herausfordernde Ziele die Motivation und das Leistungsverhalten positiv beeinflussen, wurde in umfassenden Forschungsergebnissen zur Zielsetzungstheorie bereits ausführlich gezeigt (Locke & Latham, 1990).

Während der Leistungserbringung unterstützt eine hohe Selbstwirksamkeit dann die kognitive Leistung und die Motivation (Wood & Bandura, 1989b). So zeigten Locke & Latham (1990), dass mit steigender Selbstwirksamkeit auch das Verpflichtungsgefühl während des Leistungsprozess, die selbst gesteckten Ziele zu erreichen, deutlich zunimmt. Parallel zur Leistungserbringung messen Akteure zudem die eigene Zufriedenheit mit der gezeigten Leistung stetig an ihren selbst gesetzten Zielen. Akteure mit hoher Selbstwirksamkeit reagieren dann auf einen positiven Leistung-Ziel-Vergleich mit der kontinuierlichen Anpassung ihrer Ziele nach oben oder mit verstärktem Aufwand, sollte der Leistung-Ziel-Vergleich negativ ausfallen. So erzielten beispielsweise Manager mit hoher Selbstwirksamkeit in einem

Experiment von Wood & Bandura (1989b) bessere Leistungsergebnisse als Manager mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit.

Schließlich können auch bei der Ergebnisbewertung und -interpretation im Anschluss an die Leistungserbringung Einflüsse von Selbstwirksamkeit nachgewiesen werden. So sind – analog zu den Auswirkungen des positiven Fähigkeitsselbstkonzepts – die Ursachenzuschreibungen von Erfolgen und Misserfolgen bei Akteuren mit hoher Selbstwirksamkeit deutlich günstiger als bei Akteuren mit geringer Selbstwirksamkeit. In seiner Studie mit Rauchern weist Grove (1993) beispielsweise nach, dass erfolglose Versuche, mit dem Rauchen aufzuhören, von Akteuren mit hoher Selbstwirksamkeit hauptsächlich mit mangelndem Einsatz und hinderlichen situativen Faktoren begründet werden, während Raucher mit niedriger Selbstwirksamkeit vorwiegend ihre eigene Unfähigkeit verantwortlich machen. Für einige Forscher gilt die Selbstwirksamkeit gar als Haupteinflussfaktor des Attributionsverhaltens auf Motivation und Leistung (Chwalisz, Altmaier, & Russe, 1992; Relich, Debus, & Walker, 1986).

Insgesamt zeigen die bisherigen Forschungsergebnisse, dass eine hohe Selbstwirksamkeit Menschen vor Angst und Stress schützt und sie gleichzeitig vor, während sowie nach der Leistungserbringung positiv beeinflusst.

2.2.2 Zusammenspiel der Auswirkungen

Zwischen den verschiedenen – im vorherigen Abschnitt ausführlich beschriebenen – Auswirkungen von Selbstwirksamkeit treten regelmäßig Wechselwirkungen und Interdependenzen auf. So beeinflussen sich Gefühle und Kognitionen gegenseitig und die Entscheidung für die Verfolgung von besonders herausfordernden Zielen hat positive Konsequenzen für die Motivation. In den typischen Leistungssituationen von Menschen laufen demnach mehrere Prozesse gleichzeitig ab. Die Selbstwirksamkeit wird dadurch zu einem flexiblen und fluiden Konstrukt, das sich den individuellen Erfahrungen mit dem persönlichen Leistungsvermögen und den vorliegenden Anforderungssituationen stetig anpasst. Viele Forscher gehen daher davon aus, dass sich die Selbstwirksamkeit aufgrund von sich selbst verstärkender Effekte spiralförmig mit jeweils zunehmendem Ausmaß verändert (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 29; Schunk D. H., 1995; Schwarzer R. , 1993; Jerusalem M. , 1990; Bandura A. , 1986).

Aus fehlender bzw. niedriger Selbstwirksamkeit kann sich auf diese Weise ein Teufelskreis entwickeln, der sogar zu Depressionen führen kann (Maddux & Meier, 1995; Tilley & Maddux, 1992; Kanfer & Zeiss, 1983; Davis & Yates, 1982). Denn unabhängig von ihrem Leistungsvermögen tendieren Menschen mit geringer Selbstwirksamkeit dazu, herausfordernde Aufgaben zu meiden. Durch dieses Verhalten reduzieren sie jedoch auch ihre

Chance auf realistische Erfolgserlebnisse, die durch das Meistern anspruchsloser Aufgaben nicht entstehen. Doch auch wenn sie eine Herausforderung annehmen, ist die erfolgreiche Bewältigung für Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit besonders schwer, weil sie unter einem unverhältnismäßig hohem Stress leiden, der ihre Aufmerksamkeit und ihr analytisches Denkvermögen beeinträchtigt. Sie neigen dazu, schnell aufzugeben und begründen ihren Misserfolg vorzugsweise mit ungünstigen Faktoren wie der eigenen Unfähigkeit, anstatt variable Faktoren außerhalb ihres Selbst für den fehlenden Erfolg verantwortlich zu machen (Bandura, Adams, Hardy, & Howells, 1980). Diese Verhaltensweise führt so immer wieder zu Misserfolgen, die ihrerseits die Selbstwirksamkeit reduzieren und weitere Erfahrungen des Scheiterns begünstigen. Am Ende einer solchen Entwicklung entsteht dann eine „Illusion von Inkompetenz“, deren weitreichende Folgen unter anderem von Langer (1979) aufgezeigt wurden.

Im positiven Fall kann sich mittels des gleichen Mechanismus aus einer anfänglich hohen Selbstwirksamkeit eine Spirale immer weiter steigender Selbstwirksamkeit ergeben. So setzen sich Menschen mit ausgeprägter Selbstwirksamkeit verstärkt herausfordernde Ziele, die wiederum zu einer erhöhten Motivation beitragen. Diese erhöhte Motivation ihrerseits ist Voraussetzung dafür, dass auch bei drohenden Rückschlägen oder aufkommenden Problemen die Ziele durch eine Verstärkung des Aufwands und eine größere Beständigkeit erreicht werden. Sollten die herausfordernden Ziele auch unter intensiverer Anstrengung nicht erreicht werden, unterstützt eine günstige Ursachenzuschreibung den Akteur mit hoher Selbstwirksamkeit, seinen Selbstwert und seine Selbstwirksamkeit zu schützen. So wird dieser für den Misserfolg vorzugsweise ungünstige Rahmenbedingungen oder eine falsche Lösungsstrategie verantwortlich machen und nicht das eigene Unvermögen. Auf diese Weise bleiben die auch zunächst verpassten Ziele für Akteure mit hoher Selbstwirksamkeit in der Zukunft weiterhin erreichbar.

Die möglicherweise naheliegende Annahme, dass jeder Mensch sich mit Hilfe dieses Mechanismus selbst zusätzliche Stärke verleihen könnte, indem er sich eine hohe Selbstwirksamkeit einredet, ist jedoch unzutreffend. Denn unterbewusst ablaufende und unkontrollierbare Prozesse im Inneren des Menschen differenzieren genau, ob eine Person inhaltlich von ihrer Stärke überzeugt ist oder es ihr in Wahrheit an dieser Überzeugung fehlt (Bandura, 1992, S. 32).

2.2.3 Quellen von Selbstwirksamkeit

Bei der Entstehung von Selbstwirksamkeit gelten der bisherigen Forschung zufolge Informationen aus vier Quellen als besonders relevant: eigene Leistungserfahrungen,

Leistungserfahrungen von Stellvertretern, verbale Überzeugung sowie eigene physiologische und affektive Zustände.

Alle aus diesen Quellen gewonnenen Informationen, mit deren Hilfe eine Person ihre Selbstwirksamkeit in einer bestimmten Anforderungssituation einschätzt, durchlaufen im Inneren der Person zunächst einen Informationsverarbeitungsprozess, der wie eine Art Filter wirkt. Als Teil dieses Informationsverarbeitungsprozesses werden ankommende Informationen im Kopf selektiert, gewichtet und zu einem integrativen Urteil über die eigene Selbstwirksamkeit zusammengesetzt. Dieser Prozess wird dabei von verschiedenen Faktoren beeinflusst. So können beispielsweise persönliche Launen, soziale Situationen, zeitlicher Druck oder auch kognitive Mechanismen wie die natürliche Tendenz zur Reduzierung von kognitiver Dissonanz die Interpretation der ankommenden Informationen beeinflussen (Breker, 2006, S. 7; Wilson & Keil, 2001, S. 233-234; Bandura A. , 1986; Bandura, Adams, Hardy, & Howells, 1980).

Unter den affektiven und physiologischen Zuständen, die als Einflussfaktoren auf Selbstwirksamkeit gelten, sind beispielsweise Angst, Stress und die emotionale Laune sowie Müdigkeit, Schmerzen und die physische Stärke gefasst (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 29 und 45; Bandura A. , 1986, S. 401). In Abhängigkeit davon, wie das Gehirn diese affektiven Informationen bewertet und interpretiert, wirken sie entweder positiv oder negativ auf die empfundene Selbstwirksamkeit. So ist es beispielsweise von großer Bedeutung, welcher externe Stimulus von einer Person für ihre somatische Erregung verantwortlich gemacht wird, wie stark dieses Gefühl der Erregung ist und welche wahrgenommene Auswirkungen eine solche Erregung in vorherigen Situationen auf die Leistung dieser Person hatte. Forschungsergebnisse von Hollandsworth Jr. und seinen Kollegen (1979) zeigen, dass Leistungsträger körperliche Erregung als leistungsfördernd empfinden, während sie auf andere Akteure leistungshemmend wirkt. Mit einer Studie über Schüler und College Studenten ergänzen Hunt und seine Kollegen (1958) zudem, dass die Deutung und Interpretation von somatischer Erregung zu bestimmten Gefühlen davon abhängt, auf welche situativen Faktoren Probanden sich konzentrieren. Des Weiteren hängt der Einfluss der physiologischen Zustände auf die Selbstwirksamkeit auch von den situativen Rahmenbedingungen und persönlichen Leistungszielen ab, wie die folgenden zwei Beispiele veranschaulichen. So leistet die reine physiologische Stärke nur in bestimmten Anforderungssituationen – wie etwa bei einem Wohnungsumzug – einen positiven Beitrag zur Zielerreichung und zur Selbstwirksamkeit. Und selbst eine große Müdigkeit, die bei einem Umzug negativ wirkt, kann in anderen Situationen – wie zum Beispiel der Anforderungssituation, auf einem langen Flug neben einem schreienden Baby einzuschlafen – die situationsspezifische Selbstwirksamkeit positiv beeinflussen.

Verbale Unterstützung ist wahrscheinlich eine der am häufigsten angewendeten Methoden, um die Selbstwirksamkeit eines Akteurs zu steigern. Obwohl der Effekt von verbaler Unterstützung auf die Selbstwirksamkeit meist nur wenig nachhaltig ist, wirkt sie sich positiv auf den aufgewendeten Einsatz aus und führt so nachweislich zu einer höheren Leistung. Beim Verarbeitungsprozess von verbaler Unterstützung spielen vor allem die Glaubwürdigkeit und die Vertrauenswürdigkeit des Unterstützers eine bedeutsame Rolle. Grund dafür ist, dass hinter verbalen Überzeugungsversuchen durch Außenstehende ganz unterschiedliche Intentionen stecken können, was dem Empfänger der Unterstützung unterbewusst klar ist. Der Einfluss verbaler Unterstützung ist in den Fällen besonders stark, in denen es begründete Hinweise darauf gibt, dass der Unterstützer glaubwürdig ist und über reichlich Experten- und/oder Erfahrungswissen verfügt (Crundall & Foddy, 1981; Webster & Sobieszek, 1974). Eine vom Empfänger als unglaubwürdig eingeschätzte verbale Unterstützung wirkt dagegen abschreckend und demotivierend. Allgemein gilt, dass das Potenzial, mit verbalen Äußerungen die Selbstwirksamkeit eines Akteurs zu schwächen, größer ist als die Chance, eine anhaltend hohe Selbstwirksamkeit zu erzeugen (Fuchs, 2005, S. 26; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44; Bandura A. , 1986, S. 400).

Auch die Erfahrungen von Stellvertretern und deren kognitive Verarbeitung spielen eine wichtige Rolle bei der Konstitution von Selbstwirksamkeit. Selbst Personen, die für eine bestimmte Anforderungssituation bereits über eine starke Selbstwirksamkeit verfügen, verstärken diese erneut, wenn sie Stellvertreter mit erfolgreicheren Handlungsstrategien beobachten (Maddux, 1995, S. 10; Bandura A. , 1986, S. 400). Besonders wirkungsvoll sind das Beobachten von erfolgreichen Modellen und die Erfahrungen von anderen zudem in Anforderungssituationen, für die ein Akteur über keine eigenen Erfahrungswerte verfügt (Takata & Takata, 1976) oder mit denen er in der Vergangenheit nur unzureichend zurechtgekommen ist (Maddux, 1995, S. 10; Bandura A. , 1986, S. 400). Das stellvertretende Erleben von Misserfolgen und Erfolgen beeinflusst die Konstitution der Selbstwirksamkeit dabei umso stärker, je mehr Ähnlichkeit das Individuum mit dem Stellvertreter hat. Den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben Modelle mit im Vergleich zum Akteur leicht besseren Fähigkeiten bzw. Modelle mit einer hohen Ähnlichkeit in Bezug auf allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, wie Studien von Festinger (1954) sowie Suls & Miller (1977) hervorheben. Brown & Inouye (1978) ergänzen, dass auch die Ähnlichkeit zwischen den vergangenen Leistungen des Modells und denen des Akteurs zu einem größeren Einfluss auf die Selbstwirksamkeit beiträgt. Dass diese Ähnlichkeit zwischen Akteuren und Modellen jedoch auch die negativen Folgen von reduzierter Selbstwirksamkeit weitergeben kann, verdeutlichen die Ergebnisse von Hackett & Beltz (1981) in ihrer Untersuchung zu Karriereentwicklungen von Frauen: Auch wenn wahrscheinlich neben stellvertretender Erfahrung ebenso mangelnde soziale Unterstützung für die Ergebnisse verantwortlich sind,

verfügen Frauen bei gleichen Talenten und Fähigkeiten üblicherweise über eine geringe berufsspezifische Selbstwirksamkeit in einem nach kulturellen Gepflogenheiten ‚männlichen‘ Berufsfeld als gleichermaßen kompetente Männer.

Die mit Abstand relevanteste Quelle für die Stärke der eigenen Selbstwirksamkeit sind eigene Leistungserfahrungen sowie die Einschätzung der Gesamtleistungssituation durch den Akteur selbst. Das Meistern (engl. *mastery*) bestimmter Fähigkeiten und das Erreichen herausfordernder Ziele wirken sich dabei sehr stark positiv auf die Selbstwirksamkeit aus. Negative Erfahrungen wie Rückschläge oder Misserfolge dagegen vermindern die Selbstwirksamkeit. Vor allem Misserfolge, die ein Akteur bereits sehr früh während der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Betätigungsfeld erlebt und die nicht mit mangelnder Anstrengung oder ungünstigen externen Faktoren begründbar sind, beeinflussen die Selbstwirksamkeit äußerst negativ. Bereits im vorangegangenen Abschnitt 2.2.2 wurde deutlich, dass die kognitive Ursachenzuschreibung und die individuelle Bewertung des eigenen Leistungsergebnisses einen sehr hohen Einfluss auf die zukünftige Selbstwirksamkeit in diesem Betätigungsfeld haben, während dieser Prozess gleichzeitig auch von der aktuellen Stärke der Selbstwirksamkeit abhängig ist. So neigen Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit dazu, konstruktiv mit Misserfolgen umzugehen und ihre Selbstwirksamkeit durch günstige Ursachenzuschreibungen zu schützen – anders als Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit, die ihre Selbstwirksamkeit weiter reduzieren, indem sie ungenügende eigene Kompetenzen für ihr Scheitern verantwortlich machen (Bandura A. , 1986, S. 399). Weitere situative und individuelle Faktoren, die die Interpretation der eigenen Leistungsergebnisse und damit die Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit beeinflussen, sind die zum Teil bereits als Quellen beschriebenen Merkmale der Leistungssituation: der Erhalt von sozialer Unterstützung, der Schwierigkeitsgrad der Anforderungssituation, der investierte Aufwand sowie die persönliche geistige und körperliche Verfassung.

2.2.4 EXKURS: Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften und Schulleitern

Das von Albert Bandura (1977a) ursprünglich im Kontext der klinischen Psychologie entwickelte Konzept der Selbstwirksamkeit hat in der empirischen Bildungsforschung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Das Hauptaugenmerk der Forscher lag dabei vor allem auf dem Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit von Schülern und deren akademischen Leistungen. Diverse Studien bestätigen mittlerweile den großen positiven Einfluss, den die individuelle Selbstwirksamkeit auf Schüler hat (Satow, 2002, S. 175; Zimmermann B. J., 1995, S. 208). Gleichzeitig folgen Forschungsstudien immer häufiger der Forderung von Usher & Pajares (2008, S. 781) und untersuchen Selbstwirksamkeit innerhalb des Kontexts Schule

auch bei anderen Akteuren als den Schülern²⁸. In diesem Exkurs soll daher auf die individuelle Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften sowie die individuelle Selbstwirksamkeit von Schulleitern eingegangen werden.

Unter der individuellen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften versteht man im Sinne Banduras (1997) die Überzeugung einer Lehrkraft, mit ihren Fähigkeiten und Ressourcen eine herausfordernde berufliche Anforderungssituation zu meistern. Von der individuellen Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte ist die Lehrer-Wirksamkeit (engl. teaching efficacy/teacher efficacy) abzugrenzen, unter der in der bisherigen Fachliteratur eine Ergebniserwartung (vgl. Abbildung 6 im Abschnitt 2.2) bzw. die kontrollierte Einflussmöglichkeit eines Lehrers auf seine Schüler im Allgemeinen verstanden wird.²⁹ Die lehrkraftindividuelle Selbstwirksamkeit im Sinne Banduras wird im deutschsprachigen Raum seit 1999 mit Hilfe der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala³⁰ gemessen (Schwarzer & Jerusalem, 1999), die vergleichbar ist mit der Skala für die Erhebung der individuellen Selbstwirksamkeit von Schülern. Mit Hilfe dieser Skala schätzen die befragte Lehrkräfte selbst ein, ob eine Aussage, wie beispielsweise „Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischsten Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe“, auf sie (1) nicht (2) eher nicht, (3) eher oder (4) genau zutrifft. Insgesamt werden mit dieser Skala dann Einschätzungen zu vier Teilbereichen des Lehrerberufs erhoben: zur allgemeinen beruflichen Leistung, zu berufsbezogenen sozialen Interaktionen, zum Umgang mit Stress und Emotionen sowie zum innovativen Handeln (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 194).

Parallel zu den Ergebnissen aus der Selbstwirksamkeitsforschung bei Schülern zeigt sich auch bei Lehrkräften, dass eine hohe berufsspezifische Selbstwirksamkeit zur Erbringung besserer Leistungen führt (Klassen & Tze, 2014, S. 72; Gebauer, 2013, S. 141; Raudenbush, Bhumirat, & Kamali, 1992).³¹ Dies liegt u.a. daran, dass Lehrkräfte mit einer hohen berufsspezifischen Selbstwirksamkeit nachweislich besser planen, effektiver organisieren, eher motivierende Instrukionsstrategien suchen und verwenden, ihre Schüler mit mehr Aufwand motivieren sowie über eine höhere Resilienz gegenüber Hindernissen und Rückschlägen verfügen als Lehrkräfte mit geringerer berufsspezifischer Selbstwirksamkeit (Woolfolk Hoy & Davis, 2006;

²⁸ „...The time is ripe for researchers to broaden their examination of the sources to teachers' self-efficacy and the collective efficacy beliefs of both student and teacher groups...“ (Usher & Pajares, 2008, S. 781).

²⁹ Eine ausführliche Abgrenzung und Unterscheidung der bisher in der Fachliteratur verwendeten Begriffe zur Wirksamkeit von Lehrkräften findet sich bei Schmitz & Schwarzer (2000). Einen umfangreichen historischen Rückblick zu diesem Thema bieten Ross (1998) sowie Woolfolk & Hoy (1990).

³⁰ Eine Kopiervorlage zu dieser Skala befindet sich im Kapitel 6 des Materialbands.

³¹ Gebauer (2013, S. 141) gewinnt darüber hinaus die Erkenntnis, dass der Zusammenhang zwischen einer hohen Selbstwirksamkeit und den lernunterstützenden sowie Leistungsheterogenität berücksichtigenden Unterrichtsmerkmalen bei Lehrkräfte an Gymnasien stärker ist als bei Hauptschullehrkräften.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1988; Ashton & Webb, 1986). Im deutschen Modellversuch Selbstwirksame Schulen zeigte sich zudem, dass hoch selbstwirksame Lehrkräfte engagierter sind und außerhalb des schulischen Rahmens mehr Zeit in ihre Schüler investieren als ihre Kollegen mit geringer Selbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer, 2002). Darüber hinaus wirkt eine hohe berufsspezifische Selbstwirksamkeit von Lehrkräften auch förderlich auf die Gesundheit, insbesondere als Schutzfaktor gegen Stress und Burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Schmitz & Schwarzer, 2000). Ein Grund dafür könnte sein, dass Lehrkräfte mit hoher berufsspezifischer Selbstwirksamkeit eine positivere Einstellung gegenüber der Lehrtätigkeit haben und mehr Hingabe zu ihrem Beruf zeigen (Milner, 2002; Allinder, 1994; Coladarci, 1992). Dass eine hohe individuelle Selbstwirksamkeit von Lehrkräften des Weiteren auch einen positiven Einfluss auf Schüler hat, unterstreichen verschiedene weitere Studien. So kommen Ashton & Webb (1986, S. 125) zu dem Schluss, dass Lehrkräfte mit niedriger Selbstwirksamkeit dazu tendieren, Schüler in kompetente und nicht kompetente Gruppen zu unterteilen, was zu einer gefühlsmäßig negativen Wahrnehmung der Klassensituation und zu Misserfolgserwartungen insbesondere von leistungsschwachen Schülern beiträgt. Schüler von Lehrkräften mit starker Selbstwirksamkeit dagegen stellen in der Regel höhere Leistungserwartungen an sich selbst und schneiden bei standardisierten Tests erfolgreicher ab (Ross, Hogaboam-Gray, & Hannay, 2001; Allinder, 1995).³²

Über die Faktoren, mit denen in der Praxis die Selbstwirksamkeit von Lehrenden beeinflusst werden kann, ist dagegen vergleichsweise wenig bekannt (Gebauer, 2013, S. 10; Morris & Usher, 2011, S. 233; Moè, Pazzaglia, & Ronconi, 2010). Allgemein gelten eigene Leistungserfahrungen als stärkster Einflussfaktor für Selbstwirksamkeit, wobei dem Umfang der Unterrichtserfahrung, gemessen an der Berufserfahrung, bisher kein eindeutiger Einfluss auf die berufsspezifische Selbstwirksamkeit von Lehrkräften zugesprochen wird.³³ Fragt man dagegen Lehrkräfte nach der eigenen Einschätzung ihrer beruflichen Leistung oder nach ihrer eigenen Zufriedenheit mit ihr, finden sich positive Korrelationswerte mit ihrer individuellen Selbstwirksamkeit von 0,36 bis 0,50 (Weaver Shearn, 2008; Poulou, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Palmer, 2006; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Werden Einschätzungen zur Lehrerqualität, gemessen an der kognitiven Aktivierung (engl. *cognitive activation*) von Schülern sowie dem Klassenmanagement (engl. *classroom management*) zusätzlich zur Selbsteinschätzung durch Lehrkräfte auch von Schülern eingeholt, zeigt sich in

³² Weitere Ergebnisse zu den Auswirkungen von lehrkraftspezifischer Selbstwirksamkeit auf Schüler finden sich u.a. bei Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone (2006), Muijs & Reynolds (2001), Oettingen (1995; 1993), Ross (1992) und Ashton & Webb (1986).

³³ Gurvitch & Metzler (2009) berichten über einen positiven, Capa Aydin & Woolfolk Hoy (2005) über einen negativen und Cantrell, Young & Moore (Cantrell, Young, & Moore, 2003) über keinen signifikanten Einfluss.

der Längsschnittstudie von Holzberger, Philipp & Kunter (2013, S. 782), dass sich die Selbstwirksamkeit von deutschen Mathematiklehrern in Reaktion auf erfolgreichen Unterricht in einem Schuljahr im darauffolgenden Schuljahr erhöht. In Bezug auf stellvertretende Erfahrungen als Quelle für berufsspezifische Selbstwirksamkeit von Lehrkräften stellen Bandura (1997) sowie Mulholland & Wallace (2001) fest, dass trotz der ausgiebigen eigenen Erfahrungen mit Lehrenden während der Ausbildung sowie mit Modellen in den Medien, angehende Lehrkräfte nur wenige Gelegenheiten bekommen, Lehrende zu beobachten, mit denen sie sich identifizieren und deren Erfahrung sie einschätzen und für sich nutzen können. Obwohl einige Studien versucht haben, den Einfluss von stellvertretenden Erfahrungen und Modellen auch mit Hilfe von Referenzgruppenvergleichen (engl. *comparative appraisals in reference with their peers*) (Poulou, 2007; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005) oder Mentoren (Capa Aydin & Woolfolk Hoy, 2005) zu untersuchen, sind die Ergebnisse bisher allenfalls vage.³⁴ In Bezug auf verbale oder soziale Unterstützung wiederum sind die Ergebnisse eindeutiger. Heppner (1994) zufolge war soziale Überzeugung für angehende Lehrkräfte in einer Praxisphase eine einflussreiche und die von ihnen am häufigsten genannte Quelle für Selbstwirksamkeit. Auch der Enthusiasmus der Schüler wird von einigen Lehrkräften als positive soziale Unterstützung für ihre eigene berufsspezifische Selbstwirksamkeit wahrgenommen (Poulou, 2007; Mulholland & Wallace, 2001). Zwischen der Unterstützung durch die Kollegen, die Verwaltung oder die Eltern und der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften scheinen dagegen nur schwache Zusammenhänge zu bestehen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Capa Aydin & Woolfolk Hoy, 2005). Lediglich Scharmann & Hampton (1995) konnten in einem quasi-experimentellen Studiendesign mit Kontrollgruppen zeigen, dass drei unterschiedliche Kooperationsarten unter Referendaren deren individuelle Selbstwirksamkeit jeweils signifikant gestärkt haben. Im Rahmen sozialer Unterstützung sind zudem die Ergebnisse von Knoblauch & Woolfolk Hoy (2008) hervorzuheben, die nachweisen, dass die Selbstwirksamkeit von Referendaren durch einen erfahrenen Mentor, der sie ermutigt, motiviert und unterstützt, deutlich positiv beeinflusst wird³⁵. Der Einfluss von physiologischen und affektiven Zuständen auf die berufsspezifische Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ist erst sehr selten und teilweise ohne nennenswerte Ergebnisse untersucht worden (Poulou, 2007; Mulholland & Wallace, 2001). In der relativ aktuellen Studie von Gebauer (2013, S. 139) zeigt sich jedoch, dass affektive und emotionale Zustände, gemessen an der Berufszufriedenheit und dem Arbeitsklima, im Vergleich mit den anderen Quellen den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ausüben. Auch wenn es Çelebi, Krahé & Spörer (2014) mit dem Interventionsprogramm „Gestärkt in den

³⁴ Usher & Pajares (2008) kommen zu ähnlichen Einschätzungen des Einflusses von stellvertretenden Erfahrungen auf die Selbstwirksamkeit von Schülern.

³⁵ Der entsprechende Korrelationskoeffizient in dieser Studie lag bei 0,52.

Lehrerberuf“ in Bezug auf Lehramtsstudierenden bereits gelang, werden weitere zukünftige Studien erst noch detailliert untersuchen müssen, inwiefern die berufsspezifische Selbstwirksamkeit von Lehrkräften gezielt und effektiv gefördert werden kann.

Schon zu Beginn der Selbstwirksamkeitsforschung entwickelte Bandura das Konzept der kollektiven Selbstwirksamkeit, das eindeutig vom persönlichen Merkmal der individuellen Selbstwirksamkeit zu unterscheiden ist (Bandura A. , 1997; 1986). Die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften wird definiert als die überindividuelle Überzeugung der Lehrkräfte, dass anspruchsvolle Reformziele, pädagogische Prozesse und weitere Aufgaben des Lehrerkollegiums mit den vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen erfolgreich umgesetzt werden können. Die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ist demnach als schulisches Merkmal zu verstehen, das zwar in der Regel mit Hilfe einer Skala³⁶ auf Basis der individuellen Einschätzungen der Lehrer erhoben wird, aber von der Summe der individuellen Selbstwirksamkeiten unbedingt zu unterscheiden ist.³⁷ Obwohl die kollektive Selbstwirksamkeit in der empirischen Bildungsforschung an Bedeutung gewinnt, gelingt es Wissenschaftlern bisher nur selten, das Konstrukt valide zu erfassen (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195; Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000).

Dass auch die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften einen positiven Beitrag zur Förderung von Schülern leistet, verdeutlichen einige Ergebnisse empirischer Forschung. So können die bereits mit der individuellen Selbstwirksamkeit verknüpften Auswirkungen, wie das Setzen herausfordernder Ziele und die Erbringung besserer Leistungen, von der individuellen Ebene auf die Ebene von kollektiver Selbstwirksamkeit und Gruppen übertragen werden (Prussia & Kinicki, 1996; Hodges & Carron, 1992). Auch der bereits für die individuelle Selbstwirksamkeit von Lehrkräften nachgewiesene umgekehrte Zusammenhang mit Symptomen von Burnout kann für die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften festgestellt werden (Schmitz & Schwarzer, 2000). Für den Kontext dieser Forschungsarbeit besonders interessante Ergebnisse liefern zudem Bandura (1993) sowie Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli (1996), die herausstellen, dass sich die Einflüsse von sozio-ökonomischer Herkunft und ethnischer Zusammensetzung der Schülerpopulation auf das Leistungsniveau einer Schule deutlich reduzieren, wenn man die kollektive Selbstwirksamkeit des Lehrerkollegiums statistisch kontrolliert. Zuletzt unterstreichen Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy

³⁶ Die deutschsprachige, von Schwarzer & Jerusalem (1999) vorgelegte Skala zur Erfassung der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften umfasst beispielsweise acht Items, wie z.B. „Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten“, die von den untersuchten Lehrkräften mit trifft (1) nicht, (2) eher nicht, (3) eher oder (4) genau zu eingeschätzt werden.

³⁷ Obwohl die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften als eigenständiges Konstrukt aufgefasst wird, besteht ein enger Zusammenhang mit der individuellen Selbstwirksamkeit, die als Prädiktor für die kollektive Selbstwirksamkeit fungiert (Goddard & Goddard, 2001).

(2000), dass eine stark ausgeprägte kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften das Erzielen guter Schülerleistungen unterstützt.

Die Quellen für die Entstehung und Beeinflussung von kollektiver Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften werden grundsätzlich mit den Einflussfaktoren der individuellen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften gleichgesetzt (Gebauer, 2013, S. 59; Bandura A. , 1997; Pajares F. , 1997). Dementsprechend sind empirische Studien explizit zu den Quellen kollektiver Selbstwirksamkeit von Lehrkräften bisher noch nicht durchgeführt worden. Lediglich Ross, Hogaboam-Gray & Gray (2004) kommen zu dem Resultat, dass die eigenen Leistungserfahrungen von Lehrkräften, gemessen an den ein Jahr zurückliegenden Ergebnissen ihrer Schüler in einem standardisierten Mathetest, mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,35 als prädiktiver Faktor auf die kollektive Selbstwirksamkeit wirken. Brockmeyer (1997, S. 29) geht darüber hinaus davon aus, dass eine von allen am Schulleben Beteiligten geteilte und aktiv gelebte „pädagogische Philosophie“ für die kollektive Selbstwirksamkeit auf Schulebene zuträglich ist. Inwiefern darüber hinaus die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften gefördert und beeinflusst werden kann, muss in der Zukunft auf Grundlage von weiteren empirischen Untersuchungen erst noch genau erforscht werden.

Die individuelle Selbstwirksamkeit von Schulleitern bezeichnet die Überzeugung eines Schulleiters, seine Schule mit den ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen und seinen persönlichen Kompetenzen erfolgreich führen zu können (Tschannen-Moran & Gareis, 2004, S. 574). Das bis dato am weitesten verbreitete Instrument zur Erhebung der individuellen Selbstwirksamkeit von Schulleitern ist die Principal Self-Efficacy Scale (PSES)³⁸, mit der sich befragte Schulleiter in Bezug auf 18 Items jeweils auf einer neunstufigen Likert-Skala selbst einschätzen. Dabei umfasst die Skala zu gleichen Teilen Aussagen über die Management Aufgabe, die fachliche Führungsaufgabe (engl. *instructional aspect of the job*) und die moralische Führungsaufgabe (engl. *moral leadership*) die Schulleiter im Rahmen ihrer Tätigkeit übernehmen.

Obwohl die empirische Basis zu den Auswirkungen der individuellen Selbstwirksamkeit bei Schulleitern noch sehr gering ist, konnten in einigen wenigen Studien ähnliche Ergebnisse erzielt werden wie bei Lehrkräften und Schülern. So weisen Lyons & Murphy (1994) nach, dass hoch selbstwirksame Schulleiter ihr Selbstbewusstsein, ihre Ruhe und ihren Sinn für Humor auch nach Rückschlägen und Misserfolgen weiter beibehalten und diese nicht als persönliche Niederlage wahrnehmen. Darüber hinaus zeigen sie, dass Schulleiter mit niedriger Selbstwirksamkeit dazu tendieren, sich auf ihre positionsgebundene und institutionelle Macht zu stützen, während hoch selbstwirksame Schulleiter sich vor allem persönlicher Machtquellen

³⁸ Eine Übersicht über die englischsprachige Skala befindet sich im Kapitel 6 des Materialbands.

wie ihres Vorbildcharakters sowie ihres hohen Experten- und Fachwissens bedienen. Ostermann & Sullivan (1996) ergänzen, dass Schulleiter mit stark ausgeprägter Selbstwirksamkeit ihre Ziele ausdauernder verfolgen und ihre Verhaltensstrategien flexibler an die schulischen Rahmenbedingungen anpassen können als Schulleiter mit geringer Selbstwirksamkeit. Ein positiver Zusammenhang besteht bei erfahrenen Schulleitern zudem zwischen einer stark ausgeprägten Selbstwirksamkeit und dem erfolgreichen Umgang mit Stress (Veto, 1998). Des Weiteren ergeben Studien aus Norwegen, dass die Selbstwirksamkeit eines Schulleiters mit seinem Engagement, seiner wahrgenommenen Job Autonomie (engl. *perceived job autonomy*), seiner Motivation zu kündigen und seiner Berufszufriedenheit (engl. *job satisfaction*) positiv sowie mit einengenden Rahmenbedingungen (engl. *contextual constraints*) und Burnout negativ korreliert (Federici R. A., 2013; Federici & Skaalvik, 2012; Federici & Skaalvik, 2011). Darüber hinaus zeigen sich auch zwischen der individuellen Selbstwirksamkeit von Schulleitern und der Selbstwirksamkeit der an der Schule tätigen Lehrkräfte Zusammenhänge. So kommt Nikolas (2013) im Rahmen ihrer Doktorarbeit zu der Erkenntnis, dass eine hohe Selbstwirksamkeit der Schulleitung mit einer hohen Selbstwirksamkeit bei den Lehrenden einhergeht und diese sich jeweils wechselseitig beeinflussen.

In Bezug auf die Quellen der individuellen Selbstwirksamkeit bei Schulleitern kommen Tschannen-Moran & Gerasis (2004, S. 580) ebenso wie Dimmock & Hattie (1996) zu dem Ergebnis, dass das Geschlecht des Schulleiters, die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schülerpopulation und die Berufserfahrung nicht mit der Höhe der Selbstwirksamkeit von Schulleitern zusammenhängen. Nikolas (2013) bestätigt diese Ergebnisse und findet auch für persönliche Merkmale sowie für Schul- und Klassengröße keinen Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit von Schulleitern. Fisher (2014) dagegen zeigt für das Verhältnis von Berufserfahrung und Selbstwirksamkeit von Schulleitern, dass die Selbstwirksamkeit bei Schulleitern im ersten Berufsjahr am höchsten ist, dann vom zweiten bis zum fünften Jahr sinkt und nach dem fünften Jahr wieder ansteigt. Dass man die Selbstwirksamkeit von Schulleitern gezielt trainieren kann, zeigen vereinzelte Studien zur Aus- und Weiterbildung von Schulleitern. In einer Evaluationsstudie zur Arkansas Leadership Academy wird deutlich, dass die Selbstwirksamkeit der Schulleiter von in Leistungstests schlecht abschneidenden Schulen mit der Dauer ihrer Teilnahme am Fortbildungsprogramm der Arkansas Leadership Academy ansteigt (Airola, Bengtson, Davis, & Peer, 2014). Eine weitere Studie über Schulleiter, die erst frisch in den Beruf gestartet sind sowie deren zuvor absolvierte Berufsvorbereitungsprogramme ergibt zusätzlich, dass die Teilnahme an einem Vorbereitungsprogramm grundsätzlich mit einer höheren Selbstwirksamkeit im Beruf zusammenhängt. Außerdem kommt diese Studie zu der Erkenntnis, dass Vorbereitungsprogramme, die sich ausschließlich auf die Vermittlung von praktischen Fähigkeiten an die angehenden Schulleiter konzentrieren,

später mit den Schulleitern in Zusammenhang gebracht werden können, die über die stärkste Selbstwirksamkeit verfügen (Hughes, 2010, S. 176). Die Erforschung der Selbstwirksamkeit von Schulleitern kann als jüngstes Anliegen im Forschungsbereich von Selbstwirksamkeit und Schule angesehen werden und die bisherigen Ergebnisse deuten an, dass diese Forschungen in Zukunft hilfreiche Erkenntnisse zu einer weiteren Verbesserung der Schulqualität beisteuern können.

Als Thema im Forschungskontext Schule ist Selbstwirksamkeit unabhängig von der betrachteten Ebene (individuell vs. kollektiv) und den Akteuren von großer Bedeutung. Banduras Erkenntnis, dass hochselbstwirksame Menschen sowie selbstwirksame Gruppen ihre Ziele häufiger erreichen und bessere Leistungen zeigen, trifft nicht nur auf Schüler, sondern – wie in diesem Exkurs dargestellt – auch auf Lehrer und Schulleiter zu. Praxisorientierte Maßnahmen und Methoden zu finden, wie die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und Schulleitern in der Schulpraxis gezielt gefördert werden kann, sollte daher – gemeinsam mit der praktischen Förderung der Selbstwirksamkeit von Schülern – die zentralen Forschungsanliegen der schulischen Selbstwirksamkeitsforschung sein.

2.2.5 Zusammenfassung zur Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit beschreibt den Glauben von Gruppen oder Individuen, mit den eigenen Fähigkeiten und Ressourcen eine bestimmte Anforderungssituation bewältigen und etwas bewirken zu können sowie daraufhin zielgerichtet tätig zu werden.

Wichtigster Einflussfaktor für Selbstwirksamkeit sind dabei die eigenen Leistungserfahrungen, die man in der Vergangenheit in gleichen oder ähnlichen Anforderungssituationen gemacht hat. Sind hier wenig eigene Erfahrungen verfügbar, so wird automatisch verstärkt auf Informationen aus anderen Quellen der Selbstwirksamkeit zurückgegriffen. Dies sind insbesondere die Erfahrungen von ähnlichen anderen, also Stellvertretern oder Modellen, möglichst glaubhafte, verbale Überzeugungen sowie physische und emotionale Zustände, wie Müdigkeit oder Launen. Alle aus diesen Quellen verfügbaren Informationen, die für die Bestimmung der eigenen Selbstwirksamkeit relevant sind, werden dann in einem kognitiven Prozess bewertet, gewichtet und verarbeitet. Obwohl Selbstwirksamkeit kein binärer Wert ist, unterscheidet man typischerweise Menschen mit hoher von Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit.

Hohe Selbstwirksamkeit wirkt sich dabei positiv auf die Motivation sowie auf die Nutzung der eigenen Fähigkeiten aus. Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit setzen sich herausforderndere Ziele und zeigen eine höhere Einsatzbereitschaft sowie ein höheres Verpflichtungsgefühl, diese Ziele auch zu erreichen. Menschen mit niedrigerer

Selbstwirksamkeit dagegen sind eher ängstlich, trauen sich weniger zu und machen für Misserfolge mangelnde Fähigkeit verantwortlich, statt variable externe Faktoren wie Pech oder zu geringen Einsatz. Insgesamt zeigt die Forschung, dass bei gleichem Fähigkeitsniveau Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit bessere Leistungen erzielen als Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit.

Das Zusammenspiel von Selbstwirksamkeit und Leistung verstärkt sich dabei mit der Zeit gegenseitig. Daraus ergibt sich, dass niedrige Selbstwirksamkeit in einer Art Teufelskreis zu schlechten Leistungen und immer weiter sinkender Selbstwirksamkeit führt. Im positiven Fall entsteht so eine Spirale von immer weiter zunehmender Selbstwirksamkeit und steigenden Leistungen in einem Bereich. Auf Grund dieser sich selbst verstärkenden Effekte ist Selbstwirksamkeit ein vielversprechender Hebel um Schülerleistungen zu verbessern.

2.3 Gemeinsamkeiten und konzeptionelle Unterschiede zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Mit der Selbstwirksamkeit und dem Fähigkeitsselbstkonzept haben sich in der Sozial-Kognitiven-Psychologie gleich zwei theoretische Konstrukte etabliert, die sich auf den inneren Prozess der eigenen Kompetenzwahrnehmung fokussieren und im schulischen Kontext jeweils umfangreich untersucht wurden (Bong & Skaalvik, 2003).

Beide Konzepte haben – wie im Vergleich der Unterkapitel 2.1 und 2.2 deutlich wird – einige grundsätzliche Gemeinsamkeiten: sie entwickeln sich auf Basis von Leistungserfahrungen aus der Vergangenheit und sozialen Einflussfaktoren, sie werden zur Vorhersage von Motivation, Emotion und Leistungsverhalten von Schülern herangezogen und sie sind von in unzähligen Studien nachgewiesener, hoher Bedeutung für den Lernkontext (Möller & Köller, 2004; Bandura A. , 1997). Die Ähnlichkeit der beiden Konzepte ist sogar so groß, dass Wissenschaftler Ergebnisse unter dem Stichwort Fähigkeitsselbstkonzept publizieren, obwohl die von ihnen durchgeführte empirische Studie viel eher die Selbstwirksamkeit als das Fähigkeitsselbstkonzept erhebt (Skaalvik & Rankin, 1990).

Trotz dieser großen Ähnlichkeit und der „substantiellen Überlappungen“³⁹ (Marsh H. W., 1990b) zwischen Selbstwirksamkeit und Fähigkeitsselbstkonzept basieren die beiden Konstrukte dennoch auf verschiedenen theoretischen Grundlagen, unterscheiden sich in relevanten Aspekten und bieten unterschiedliche Erklärungsmuster für teilweise dieselben oder sehr ähnliche, in empirischen Forschungen nachgewiesene Verhaltens- und Reaktionsmuster (Ferla, Valcke, & Cai, 2009). Diese konzeptionellen Unterschiede werden bei

³⁹ Ins Deutsche übersetzt nach Brüll (2010, S. 22)

der genaueren Betrachtung des Erhebungsverfahrens und der Entstehung der beiden Konstrukte deutlich.

Typischerweise erheben Wissenschaftler sowohl das Fähigkeitsselbstkonzept, als auch die Selbstwirksamkeit mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen, auf denen die befragten Akteure vorgelegten Aussagen mit Hilfe von Skalen unterschiedlich stark zustimmen. Die Operationalisierung des Fähigkeitsselbstkonzepts ist dabei jedoch weniger einheitlich, als die der Selbstwirksamkeit, weil Selbstkonzeptforscher teilweise Emotionen wie Interesse, Freude und Zufriedenheit sowie Aufgabenwert Dimensionen (engl. *task-value components*) entweder als Teil des Selbstkonzepts ausdrücklich berücksichtigen oder bewusst außen vor gelassen haben (Bong & Skaalvik, 2003, S. 7). Hinzu kommt, dass bei der Erhebung des Fähigkeitsselbstkonzepts Kontextinformationen in der Regel keine Rolle spielen und häufig der Vergleich zwischen der eigenen Kompetenz und der Kompetenz anderer explizit abgefragt oder auch der Unterschied zwischen den eigenen Kompetenzbewertungen in zwei unterschiedlichen Fächerdomänen untersucht wird (Marsh, Walker, & Debus, 1991, S. 336). Bei der Erfassung der Selbstwirksamkeit dagegen steht immer ‚nur‘ das Erreichen eines bestimmten Ziels unter gegebenen Umständen im Mittelpunkt. Beide Konstrukte werden zwar auf verschiedenen Ebenen, also beispielsweise fach- oder aufgabentypspezifisch, erfasst, doch nur die Selbstwirksamkeit wird auch auf Aufgabenebene und in Bezug auf ganz konkrete Anforderungssituationen erhoben: Geht ein Schüler beispielsweise davon aus, dass er im Deutschunterricht eine Interpretation des Gedichts „Verfall“ von Georg Trakl schreiben kann, ist das eine Selbstwirksamkeitserwartung. Es ist keine Aussage darüber, ob er sich generell im Fach Deutsch oder in Gedichtanalysen für kompetent hält (Fähigkeitsselbstkonzept), sondern die persönliche Einschätzung, wie stark er daran glaubt, unter den gegebenen Umständen in seinem Deutschunterricht das spezifische Gedicht erfolgreich interpretieren zu können. Daher können beide Konzepte zwar als hierarchisch betrachtet und untersucht werden, doch die Selbstwirksamkeit gilt als das dynamischere, kontextspezifischere und weniger aggregierte theoretische Konstrukt (Schunk & Pajares, 2005, S. 89).

Auch bei näherem Betrachten der Entstehung bzw. Beeinflussung von Selbstwirksamkeit und Fähigkeitsselbstkonzept werden klare Unterschiede sichtbar.

Während bei der Entstehung des Fähigkeitsselbstkonzepts in der Regel der Ist-Zustand der eigenen Kompetenz und die Beurteilung dieses Ist-Zustandes auf Grundlage der eigenen Leistung und verschiedener Vergleichsprozesse zählen, steht bei der Konstitution von Selbstwirksamkeit die handlungsorientierte Zuversicht im Mittelpunkt, eine bestimmte Anforderungssituation in der Zukunft mit den eigenen Fähigkeiten meistern zu können (Bong & Skaalvik, 2003, S. 24; Wigfield & Eccles, 2000). Daraus ergeben sich in Bezug auf die Zeit, eine Vergangenheitsorientierung des Fähigkeitsselbstkonzepts und eine Zukunftsorientierung

für die Selbstwirksamkeit (Brüll, 2010, S. 22; Bong & Skaalvik, 2003). Darüber hinaus kann das Fähigkeitsselbstkonzept über die Zeit als deutlich stabiler⁴⁰ erachtet werden als die Selbstwirksamkeit und auch die Entwicklungsverläufe über die Schulzeit hinweg sind für beide Konzepte unterschiedlich. So geht Radant (2008) davon aus, dass die schulische Selbstwirksamkeit über die Schullaufbahn eines Schülers ansteigt, während das schulische Fähigkeitsselbstkonzept abnimmt.⁴¹

Bei der Entstehung und Anpassung von Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwirksamkeit sind zudem verschiedene Bezugsnormen bzw. Vergleichsprozesse von unterschiedlich hoher Relevanz. Während dimensionale und soziale Vergleichsprozesse, insbesondere wertende Äußerungen durch andere, sehr viel stärkere Einflüsse auf das Fähigkeitsselbstkonzept ausüben, ist die bedeutendste Quelle für Selbstwirksamkeit die persönliche Leistungserfahrung mit ähnlichen oder gleichen Anforderungssituationen und damit hauptsächlich eine temporale bzw. individuelle Bezugsnorm (Marsh, Walker, & Debus, 1991, S. 337; Bandura A. , 1986, S. 410). Auch wenn das konzeptionelle Verständnis von Selbstwirksamkeit nahelegt, dass soziale Vergleichsprozesse für die Selbstwirksamkeit von keiner oder zumindest von einer signifikant geringeren Bedeutung sind, finden sich dazu bisher keine eindeutigen Erkenntnisse oder empirische Ergebnisse. So kann Gebauer (2013, S. 47) das unter anderem von Bong & Clark (1999) postulierte Verständnis, dass die Selbstwirksamkeit weitestgehend unabhängig von sozialen Vergleichsprozesse ist, nicht unterstützen, weil der soziale Vergleich für sie ein „fundamentales Element“ der stellvertretenden Erfahrung ausmacht. Köller (2004, S. 175) verdeutlicht empirisch, dass die mathematische Selbstwirksamkeit, die sich – der Konzeption von Skinner, Chapman & Baltes (1988) folgend – auf die individuelle Verfügbarkeit von mathematischen Fähigkeiten bezieht, durch soziale Vergleiche beeinflusst wird – analog zum Einfluss des Big-Fish-Little-Pond-Effekts beim Fähigkeitsselbstkonzept. Einschränkend gibt Köller (2004, S. 179) jedoch selbst zu bedenken, dass eine konzeptionelle Unterscheidung des Verständnisses von mathematischer Selbstwirksamkeit nach Skinner et al. – wie in dieser empirischen Untersuchung angewendet – zum Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik quasi unmöglich ist.

⁴⁰ Pajares & Graham (1999) konnten in Bezug auf einen Zeitraum von 6 Monaten beispielsweise für das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept bei Schülern eine höhere Stabilität nachweisen als für ihre mathematische Selbstwirksamkeit.

⁴¹ Kritisch zu hinterfragen ist bei dieser Aussage jedoch, inwiefern es Sinn macht, von einem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept auszugehen. Denn wie im Unterkapitel 2.1 gezeigt, korrelieren das mathematisch-naturwissenschaftliche sowie das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept nahezu nicht miteinander, so dass ihre Zusammenfassung unter einem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept problematisch ist.

Bei der Relevanz von dimensionalen Vergleichen für die Beeinflussung des Fähigkeitsselbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit sind die empirischen Ergebnisse dagegen eindeutig. Während dimensionale Vergleiche im Sinne des Bezugsrahmenmodells im Fall des Fähigkeitsselbstkonzepts dazu führen, dass das mathematisch-naturwissenschaftliche und das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept nahezu nicht miteinander korrelieren (Skaalvik & Rankin, 1995; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988; Byrne & Shavelson, 1986), findet sich in der Regel ein stark positiver Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeiten von Schülern in mathematischen und sprachlichen Fächern (Bong M. , 2001; Bong M. , 1997; Skaalvik & Rankin, 1995; Marsh, Walker, & Debus, 1991). Grund dafür ist, dass Schüler keine dimensionalen Vergleiche heranziehen, wenn sie ihre Selbstwirksamkeit bilden (Bong M. , 1998; Marsh, Walker, & Debus, 1991, S. 342). Eine zusammenfassende Übersicht der Gemeinsamkeiten und Unterschiede bietet die folgende englischsprachige Abbildung:

Comparison dimensions	Academic self-concept	Academic self-efficacy
1. Working definition	Knowledge and perceptions about oneself in achievement situations	Convictions for successfully performing given academic tasks at a designated level
2. Central element	Perceived competence	Perceived confidence
3. Composition	Cognitive and affective appraisal of self	Cognitive appraisal of self
4. Nature of competence	Normative and ipsative	Goal-referenced and normative
5. Judgment specificity	Domain-specific	Domain-specific and context-specific
6. Dimensionality	Multidimensional	Multidimensional
7. Structure	Hierarchical	Loosely hierarchical
8. Time orientation	Past-oriented	Future-oriented
9. Temporal stability	Stable	Malleable
10. Predictive outcomes	Motivation, emotion, and performance	Motivation, emotion, cognitive and self-regulatory processes, and performance

Abbildung 7: Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwirksamkeit im Vergleich (Bong & Skaalvik, 2003, S. 10)

Die Frage, inwiefern die Selbstwirksamkeitserwartung und das Fähigkeitsselbstkonzept in einem Fachbereich abhängig oder unabhängig voneinander sind, wird von verschiedenen Forschern unterschiedlich beantwortet.

Tabassam & Grainger (2002), Bong & Clark (1999) sowie Schunk (1991) zufolge ist die Selbstwirksamkeitswahrnehmung ein Hauptbestandteil des Fähigkeitsselbstkonzepts. Bong & Skaalvik (2003, S. 1) sehen ebenfalls eine enge Verbindung zwischen den Konzepten und bezeichnen die Selbstwirksamkeit als Vorboten für die Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung. Rheinberg (2004) veranschaulicht das Verhältnis dagegen, indem er auf der einen Seite das Fähigkeitsselbstkonzept als verdichtete und reflektierte Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt und auf der anderen Seite das Fähigkeitsselbstkonzept als stabile Grundlage für die Bestimmung zukünftiger Selbstwirksamkeit auffasst (Brüll, 2010, S. 22 und 24). Schunk & Pajares (2005, S. 89) kommen letztlich zu dem Schluss, dass – obwohl keine automatisch ablaufende Wechselwirkung zwischen den beiden Konzepten besteht – Schüler mit positiv ausgeprägtem Fähigkeitsselbstkonzept dazu tendieren, neue Aufgaben mit hoher Selbstwirksamkeit anzugehen und eine hohe Selbstwirksamkeit in umgekehrter Wirkungsrichtung in der Regel auch die Bildung eines positiven Fähigkeitsselbstkonzepts fördert. Damit bestätigen sie die Vermutung von Lent, Brown & Gore Jr. (1997), dass die beiden Konzepte zwei miteinander korrelierende, aber gleichzeitig eindeutig voneinander zu unterscheidende Faktoren sind. Anzeichen dafür, dass die Hauptwirkungsrichtung im interdependenten Abhängigkeitsverhältnis zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Fähigkeitsselbstkonzept dabei vor allem vom Fähigkeitsselbstkonzept zur Selbstwirksamkeit verläuft, liefern schließlich Ferla, Vacke & Cai (2009), denn in ihrer Pfadanalyse-Studie auf Grundlage der belgischen PISA-Daten aus 2003 ist die akademische Selbstwirksamkeit stark vom akademischen Selbstkonzept beeinflusst.

In Bezug auf das Anliegen dieser Arbeit, die Leistungen von Schülern mit Hilfe sozial-kognitiver Konzepte zu fördern, stellt sich zudem die Frage nach den Abhängigkeitsverhältnissen zwischen den Schulleistungen sowie dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Selbstwirksamkeit. Obwohl grundsätzlich sowohl zwischen dem Leistungsverhalten und dem Fähigkeitsselbstkonzept, als auch zwischen der Selbstwirksamkeit und den schulischen Leistungen diverse Wechselwirkungen bestehen, tendieren die bisherigen empirischen Forschungsergebnisse ganz klar in eine Richtung: Kognitive Prozesse und tatsächliche Schulleistungen hängen enger mit der Selbstwirksamkeit zusammen als mit dem Fähigkeitsselbstkonzept und können deshalb mit Hilfe der Selbstwirksamkeit besser vorhergesagt und gefördert werden (Ferla, Valcke, & Cai, 2009; Köller & Möller, 2006; Bong & Skaalvik, 2003, S. 28).

2.4 Die Theorie der Mindsets

Die Mindset Theorie ist die jüngste Theorie aus dem Bereich der Sozial-Kognitiven-Psychologie, die in dieser Forschungsarbeit detailliert vorgestellt wird, weil sie von außerordentlicher Bedeutung für die Potenzialentfaltung von Schülern ist. Den Kern der Mindset Theorie bildet die Unterscheidung zwischen einem statischen Mindset (engl. *fixed mindset*) und einem dynamischen Mindset (engl. *growth mindset*). Die Grundlage dieser Unterscheidung wiederum liegt in den impliziten Theorien (engl. *implicit theories*) sowie den Selbsttheorien (engl. *self-theories*), über die ein Mensch verfügt und mit deren Hilfe er seine Wirklichkeit konstruiert.

Menschen mit einem statischen oder stabilen Mindset gehen in ihrer individuellen Wirklichkeitskonstruktion davon aus, dass ihre Intelligenz ein unveränderbares Merkmal ihrer Person ist. Menschen mit einem dynamischen Mindset dagegen sind innerlich überzeugt, dass ihre Intelligenz eine entwickelbare bzw. verbesserbare Eigenschaft ist.⁴²

Den Auftakt zur Mindset Forschung legte der 1988 veröffentlichte Artikel von Dweck & Leggett (1988), in dem erstmals die impliziten Theorien eines Menschen mit seinen Zielen und seinen Verhaltensmustern in einen Zusammenhang gestellt wurden. Auch wenn vereinzelte empirischen Befunde zu dieser Verknüpfung zwischen den impliziten Theorien und der Zielorientierung teilweise als nicht stichhaltig bezeichnet wurden (Spinath & Schöne, 2003a), war in den Jahren nach der Veröffentlichung des Artikels eine erstaunlich rege Forschungstätigkeit zu verzeichnen (Brüll, 2010, S. 78). Die Zusammenfassung relevanter Ergebnisse der Forschung zu impliziten Theorien, zu Auswirkungen von Lern- vs. Leistungszielen sowie zum Umgang mit Misserfolgen unter dem Begriff Mindset erfolgte dann erst viele Jahre später, so dass bis dato Forschungsergebnisse zum Mindset unter diversen Oberbegriffen zusammengefasst wurden. Im Deutschen sind sie beispielsweise unter folgenden Stichwörtern zu finden: implizite Begabungstheorie, implizite Fähigkeitstheorie, Selbsttheorie (der Intelligenz), Theorie zum Selbstbild oder eben Mindset Theorie. Erst mit der in 2006 erfolgten Veröffentlichung des Buchs „Mindset. The New Psychology of Success“⁴³ durch Carol Dweck wurde der Begriff des Mindsets etabliert und die Erkenntnisse zur Unterscheidung des statischen bzw. des dynamischen Mindsets auch einer breiten Öffentlichkeit außerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft zugänglich gemacht.

Dweck (2007, S. 9) zufolge besteht das Mindset eines Menschen aus seinen tiefverankerten Glaubenssätzen und Grundeinstellungen, die bewusst und unterbewusst das Handeln sowie

⁴² Eine ähnliche Unterscheidung trifft beispielsweise auch Kuhl (1984; 1983; 1981) in seinem Modell der Handlungskontrolle.

⁴³ Die deutsche Fassung von „Mindset. The New Psychology of Success“ ist im Jahr 2007 unter dem Titel „Selbstbild – Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt“ im Campus Verlag erschienen.

verschiedene, innere Selbstprozesse beeinflussen. Sie geht dabei davon aus, dass das statische bzw. das dynamische Mindset die Endpunkte einer einzelnen Dimension darstellen (Dweck C. S., 1996b), was jedoch nach Ergebnissen von Broome (1998, S. 166), Boyum (1988) und Leggett (1985) als noch nicht umfassend sichergestellt angesehen werden muss⁴⁴. Unabhängig von dieser Frage, ob Menschen über ein statisches und ein dynamisches Mindset gleichzeitig verfügen können, beziehen sich die Glaubenssätze immer nur auf einen bestimmten Aspekt des eigenen Selbst und die Frage, inwiefern dieser Teil des Selbst festgelegt oder wandel- und verbesserbar ist. Neben der bereits angesprochenen und für diese Forschungsarbeit relevanten intellektuellen Begabung bildet sich bei Menschen ebenso ein Mindset in Bezug auf andere Persönlichkeitsmerkmale wie beispielsweise ihre soziale Begabung oder ihre Moral (Dweck & Leggett, 1988, S. 264; Bempechat & Dweck, 1985).

Die Frage danach, ob solche Persönlichkeitsmerkmale unweigerlich festgelegt sind oder ob die Intelligenz, Persönlichkeit und Moral eines jeden Menschen gesteuert durch bewusstes Verhalten sowie weitestgehend ungesteuert durch Umwelteinflüsse veränderbar sind, wird in Wissenschaft und Gesellschaft seit Urzeiten gestellt und diskutiert. Das Spektrum der Antworten ist groß.

Die einen Experten behaupten, dass menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen vor allem naturgegeben, also genetisch beeinflusst sind (Jang, 2005; Jensen, 1998; Hettema, Neale, & Kendler, 1995; Hernstein & Murray, 1994; Terman, 1916). Besonders in westlichen Kulturen ist diese Sichtweise eines starken genetischen Einflusses auf den Menschen weit verbreitet (Rushton & Jensen, 2005). Als Beispiele werden dazu u.a. Studien der Zwillingsforschung herangezogen, in denen früh getrennte, eineiige (monozygote) Zwillinge nach mehreren Jahrzehnten verblüffende Ähnlichkeiten aufweisen (Segal, 2005). Auch die psychologischen Konzeptionen von Fähigkeit (engl. *ability*) und Intelligenz unterstreichen den in westlichen Kulturen weit verbreiteten Glauben, sie seien ein stabiles Merkmal eines jeden Menschen (Sarason S. , 1982; Bloom, 1978; Brookover & Erickson, 1969).

Andere Wissenschaftler wiederum, darunter u.a. Alfred Binet, der den IQ-Test entwickelt hat, führen vor allem die verschiedenen sozialen und sonstigen Umwelteinflüssen an, um unterschiedliche Niveaus von Intelligenz, Persönlichkeit und Moral zu erklären (Ericsson, 2003; Howe & Davidson, 2003; Heine, et al., 2001; Binet, 1927). Gilbert Gottlieb (1998) ist der Meinung, dass ab dem Akt der Zeugung sowohl Gene, als auch die Umwelt die menschliche Entwicklung beeinflussen und einander sogar brauchen. Mittlerweile vertreten die meisten

⁴⁴ Stipek & Gralinski (1996) sowie Dupeyrat & Mariné (2005, S. 49) finden in ihren empirischen Untersuchungen auch statistische Hinweise darauf, dass der Glaube, die eigene Begabung sei stabil und die Überzeugung, die eigene Begabung sei entwickelbar zwei separate Faktoren und nicht die Endpunkte eines eindimensionalen Kontinuums sind, was Dweck, Chiu & Hong (1995b, S. 323) durchaus auch für möglich halten.

Experten die Ansicht, dass ein Zusammenspiel von biologischen, psychosozialen und soziokulturellen Faktoren für das Verhalten und die Eigenschaften von Menschen verantwortlich ist (Butcher, Hooley, & Mineka, 2009, S. 80; Ceci, Barnett, & Kanaya, 2003, S. 78; Mayer, 2003, S. 267).⁴⁵

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist eine Antwort auf diese Frage irrelevant, da bei der Mindset Theorie nicht die ‚wissenschaftliche Wahrheit‘, sondern allein die persönliche Einstellung und Meinung eines bestimmten Individuums als Antwort auf diese Frage zählt. Den bisherigen Untersuchungen zufolge hat das Mindset, also die innere Einstellung, die man selbst zu dieser Frage einnimmt, in jedem einzelnen Bereich des eigenen Lebens weitreichenden Einfluss und entscheidet mit darüber, ob ein Mensch sein Potenzial voll entfalten kann (Dweck C. S., 2007, S. 9 und 14).

Die innere Einstellung eines Menschen kann je nach Bezugsmerkmal (Intelligenz, Persönlichkeit, Moral), je nach Anforderungssituation sowie auch zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich sein (Yeager, Trzesniewski, & Dweck, 2013, S. 972; Dweck, Chiu, & Hong, 1995, S. 268). Beispielsweise kann sich jemand von Geburt an für künstlerisch unbegabt halten und in dieser Domäne über ein statisches Mindset verfügen, gleichzeitig jedoch im Scholorchester überzeugt sein, dass sich das eigene musikalische Können durch Mühe und Einsatz kontinuierlich weiterentwickelt. Darüber hinaus kann derselbe Mensch der Meinung sein, dass sein bester Freund immer schüchtern bleiben wird, während sein kleiner Bruder aber in Zukunft immer weniger aggressives Verhalten zeigen wird. In Bezug auf konkrete Anforderungssituationen kann es sogar vom Beschreibungstext einer Aufgabe abhängig sein, ob Menschen davon ausgehen, dass ihr Talent zur Bewältigung dieser Aufgabe ohnehin schon fest steht oder dass es entwickelbar ist. Je älter Menschen werden, desto eher neigen sie jedoch dazu, persönliche Eigenschaften wie Begabung, Schüchternheit oder Aggressivität bei sich selbst oder bei anderen als stabil und unveränderbar anzusehen (Robins & Pals, 2002; Spinath B. , 1998, S. 132).

Dennoch ist die Veränderung des eigenen Mindsets generell möglich (Yeager, Trzesniewski, & Dweck, 2013, S. 971; Lewis, 2004). In ihren Experimenten haben Wissenschaftler dies immer wieder genutzt, um die innere Einstellung von Menschen in Bezug auf die Veränderbarkeit der für die Bewältigung der Anforderungssituation im Experiment benötigten Eigenschaft zu manipulieren und die daraus resultierenden Verhaltensweisen zu untersuchen. Unter gewissen Umständen kann sich ein verändertes Mindset dann auch von einem Bezugsmerkmal auf ein anderes übertragen. Grundsätzlich gilt jedoch, dass die

⁴⁵ Eine ausführliche Übersicht verschiedener Argumente und Nachweise finden sich bei Howe, Davidson & Sloboda (1998).

Grundeinstellungen eines Menschen in Bezug auf die Veränderbarkeit verschiedener Merkmale voneinander unabhängig sind (Ryan & Meacer, 2012, S. 13-14).

Neben der Manipulation des Mindsets ist die Erhebung der bis dato ausgeprägten Grundeinstellung mit Hilfe von Skalen⁴⁶ eine weitere, beliebte Vorgehensart für wissenschaftliche Experimente in diesem Forschungsgebiet. Dabei hat sich gezeigt, dass in der Regel rund 15 bis 25 Prozent der Menschen nicht über ein klar ausgeprägtes Mindset verfügen. Die restliche Mehrheit lässt sich deutlich einem von zwei Selbstbildern zuordnen: ein kleiner Teil dem statischen Mindset (engl. *fixed mindset*), das davon ausgeht, dass das Potenzial eines Menschen unveränderbar ist und ein knapp doppelt so großer Teil dem dynamischen Mindset (engl. *growth mindset*), das beinhaltet, dass menschliche Grundeigenschaften durch Einsatz und Erfahrung weiterentwickelt werden können (Taberno & Wood, 1999, S. 113; Dweck, Chiu, & Hong, 1995, S. 269).⁴⁷

Für diese Arbeit und den Anwendungskontext Schule sind vor allem die Grundhaltung gegenüber der Veränderbarkeit der eigenen Intelligenz bzw. der eigenen akademischen Fähigkeiten relevant. Diese ist auch der Hauptfokus bisheriger Experimente und Forschungsarbeiten zum Mindset, die auf der Grundlage der Auswirkungen der Mindset Ausprägung die bis dato vorherrschenden Vorstellungen von Eltern und Lehrkräften – zum Beispiel zur Förderung von jungen Menschen mit Hilfe von Lob – teilweise radikal in Frage stellen bzw. widerlegen. Aus diesem Grund versprechen die Ergebnisse der Mindset Forschung aussichtsreiche Anregungen für eine verbesserte Potenzialentfaltung bei Schülern, obwohl zum jetzigen Zeitpunkt wissenschaftliche Erkenntnisse zur Entstehung bzw. zur Beeinflussung der Mindset Ausprägung erst in sehr geringem Maße vorhanden sind.

2.4.1 Auswirkungen des Mindsets

Die Auswirkungen des Mindsets wurden in diversen wissenschaftlichen Studien untersucht, in denen entweder das Mindset zunächst manipuliert oder mit Hilfe einer Selbsteinschätzung der Probanden erhoben wurde. Auch wenn nicht jeder Proband immer eindeutig einer Mindset Ausprägung zugeordnet werden konnte, lassen sich bemerkenswerte Unterschiede zwischen Akteuren mit statischem Mindset und Akteuren mit dynamischem Mindset nachweisen.

Menschen mit statischem Mindset schließen beispielsweise Einsatzbereitschaft und

⁴⁶ Eine Kopiervorlage der Skala zur Erhebung des Mindsets befindet sich im Kapitel 6 des Materialbands.

⁴⁷ In Molden & Dweck (2005, S. 123) sowie in Dweck (2008b, S. 2) werden jedoch leicht andere Ergebnisse zur Verteilung der Mindsetausprägung dargestellt und eine Gleichverteilung der Anteile von Menschen mit stabilen und mit dynamischen Selbstbildern angenommen: Diese Einschätzungen sind jedoch vor allem davon geprägt, dass sich die Tendenz zu Leistungs- bzw. Lernzielen bei Schülern etwa gleichverteilt (Dweck & Leggett, 1988; Stone, 1998).

Motivation bei ihrer innerlichen Konstruktion von Intelligenz konsequent aus (Mueller & Dweck, 1997). So sind selbst Erfolge, die nur mit großem Aufwand erreicht wurden und erst recht Misserfolge, für sie Zeichen von niedrigem Potenzial und persönlicher Schwäche (Hong, Chiu, Dweck, & Lin, 1998; Mueller & Dweck, 1997; Sorich & Dweck, 1997; Stipek & Gralinski, 1996). Denn Schüler mit statischem Mindset nehmen sich als intelligent war, wenn sie keine Fehler machen, ihnen etwas mühelos gelingt, sie deutlich besser sind als andere oder sie Aufgaben zügig und richtig erledigen, was sogar völlig unabhängig vom Schwierigkeitsgrad der Aufgaben ist (Sorich & Dweck, 1997; Dweck & Bempechat, 1983). Aus dieser impliziten Definition von Intelligenz ergeben sich auch Auswirkungen auf die individuelle Zufriedenheit sowie den Selbstwert. Schüler mit statischer Denkweise sind dann besonders zufrieden mit sich selbst, wenn ihnen Aufgaben leicht fallen und sie besser sind als andere (Dweck & Leggett, 1988, S. 266). Sie leiden dadurch besonders häufig an einem bedingten Selbstwert (engl. *contingent self-worth*), weil sie nach eigenen Fehlern krasse Zurückweisung von ihrem sozialen Umfeld insbesondere von ihren Eltern und Lehrern erwarten und sich selbst in Frage stellen (Dweck C. S., 1999, S. 115). Gleichzeitig führt dies dazu, dass sie sich in Prüfungssituationen unter einen enorm hohen Leistungsdruck setzen und eine immense Belastung spüren. Denn nur für Schüler mit statischem Mindset haben Bewertungen einen starken Endgültigkeitscharakter⁴⁸, so dass negative Bewertungen schnell zu einem dauerhaftem Selbstwertverlust führen, den es zu vermeiden gilt (Elliott & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). In der statischen Herangehensweise wird eine Handlung bzw. eine Momentaufnahme („Ich habe versagt.“) schnell zu einem dauerhaften Zustand („Ich bin ein Versager.“) (Dweck, 2007, S. 44; Dweck & Leggett, 1988, S. 264). In Zeiten von Erfolg hat dieser Endgültigkeitscharakter dagegen auch etwas wahnsinnig Befriedigendes und Motivierendes für Menschen mit statischem Selbstbild (Mueller & Dweck, 1998, S. 50; Harackiewicz, Baron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997). Denn in Erfolgsphasen fühlen sie mehr als Stolz. Sie sind überzeugt besser und wertvoller zu sein als andere (Brüll, 2010, S. 79). Auf der einen Seite ergibt sich daraus ein im Vergleich mit dynamisch denkenden Schülern viel stärkerer Fokus auf Bewertungen (Heyman, Dweck, & Cain, 1992). So zeigte sich beispielsweise, dass beim Feedback zur Beantwortung von schwierigen Fragen Menschen mit statischem Mindset ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die Bewertung ihrer Antwort (richtig vs. falsch) lenken. Sie waren besonders interessiert, sobald das Feedback Aussagen und Urteile über ihre Fähigkeiten beinhaltete. Selbst wenn sie eine falsche Antwort gegeben hatten, waren sie an der richtigen Antwort und an zusätzlichem Wissen nicht interessiert (Mangels J. A., Butterfield, Lamb, Good, & Dweck, 2006). Auf der anderen Seite entwickeln Schüler mit statischem Mindset eine

⁴⁸ Stone (1998) konnte nachweisen, dass nur Schüler mit fixem Mindset davon ausgehen, dass eine bestimmte akademische Leistungsaufgabe nicht nur ihre spezifischen Fähigkeiten zur Beantwortung dieser Aufgabe, sondern auch ihre Intelligenz im Allgemeinen sowie ihr zukünftiges Intelligenzpotenzial misst.

besondere Neigung, positive Bewertungen bei der kognitiven Repräsentation ihrer Selbst überzugewichten und negatives Feedback zu verdrängen, was zwar ihre kognitive Dissonanz⁴⁹ verringert, aber in der Folge häufig auch zu unzutreffenden Selbsteinschätzungen führt (Dweck C. S., 2007, S. 20; Broome, 1998, S. 56).⁵⁰

Dass sich Studenten mit statischem Mindset deswegen mehr dafür interessieren, den durch eine schlechte Klausur entstandenen Schaden ihres Selbstwerts zu lindern, als etwas dazu zu lernen, zeigt ergänzend ein Experiment, bei dem Studierende sich die Klausuren von anderen Prüflingen anschauen durften. Studierende mit statischem Mindset schauten sich vorwiegend die schlechtesten Klausuren an, während sich Studenten mit dynamischem Mindset, für die Klausuren von Kommilitonen interessierten, die bessere Ergebnisse erzielt hatten als sie selbst (Nussbaum & Dweck, 2008; Niiya, Crocker, & Bartmess, 2004).

Unabhängig vom tatsächlichen Können bestimmen Mindsets darüber hinaus auch über das Interesse, die Zielorientierung, die Motivation und das Verhalten, mit denen Menschen bestimmten Anforderungssituationen begegnen. So hat beispielsweise in einem Experiment von Aronson, Fried & Good (2002) und der Studie 2 von Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller (2006) ein von den Wissenschaftlern manipuliertes, stabiles Mindset bei den Probanden zu einer Reduzierung der intrinsischen Motivation geführt. Zudem zeigte sich, dass Menschen mit statischem Selbstbild in der Regel Erfolgs- oder Leistungsziele bevorzugen, anstatt sich Lernziele zu setzen (Graham & Golon, 1991; Pintrich & Garcia, 1991; Ames & Archer, 1988). Dies führt zum Beispiel dazu, dass Schüler mit statischem Mindset sich selbst in Fällen, in denen sie über hohes Können verfügen, gegen die Möglichkeit entscheiden, ihre Fähigkeiten mit herausfordernden, mittelschweren Aufgaben weiterzuentwickeln. Sie präferieren stattdessen leichte Aufgaben, bei denen sie ohne Fehlerrisiko ihr Können demonstrieren können oder extrem schwere Aufgaben, bei denen sich ein (bereits erwartetes) Scheitern nicht auf ihren Selbstwert auswirkt. In eine ähnliche Richtung zielen auch die Erkenntnisse von Rhodewalt (1994), Midgley, Arunkumar & Urdan (1996) und Ommundsen (2001): Nur Schüler mit stabilem Mindset neigen dazu, so genannte „Selbstbehinderungsstrategien“ (engl. *self-handicapping strategies*) (Berglas & Jones, 1978; Jones & Berglas, 1978) zu benutzen, wie beispielsweise vor einer schweren Klausur bewusst weniger zu lernen oder das Lernen auf die letzte Minute zu verschieben, um im Anschluss eine Ausrede für ein in dem Fall sogar sehr

⁴⁹ Eine Zusammenfassung der Theorie der kognitiven Dissonanz von Leon Festinger (1962) findet sich u.a. bei Breker (2006).

⁵⁰ Auch bei der Einschätzung von Lernenden durch Lehrende kann ein statisches Mindset auf Seiten der Lehrenden negative Auswirkungen haben. So fiel es Lehrkräften mit einem statischen Mindset beispielsweise leicht, in einem Experiment einer fiktiven Lernerin nur aufgrund einer einzigen Klausurnote reihenweise Ratschläge zu geben. Sie hatten das Gefühl, die Persönlichkeit und das akademische Potenzial der Lernerin schon auf Grund dieser einen Note bereits gut einschätzen zu können (Rattan, Good, & Dweck, 2012, S. 732).

wahrscheinliches, schlechtes Ergebnis zu haben. Damit riskieren Schüler mit fixem Mindset langfristige Ziele für kurzfristig positive (Selbst-) Beurteilungen (Zuckerman, Kieffer, & Knee, 1998). Auch in der Auswahl von Lernstrategien wirkt sich ein statisches Mindset bei Lernenden negativ aus. So zeigte sich, dass Studierende mit statischem Mindset als Klausurvorbereitung lediglich das Kursbuch oder eigene Aufzeichnungen auswendig lernen und damit weniger ausgereifte Lernstrategien verwenden als Lernende mit dynamischer Denkweise, was schließlich zu schlechteren Leistungsergebnissen führt (Grant & Dweck, 2003).

Auch bei der typischen Reaktion auf Misserfolg können deutliche Unterschiede zwischen den Trägern des jeweiligen Mindsets festgemacht werden. So reagierten in einem Experiment von Elliott & Dweck (1988, S. 10) Kinder mit statischer Denkweise und niedrigem Fähigkeitsniveau in rund 30% der Fälle mit negativen Gefühlsäußerungen auf ein Scheitern.⁵¹ In ihrem Experiment mit College Studenten kamen Zhao, Dweck & Mueller (1998) zu dem gleichen Ergebnis: Studenten mit statischem Mindset reagieren auf hypothetische Rückschläge mit extrem negativen Emotionen. Darüber hinaus zeigt die Studie, dass Studenten mit einem fixen Mindset mit Rückschlägen genauso umgehen wie Studenten, die depressive Symptome aufweisen. Beide Gruppen zeigen – anders als Studenten mit dynamischem Mindset – die Tendenz einen akademischen Rückschlag, wie z.B. eine misslungene Präsentation in einer wichtigen Klasse oder ein schlechtes GRE⁵²-Testergebnis als negative Bewertung ihrer allgemeinen Intelligenz und sogar als Abwertung ihrer kompletten Persönlichkeit aufzunehmen. Menschen mit statischem Mindset scheinen keine Konzepte zu haben, wie sie mit eigenen Misserfolgen sinnvoll umgehen können. Stattdessen entscheiden sie sich in solchen Situationen dazu, entweder aufzugeben, anderen die Schuld zu geben, moralisch fragwürdige Lösungen zu finden wie z.B. bei der nächsten Klassenarbeit zu schummeln oder nach anderen Ausschau zu halten, die in einer solchen Anforderungssituation noch schlechter abgeschnitten haben (Dweck, 2007, S. 47; Dweck & Sorich, 1999, S. 241; Wood & Bandura, 1989a, S. 414). Dies trägt auch zur Erklärung der Ergebnisse von Wood & Bandura (1989a, S. 413) bei, dass angehende Manager mit stabilem Mindset nach einem deutlichen Misserfolg immer stärker werdende Selbstzweifel zeigen, anfälliger für Fehler sind und ihre Leistungshoffnung (engl. *aspirations*) absenken. Diese Manager zeigen darüber hinaus immer stärker nachlassende Leistungsergebnisse, die nicht nur auf ihre verringerte Motivation oder ihren reduzierten Einsatz, sondern auch auf der schlechteren Nutzung ihrer kognitiven Fähigkeiten basierten. Bei Managern mit statischem Mindest bleibt ein Großteil ihres Leistungspotenzials daher ungenutzt.

⁵¹ Äußerungen beinhalteten beispielsweise „This is boring.“, „My stomach hurts“ oder “I’m going to hate this part.” (Elliott & Dweck, 1988, S. 10)

⁵² Das Ergebnis im Graduate Record Examination Test ist ein wichtiger Teil der Bewerbung, um in den USA an einer Graduate School zugelassen zu werden.

Im deutlichen Gegensatz dazu glauben Menschen mit dynamischem Mindset daran, dass sie ihre Eigenschaften verbessern können und streben danach, ihr volles Leistungspotenzial zu entwickeln. Sie betonen Einsatzbereitschaft und Motivation als Teil ihrer Definition von Intelligenz (Mueller & Dweck, 1997) und nehmen sich selbst in den Situationen als intelligent wahr, in denen sie bei etwas Erfolg haben, bei dem sie zuvor gescheitert waren oder wenn sie sich an etwas abgearbeitet haben (Sorich & Dweck, 1997; Dweck & Bempechat, 1983). Dies bedeutet zwar nicht, dass Menschen mit dynamischem Mindset der Meinung sind, jeder Mensch könnte mit genug Training und Einsatz auf einem beliebigen Gebiet herausragend werden, aber sie streben danach, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und ihr persönliches Potenzial voll auszuschöpfen. Sie suchen nach Herausforderungen und wollen explizit Schwierigkeiten meistern, um ihren Selbstwert steigern zu können (Dweck & Leggett, 1988, S. 266). Während Akteure mit statischem Mindset Herausforderungen als Gefahr wahrnehmen, ziehen Menschen mit dynamischer Denkweise Motivation und Kraft aus Herausforderungen (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). So zeigen Elliott & Dweck (1988, S. 10), dass sich Schüler mit dynamischem Mindset für herausfordernde und lernfördernde Aufgaben entscheiden, selbst wenn ihre möglichen Fehler bei diesen Aufgaben öffentlich sichtbar werden. Folglich ziehen sie Lernziele einer Erfolgs- oder Leistungszielorientierung vor (Graham & Golon, 1991; Pintrich & Garcia, 1991; Ames & Archer, 1988). Hinzu kommt, dass sich Lernende mit dynamischen Mindset zusätzlich selbst motivieren und ihren Lernprozess so planen, dass sie auch motiviert bleiben. In Extremfällen kann es sogar so sein, dass Menschen mit dynamischem Mindset weniger Erschöpfung spüren und sich weiterhin stärker anstrengen, als Menschen mit statischer Denkweise (Job, Dweck, & Walton, 2010, S. 1692). Des Weiteren zeigt eine Studie von Erdley, Cain, Loomis, Dumas-Hines & Dweck (1997), dass Menschen mit dynamischem Selbstbild selbst dann nicht auf die Idee kommen, mangelnde Intelligenz für ihre Schwierigkeiten verantwortlich zu machen, wenn sie nur über ein sehr niedriges Vertrauen in ihre eigene Intelligenz verfügen.

Auch bei der Auswahl von Lernstrategien wirken sich die unterschiedlichen Mindsets aus. In einem Experiment mit Medizinstudenten an der Universität wurde deutlich, dass Studierende mit dynamischem Mindset mit dem Ziel lernten, den Stoff zu verstehen und nicht nur um ein gutes Klausurergebnis zu erzielen. Sie nutzten dadurch erfolgreichere Lernstrategien, indem sie beispielsweise Verknüpfungen und Gemeinsamkeiten zwischen Unterthemen suchten und erzielten so letztlich bessere Leistungsergebnisse als statisch denkende Studierende (Grant & Dweck, 2003). Ein konstruktiver Umgang mit Feedback wird ebenfalls von einem dynamischen Mindset begünstigt: So wurde mit Hilfe der Messung von Gehirnwellen festgestellt, dass Akteure mit dynamischer Denkweise bei falsch beantworteten Fragen besonderes Interesse an zusätzlichen Hintergrundinformationen zeigen und damit verdeutlichen, dass sie etwas dazulernen wollen (Mangels, Butterfield, Lamb, Good, & Dweck,

2006; Dweck, Mangels, & Good, 2004). In einer Studie mit afroamerikanischen Studenten war darüber hinaus ein dynamisches Mindset dafür verantwortlich, dass Studierende überhaupt Feedback angenommen und positiv genutzt haben und zwar unabhängig von ihrer Einschätzung des Feedbackgebers, eines vorsätzlich arrogant agierenden, weißen Professors (London, Downey, & Dweck, 2009).

Schließlich zeigen sich insbesondere auch beim Umgang mit Misserfolgen die günstigen Auswirkungen eines dynamischen Mindsets. So konnten Elliott & Dweck (1988, S. 10) zeigen, dass Kinder mit dynamischer Denkweise unabhängig von ihrem Fähigkeitsniveau nicht dazu neigen, mit negativen Gefühlsäußerungen auf Scheitern zu reagieren, weil sie Misserfolg als Aufforderung verstehen, sich beim nächsten Mal mehr anzustrengen bzw. sich besser vorzubereiten. So reagieren auch in einem Experiment von Zhao, Dweck & Mueller (1998) Lernende mit dynamischem Mindset – bei gleichem akademischen Fähigkeitsniveau, bei gleichem Selbstbewusstsein und bei gleicher Wertschätzung ihrer universitären Ausbildung – deutlich positiver auf hypothetische Rückschläge als Lernende, die entweder über ein fixes Mindset oder über Symptome einer Depression verfügen. Robins & Pals (2002) konkretisieren in ihrer Studie, dass Akteure mit dynamischem Mindset zwar auch Schmerzen oder negative Gefühle mit Niederlagen verbinden, aber dass ihr Selbstwertgefühl bei weitem nicht so stark leidet wie das von Menschen mit statischem Mindset. Daraus ergibt sich für dynamisch denkende Menschen ein ungetrübter Blick auf ihr tatsächliches Fähigkeitsniveau, was zu einer akkurateren Einschätzung der eigenen Fähigkeiten führt, als dies bei Menschen mit statischem Selbstbild der Fall ist (Dweck C. S., 2007, S. 20; Broome, 1998, S. 56). Eine Erklärung für den konstruktiven Umgang mit Misserfolg liefern Wood & Bandura (1989a) mit ihrem Experiment mit Business School Studenten. Sie zeigen, dass der Glaube an ein dynamisches Mindset die Robustheit der Selbstwirksamkeit erhöht, die dadurch auch nach Rückschlägen stabil bleibt. Dies führt unter anderem dazu, dass sich trotz eines deutlichen Misserfolgs das Setzen von herausfordernden Zielen sowie die Anwendung von effektiven kognitiven Problemlösungsstrategien bei Studenten mit dynamischem Mindset nicht verändern. Auf diese Weise erreichen dynamisch denkende Lernende insgesamt deutlich bessere Leistungsergebnisse als Lernende mit statischem Mindset.

2.4.2 Entstehung des Mindsets

Die wissenschaftliche Forschung zu Mindsets hat sich bisher vor allem mit den Auswirkungen der zwei wesentlichen Ausprägungen beschäftigt. Eine strukturierte Analyse darüber, wie Menschen dazu kommen, ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal als statisch bzw. dynamisch anzusehen, wurde bisher (noch) nicht durchgeführt. Einer der Gründe dafür ist nicht zuletzt, dass es sich um implizite, tief im Inneren des Selbst entstandene Auffassungen

handelt, die Menschen teilweise selbst verbal nicht beschreiben können (Gunderson, et al., 2013, S. 1527; Dweck & Leggett, 1988).

Es wird vermutet, dass sich Selbstbilder schon bei kleinen Kindern über die Interaktion mit der Umwelt und die kognitive Verarbeitung dieser Erfahrungen meist unbewusst aufbauen (Gunderson, et al., 2013, S. 1527; Dweck & Leggett, 1988). Bereits Vorschulkinder unterscheiden sich deutlich in ihrem Glauben, ob sie Intelligenz, Moral und persönliche Fähigkeiten eher als feste Größen und damit als gegebene oder eher als entwicklungsfähige Eigenschaften beurteilen (Kinlaw & Kurz-Costes, 2007; Giles & Heyman, 2003; Smiley & Dweck, 1994). Diese anfängliche Grundneigung hin zu einer Mindset Ausprägung ist Heymann & Dweck (1998) zufolge in der Regel unabhängig von den Bezugsmerkmalen und trifft konsistent auf die Beurteilung von Intelligenz, persönlichen Eigenschaften und Moral zu.⁵³

Dabei liegt es nahe, dass – ähnlich wie bei der Bildung von Selbstwirksamkeit – nicht nur eigene, persönliche Erfahrungen, sondern auch stellvertretende Erfahrungen sowie verbale Äußerungen durch andere für die Entwicklung eines statischen oder dynamischen Selbstbilds verantwortlich sind⁵⁴. Eine genaue Untersuchung dieser möglichen Einflussfaktoren wurde allerdings bisher noch nicht durchgeführt.

In einigen Studien hat sich gezeigt, dass der Kulturraum, in dem ein Mensch aufwächst, entweder die Entwicklung eines eher statischen Selbstbilds (westliche Kulturen), oder die Ausbildung eines dynamischen Selbstbilds (asiatische Kulturen) begünstigen kann.⁵⁵ Auch generelle Umwelteinflüsse, wie die Wahrnehmung einer im persönlichen Umfeld dominanteren statischen Denkweise, können nachgewiesenermaßen zu Veränderungen des Mindsets (Murphy & Dweck, 2010) und damit im beschriebenen Fall zu schlechteren Leistungen und zu einem geringeren Zugehörigkeitsgefühl führen (Good, Rattan, & Dweck, 2012). Innerhalb des Kontexts Schule zeigt sich, dass die Erfahrungen mit der schulischen Realität einen enormen Einfluss auf das Mindset von Schülern haben können: Broome (1998, S. 159) stellt bei Schülern beispielsweise einen deutlichen Rückgang der dynamischen Denkweise in Bezug auf ihre Fähigkeiten im Fach Physik fest, den er als Reaktion auf das erste Halbjahr Unterrichtserfahrung versteht und der auch nach weiteren sechs Monaten Physikunterricht stabil bleibt. Seiner Annahme zufolge sind dabei vor allem die (negativen) Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schüler im Physikunterricht für diese Abkehr vom

⁵³ Dafür sprechen auch die Ergebnisse von Gunderson et al. (2013, S. 1535), die eine signifikante Korrelation zwischen dem Selbstbild in Bezug auf Intelligenz und dem Selbstbild in Bezug auf Sozialmoral nachweisen konnten.

⁵⁴ Stichwort Modelllernen (engl. *observational learning*) (Bandura A., 1986, S. 47ff.)

⁵⁵ Dafür sprechen z.B. die Ergebnisse von Ryan & Mecer (2012, S. 15), von Heine et al. (2001) und von Stevenson & Stigler (1994). Zu teilweise gegenläufigen Erkenntnissen bzw. Einschränkungen führen die zwei Experimente von Lim, Plucker & Im (2002).

dynamischen Mindset verantwortlich.⁵⁶ Studien, die den Einfluss des IQ-Werts bzw. des Geschlechts auf die Mindset Ausprägung untersuchen, kommen nicht zu einheitlichen Erkenntnissen. Ziegler, Heller & Broome (1996) finden in ihrer Studie bei Hochbegabten einen signifikanten, positiven Zusammenhang zwischen der tatsächlichen Begabung und dem Glauben an die Entwicklungsfähigkeit der eigenen Begabung. Ablard & Mills (1996) dagegen kommen zu dem Ergebnis, dass die Ansicht über die Stabilität der eigenen Begabung bei Hochbegabten normal verteilt ist. Während Leggett (1985) noch zu dem Schluss kommt, dass Jungen stärker als Mädchen zu einem dynamischen Mindset tendieren, konnten in den Studien von Haimovitz, Wormington & Corpus (2011) und von Rattan, Savani, Naidu & Dweck (2012) keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Mindset Ausprägung gefunden werden.

Dass Selbstbilder zumindest kurzfristig durch verbale Äußerungen oder kurze Lesetexte beeinflussbar sind, zeigen die schon vorher erwähnten wissenschaftlichen Studien, in denen das Mindset bewusst manipuliert wurde, um im Anschluss die Auswirkungen der verschiedenen Denkweisen zu untersuchen. In Anlehnung an Dweck (1996a; 1986) folgern Taberno & Wood (1999, S. 107), dass der Mensch eine in seiner Persönlichkeit und seinen Erfahrungen verwurzelte Grundneigung für ein bestimmtes Mindset hat, die dann jedoch durch situative Rahmenbedingungen verstärkt bzw. vorübergehend umgedreht werden kann. Die Stabilität der Mindset Ausprägung kann darüber hinaus verstärkt werden, indem sie von den Akteuren weitergegeben oder expliziert wird – z.B. durch eine Schreibaufgabe an einen Brieffreund, die Erstellung einer Webseite für andere Schüler oder die Zusammenfassung eines erklärenden Artikels in eigenen Worten (Yeager, Trzesniewski, & Dweck, 2013; Good, Aronson, & Inzlicht, 2003; Sorich & Dweck, 1997).

Konkrete Studien zur Beeinflussung der Mindset Ausprägung haben bisher immer nur die Auswirkungen von Rückmeldungen untersucht, die Menschen z.B. von ihren Eltern oder Lehrern bekommen.

Die Wirkungsweise von Rückmeldungen durch Eltern in Situationen des realen Lebens wurde in einer aktuellen Studie von Gunderson et al. (2013) untersucht. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass ein dynamisches Mindset bei Grundschulkindern im Alter von 7-8 Jahren mit der Häufigkeit von prozessorientierten Lobäußerungen positiv korreliert, die die Probanden als jüngere Kinder im Alter von 14-38 Monaten von ihren Eltern gehört hatten. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass diese erste, unter realen Lebensbedingungen durchgeführte Studie keinen signifikanten Zusammenhang am anderen Ende der Skala zwischen der Häufigkeit der

⁵⁶ Auf den bisherigen Forschungsstand zum Zusammenhang von Mindset, Selbstwirksamkeit und Fähigkeitsselbstkonzept wird im folgenden Abschnitt 2.5 detailliert eingegangen.

personenbezogenen Lobäußerungen im Kleinkindalter und einem statischen Mindset im Grundschulalter herstellen konnte. Dennoch zeigt der Zusammenhang im Falle des dynamischen Mindsets, dass Eltern und das Umfeld zu Hause die Ausbildung von bestimmten Selbstbildern beeinflussen. Ein Zusammenhang zwischen der Grundneigung der Eltern hin zu einem bestimmten Mindset und dem bevorzugten Mindset der Kinder konnten jedoch Gunderson et al. (2013, S. 1536) ebenso wenig finden wie zuvor Alloy et al. (2001) oder Garber & Flynn (2001). Dies könnte daran liegen, dass es sich beim Mindset in der Tat um tief im Inneren der Eltern verborgene, teilweise unbewusste Grundhaltungen handelt, die nur in seltenen Fällen z.B. bei Lobäußerungen, für Kinder erlebbar werden. Dennoch wird deutlich, dass grundsätzlich prozessorientierte Rückmeldungen eher eine dynamische Denkweise der Kinder begünstigen, wohingegen an der Person orientiertes Feedback vor allem die statische Denkweise bei ihnen hervorruft.

In unterschiedlichen Laborexperimenten wurde untersucht, wie Fünftklässler, Vorschulkinder und Kindergartenkinder auf dieses unterschiedliche Feedback reagieren. Es zeigt sich, dass vor allem die Unterscheidung zwischen prozessbezogenem Feedback und personenbezogenem Feedback Einfluss auf die Ausrichtung des Mindsets der Probanden hat. So zeigen die Fünftklässler, die nach der Bearbeitung eines Ravens Matrizentests prozessorientierte Rückmeldungen wie „Du musst dich bei diesen Problemen gut angestrengt haben“⁵⁷ bekommen haben, deutliche Anzeichen für ein dynamisches Mindset (Mueller & Dweck, 1998). Ähnliche Wirkung haben prozessbezogene Rückmeldungen auch auf die Vorschulkinder in der Studie von Corpus & Lepper (2007) und auf die Kindergartenkinder im Experiment von Kamins & Dweck (1999). Im Vergleich mit Kindern, die Feedback zu ihrer Person bekommen haben, gehen Kinder nach prozessorientierter Rückmeldung konstruktiver mit einem anschließenden Rückschlag um, indem sie sich anschließend selbst positiver einschätzen und mehr Einsatz zeigen. Zentall & Morris (2010) können in ihrer Studie zeigen, dass Kindergartenkinder bei ihrer Mindset Ausprägung auch schon auf das Verhältnis von prozess- zu personenbezogenem Feedback reagieren. Cimpian et al. (2007) ergänzen, dass allgemeines (engl. *generic*) Feedback wie „Du bist ein guter Zeichner“⁵⁸ die gleiche Wirkungsweise hat wie personenbezogenes Feedback und dass spezifisches (engl. *nongeneric*) Feedback wie „Du hast dich gut angestellt beim Zeichnen“⁵⁹ als prozessbezogene Rückmeldung wirkt.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass bisher die Beeinflussung von Mindsets zwischen Eltern und Kindern sowie Lehrenden und Lernenden unbewusst bzw. ohne

⁵⁷ Frei übersetzt durch den Autor

⁵⁸ Frei übersetzt durch den Autor

⁵⁹ Frei übersetzt durch den Autor

Intentionen abläuft. Wissenschaftliche Studien, die Hinweise darauf liefern, wie Mindset Ausprägungen entstehen und mit Bedacht verändert werden können, sind daher in der Zukunft dringend notwendig, um Lehrkräfte und Eltern in ihrer Förderaufgabe zu unterstützen.

2.4.3 Zusammenfassung zum Mindset

Mit dem Mindset wird die Grundneigung einer Person beschrieben, bestimmte Eigenschaften entweder als variabel und durch Training verbesserbar oder als stabil und weitestgehend vorbestimmt anzusehen. Das Mindset gilt dabei nicht als feste Charaktereigenschaft. Jeder Mensch kann für verschiedene Eigenschaften unterschiedliche Grundneigungen zwischen stabil und variabel einnehmen und sein Mindset über die Zeit verändern.

Faktoren, die die Ausprägung des Mindsets beeinflussen, sind vor allem Umwelteinflüsse. So spielt der Kulturraum, in dem man aufwächst ebenso eine Rolle wie die im persönlichen Umfeld herrschende Denkweise sowie stellvertretende und eigene Leistungserfahrungen, mit denen man beispielsweise im Unterricht konfrontiert wird. Insbesondere Rückmeldungen wie z.B. Lob und Tadel sowie Erklärungsmuster für bestimmtes Verhalten beeinflussen die Bildung eines statischen oder dynamischen Mindsets. Solche Unterschiede in der Ausprägung des Mindsets wurden schon bei Kindern im Vorschulalter nachgewiesen.

In wissenschaftlichen Experimenten wurde das Mindset bisher vor allem durch kurze Lesetexte oder verbale Äußerungen manipuliert, wobei unklar ist, wie stabil eine so hervorgerufene Veränderung des Mindsets ist. Die erste Feldstudie, die die Einflussfaktoren des Mindsets unter realen Lebensbedingungen untersucht hat, kommt zu dem Ergebnis, dass Eltern durch häufiges prozessorientiertes Loben die Entwicklung eines dynamischen Mindsets bei ihren Kindern fördern können. Personenbezogenes Lob führt dagegen – zumindest unter Laborbedingungen – zu einer signifikanten Tendenz hin zum statischen Mindset.

Charakteristisch für Menschen mit statischem Mindset ist, dass sie ständig versuchen, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Sie wollen zeigen, dass sie über mehr von einer Eigenschaft verfügen, als die meisten anderen. Die Beurteilung ihrer Leistung durch sie selbst oder durch andere ist ihnen wichtiger, als die Frage, ob sie etwas lernen. Sie meiden Herausforderungen und präferieren Aufgaben, die ihnen leicht fallen und bei denen sie ihre Fähigkeiten demonstrieren können. Einsatz und Ausdauer sind für sie Zeichen von fehlender Intelligenz, was unter anderem dazu führt, dass sie nicht adäquat auf Rückschläge reagieren können. Statt sich als Reaktion auf einen Misserfolg stärker anzustrengen, geben sie entweder direkt auf oder zeigen weniger Einsatz, können sich schlechter konzentrieren und nutzen weniger effiziente Bearbeitungsstrategien als Personen mit dynamischem Mindset.

Menschen mit dynamischem Mindset glauben zwar nicht, dass jeder Mensch in jedem

Fachbereich höchstes Können erreichen kann, doch sie streben danach, zu lernen und ihre eigenen Fähigkeiten durch Konzentration und Einsatzbereitschaft weiterzuentwickeln. Sie präferieren Lern- statt Leistungsziele und stehen Herausforderungen positiv gegenüber. Auf Rückschläge reagieren sie mit erhöhter Konzentration, größerer Anstrengungsbereitschaft und erfolgversprechenderen Lösungsstrategien.

Ein dynamisches Mindset ermöglicht es Menschen, Anstrengung als etwas Positives zu sehen und konstruktiv auf Rückschläge zu reagieren. Dies führt dazu, dass Menschen mit dynamischem Mindset unabhängig vom Fähigkeitsniveau bessere Leistungen zeigen und ihr Potenzial besser ausschöpfen als Menschen mit statischem Mindset.

2.5 Theoretische Herleitung des Forschungsanliegens

Im Verständnis des dreifach reziproken Determinismus ergibt sich das Verhalten einer Person unter anderem aus der Wechselwirkung zwischen ihren inneren Selbstprozessen und ihrer Umwelt.

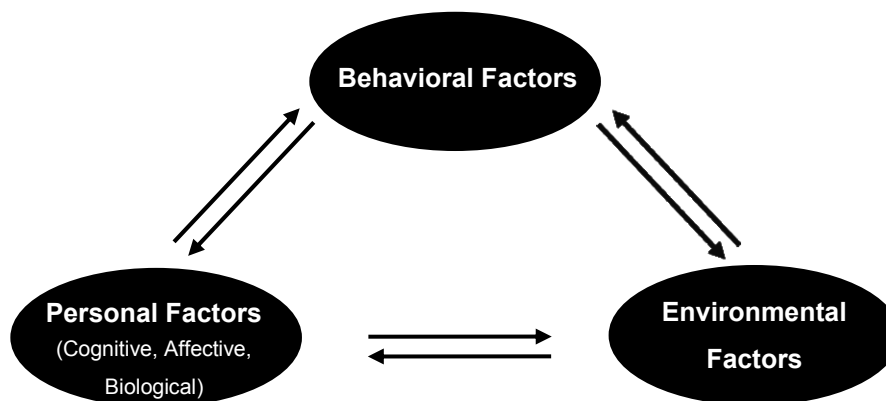


Abbildung 8: Dreifach reziproker Determinismus nach Bandura (1986)⁶⁰

Die drei bisher im Kapitel 2 vorgestellten Konzepte können allesamt als relevante innere Selbstprozesse betrachtet werden, die im Zusammenspiel mit der Umwelt das Verhalten eines Schülers in der Schule bestimmen. Neben dem Leistungsverhalten in Schul- und Intelligenztests sind auch typische Verhaltensmuster in Bezug auf die Ursachenzuschreibung von Leistungsergebnissen sowie in Bezug auf Herausforderungen und Misserfolge prominente und interessante Untersuchungsvariablen im Forschungskontext Schule, die mit dem Fähigkeitsselbstkonzept (Unterkapitel 2.1), der Selbstwirksamkeit (2.2) und dem Mindset (2.4) in einem engen Zusammenhang stehen.

Ein Versuch, Klarheit in die Wirkungszusammenhänge verschiedener Selbstprozesse und

⁶⁰ Darstellung wie bei Pajares & Usher (2012, S. 392)

Handlungsmuster zu bringen, die bei Lernenden letztlich ein bestimmtes Verhalten hervorrufen, ist das Motivations-Prozess-Modell von Dweck & Leggett (1988). Sie gehen darin davon aus, dass das Mindset eines Schülers seine motivationale Zielorientierung beeinflusst, was wiederum gemeinsam mit dem entweder hoch oder niedrig ausgeprägten Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten schließlich zu einem bestimmten Verhaltensmuster führt.

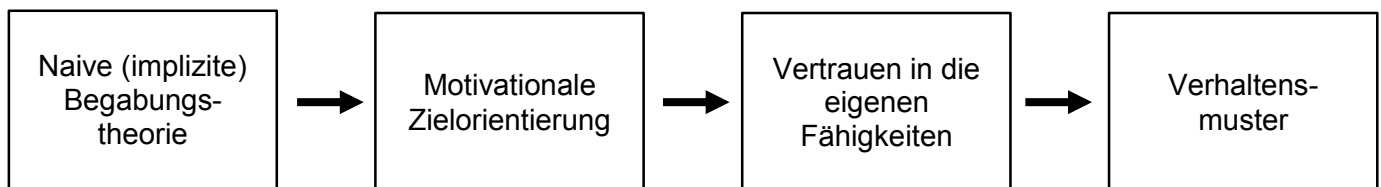


Abbildung 9: Darstellung des Motivations-Prozess-Modells nach Dweck & Leggett (1988)⁶¹

Auf der einen Seite identifizieren Dweck und ihre Kollegen (Henderson & Dweck, 1990; Dweck & Leggett, 1988) ein hilfloses Verhaltensmuster, was sie auf ein statisches Mindset bzw. eine Leistungszielorientierung in Kombination mit niedrigem Vertrauen in die eigene Fähigkeit zurückführen. Auf der anderen Seite sorgt dem Modell zufolge ein statisches Mindset bzw. eine Leistungszielorientierung in Kombination mit hohem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten oder ein dynamisches Mindset bzw. eine Lernzielorientierung unabhängig vom Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten für ein auf die Meisterung einer Aufgabe ausgerichtetes Verhalten.

⁶¹ Darstellung wie bei Broome (1998, S. 50)

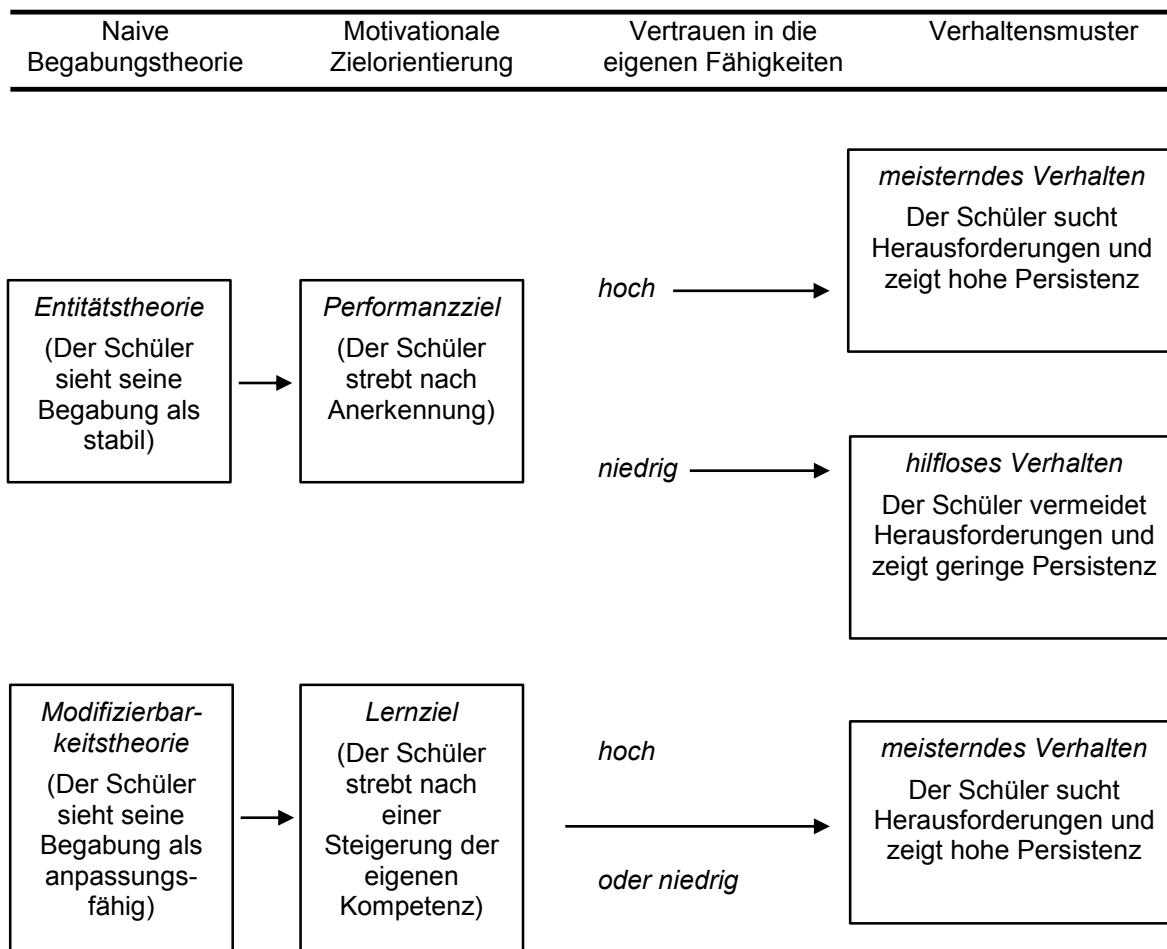


Abbildung 10: Darstellung der Wirkungszusammenhänge im Motivations-Prozess-Modell von Dweck & Leggett (1988)⁶²

Empirische Studien zu diesem Modell von Dweck & Leggett (1988) kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen bezüglich der einzelnen Zusammenhänge. Die Ergebnisse von Dweck & Bempechat (1983) sowie von Bandura & Dweck (1985), die zur Entwicklung des Motivations-Prozess-Modells beigetragen haben, unterstreichen jeweils den signifikanten Zusammenhang zwischen Mindset und motivationaler Zielorientierung. Stipek & Gralinski (1996) können dagegen lediglich eine positive Korrelation zwischen einem stabilen Mindset und einer Leistungszielorientierung nachweisen. Dupeyrat & Escribe (2000) ihrerseits belegen empirisch lediglich eine negative Korrelation zwischen dem stabilen Mindset und der Lernzielorientierung. Zwischen der Mindset Ausprägung und der Leistungszielorientierung finden sie keinen signifikanten statistischen Zusammenhang.

In Bezug auf das im Modell erwähnte Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten können sowohl das Fähigkeitsselbstkonzept, als auch die Selbstwirksamkeit als Indikator dienen.

⁶² Darstellung wie bei Broome (1998, S. 60)

Dementsprechend interpretieren Taberno & Wood (1999, S. 109) die Arbeiten von Dweck & Legget (1988) und Elliot & Dweck (1988) so, dass die Selbstwirksamkeit und das Fähigkeitsselbstkonzept einer Person als Vermittlervariablen die Auswirkungen des Mindsets und der motivationalen Zielorientierung auf ihr Verhalten beeinflussen. Sie kommen des Weiteren auf Basis ihres Experiments zu dem Schluss, dass ein dynamisches Mindset die Stärke der Selbstwirksamkeit erhöht. Komarraju & Nadler (2013) sehen zwischen der Mindset Ausprägung und dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ebenfalls einen Zusammenhang, weil in ihrer Studie Studierende mit niedriger Selbstwirksamkeit zu einem fixen Mindset tendieren. Darüber hinaus finden auch Skaalvik & Skaalvik (2000) sowohl für ein positives Fähigkeitsselbstkonzept, als auch für eine hohe Selbstwirksamkeit positive Korrelationen mit einer Lernzielorientierung. Im starken Kontrast dazu kann für das Fähigkeitsselbstkonzept in der Feldstudie von Miller, Behrens & Greene (1993) keine Mediator Funktion zwischen der motivationalen Zielorientierung und dem Leistungsverhalten empirisch nachgewiesen werden. Zudem kommen Dresel & Ziegler (2006, S. 50) auf Basis u.a. der Untersuchungen von Henderson & Dweck (1990) sowie Schiff (2012, S. 137) zu dem Schluss, dass das Mindset und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – gemessen mit dem Fähigkeitsselbstkonzept – voneinander unabhängige Konstrukte sind.

Empirische Studien, die das Motivations-Prozess-Modell als Ganzes untersuchen, sind bisher sehr selten. So untersuchen Dupeyrat & Mariné (2005) in ihrer Studie mit Lernenden im Erwachsenenalter zwar die proklamierten Zusammenhänge des Modells, lassen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten dabei jedoch unberücksichtigt. Im Sinne des Modells zeigen sich als Ergebnisse, dass eine Lernzielorientierung die Verwendung anspruchsvoller Lernstrategien und die akademische Leistung positiv beeinflusst, während Leistungs- oder Arbeitsvermeidungsziele negative Effekte auf Lernstrategien und Leistung haben. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass es Dupeyrat & Mariné (2005) nicht gelingt, den Zusammenhang zwischen der motivationalen Zielorientierung und der Ausprägung des Mindsets zu replizieren. Auch die Untersuchungen von Smiley & Dweck (1994) sowie von Spinath & Stiensmeier-Pelster (2003) unterstreichen die im Modell dargestellten Zusammenhänge zwischen der motivationalen Zielorientierung, dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und dem Leistungsverhalten bei Vorschulkindern (Smiley & Dweck, 1994) und Studierenden (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Inwiefern die motivationale Zielorientierung von der Mindset Ausprägung abhängig ist, wurde jedoch in diesen Samples ebenfalls nicht untersucht. Broome (1998), der die Gesamtzusammenhänge in Bezug auf hilfloses Verhalten im Physikunterricht untersucht, kann in seiner Studie mit 595 Gymnasiasten aus dem Großraum München das Modell erstmalig als Ganzes empirisch bestätigen. Schüler, die in Physik über ein stabiles Mindset und ein niedriges Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie eine Leistungszielorientierung verfügen, zeigen überzufällig häufig hilflose

Verhaltensmuster im Physikunterricht. Schüler mit einem dynamischen Mindset, einem hohen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie einer Lernzielorientierung im Fach Physik erweisen sich dagegen – bei vergleichbarer Begabung – als deutlich widerstandsfähiger gegenüber typischen Merkmalen erlernter Hilflosigkeit.⁶³ Robins & Pals (2002) nehmen in ihrer Längsschnittstudie mit College Studierenden das Modell ebenfalls vollständig in den Blick und erweitern es sogar noch um die Auswirkungen auf den Selbstwert. Obwohl sie die Zusammenhänge des Motivations-Prozess-Modells bestätigen und zusätzlich einen signifikanten negativen Effekt für das statische Mindset auf den Selbstwert nachweisen können, bleibt die Rolle des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten in ihrer Studie jedoch ungeklärt.⁶⁴

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass lediglich eine Studie das Motivations-Prozess-Modell bisher als Ganzes untersucht und bestätigt hat und dass auch die Wechselwirkung zwischen der Mindset Ausprägung und der Selbstwirksamkeit bzw. dem Fähigkeitsselbstkonzept noch nicht hinreichend erforscht ist.

Die derzeitige Situation stellt sich aus wissenschaftlicher Perspektive daher wie folgt dar: Für einzelne Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie, wie z.B. Mindset, Selbstwirksamkeit und Fähigkeitsselbstkonzept, finden sich – wie in den Abschnitten 2.1 bis 2.4 bisher ausführlich beschrieben – jeweils klare Zusammenhänge mit bestimmten Verhaltensmustern. Die Interdependenzen und mögliche Abhängigkeiten dieser inneren Selbstprozesse untereinander sind jedoch noch nicht ausreichend untersucht (vgl. u.a. Abschnitt 2.3). Darüber hinaus fehlen auch umfassende Erkenntnisse darüber, ob die Wirkung eher von den inneren Selbstprozessen auf das Verhalten ausgeht oder ob stattdessen die Rückwirkung stärker ist, die vom Verhalten z.B. bei der Ursachenzuschreibung oder beim Umgang mit Misserfolg auf die inneren Selbstprozesse wirkt. Zudem setzen einige Studien auch die verschiedenen Reaktions- und Verhaltensmuster in Verbindung zueinander, ohne jedoch die Frage der Kausalrichtung zu beantworten oder innere Selbstprozesse zu berücksichtigen. Als Konsequenz bleibt die Entwicklung und empirische Bestätigung eines komplexen Modells zur vollständigen Erklärung und Beeinflussung von Schülerverhalten eine Herausforderung für die pädagogisch psychologische Forschung in den nächsten Jahrzehnten.

⁶³ Im weitesten Sinne können auch die Ergebnisse von Meyer, Turner & Spencer (1997) als Bestätigung des Motivations-Prozess-Modell gewertet werden, die mit Fünft- und Sechstklässlern zwei im Vergleich sehr ähnliche Zusammenhänge für binäre Motivationsstrukturen nachweisen konnten: So zeichneten sich in ihrer Studie Herausforderung suchende Schüler durch hohe Selbstwirksamkeit, eine Lernzielorientierung und einen konstruktiven Umgang mit Misserfolg aus. Die Schüler, die Herausforderungen vermieden, zeigten dagegen negative Gefühlsäußerungen nach Misserfolg, eine niedrigere Selbstwirksamkeit und eine höhere Leistungsorientierung.

⁶⁴ Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wurde von Robins & Pals in dieser Studie mit einer Mischung aus Fragen zur eigenen Fähigkeitsbeurteilung im sozialen Vergleich (ähnlich wie die Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzept) und Fragen zur eigenen Leistungserwartung erhoben.

In Bezug auf diese Forschungsarbeit und mit Blick auf die tatsächliche Schulpraxis dagegen ergibt sich eine andere Herausforderung. Denn wie früher schon wird auch heute die enge Verbindung zwischen der Schulpraxis und der Wissenschaft Psychologie nur selten bewusst oder sichtbar gemacht (Aebli, 1976, S. 15). Wie in unzähligen aktuellen Veröffentlichungen bereits erkannt, ist unabhängig von der Detailtiefe und den Umfängen die effektive Übertragung von gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen in die tägliche Schulpraxis schwierig und erfolgt noch nicht in hinlänglichem Maße (Paunesku D. , 2013; Aronson, Fried, & Good, 2002). Dabei ist der derzeitige Wissenstand im Forschungsbereich von Sozial-Kognitiver-Psychologie und Schule zwar vielleicht aus wissenschaftlicher Perspektive noch unzureichend, aber für die im Schulsystem tätigen Praktiker bereits zum jetzigen Zeitpunkt völlig ausreichend, um vielversprechende Anregungen für eine verbesserte Potenzialentfaltung bei Schülern zu gewinnen. Grundbedingung für eine bessere Potenzialentfaltung auf Basis von Sozial-Kognitiver-Psychologie ist allerdings, dass die Schulakteure über das Handlungswissen verfügen, typische Verhaltensmuster und die für das Schülerverhalten relevanten inneren Selbstprozesse sowie deren Auswirkungen kennen, identifizieren und vor allem positiv beeinflussen zu können.

Um sich dem Erreichen dieser Grundbedingung zu nähern, müssen zunächst explorativ Antwortmöglichkeiten auf diverse Fragen gefunden werden. Unter anderem muss geklärt werden, wie derzeit im Schulsystem tätige Lehrkräfte die Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse aus dem Bereich der Psychologie für ihren Schulalltag einschätzen, welchen Zugang sie zu psychologischem Wissen haben und ob sie überhaupt daran glauben, dass mit Hilfe von psychologischen Erkenntnissen die Potenzialentfaltung bei Schülern verbessert werden kann. Weitergehend gilt es zu analysieren, wie die interviewten Lehrkräfte das Verhältnis von psychologischer Theorie und ihrer Berufspraxis beurteilen, wie ihr derzeitiger psychologischer Wissenstand ist und ob sie die in dieser Arbeit vorgestellten Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie kennen. Sollten die Theorien ihnen unbekannt sein, müssen sie ihnen vorgestellt werden, um anschließend erfahren zu können, welche praktischen Umsetzungsmöglichkeiten Lehrkräfte für die Erkenntnisse zum Fähigkeitsselbstkonzept, zur Selbstwirksamkeit und zum Mindset sehen. Von den Antworten auf diese Fragen ist es schließlich abhängig zu machen, inwiefern praktische Hilfsmittel für Lehrkräfte entwickelt werden können, die sie in die Lage versetzen, innere Selbstprozesse der Schüler zu erkennen und so zu beeinflussen, dass Schüler in die mentale Lage versetzt werden, ihr volles Potenzial ausschöpfen zu können.

3 Empirie

Nachdem aufgezeigt wurde, wie sich das Forschungsanliegen aus den Erfahrungen des Autors in der schulischen Praxis und seiner Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Sozial-Kognitiven-Psychologie entwickelt hat, stehen in diesem Kapitel die Ergebnisse der für diese Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung sowie deren Analyse im Mittelpunkt. Dazu wird zunächst das Forschungsdesign genauer erläutert. Anschließend erfolgt die deskriptive Darstellung der wichtigsten Interviewergebnisse zur schulalltäglichen Relevanz psychologischer Erkenntnisse und zu den typischen Zugängen von Lehrkräften zu psychologischem Wissen sowie deren Einschätzungen zu der These, dass sie mit zusätzlichem Psychologiewissen die Entfaltung des Potenzials von Schülern verbessern können. Im Unterkapitel 3.3 werden die Ergebnisse der Analyse zum Verhältnis von psychologischer Theorie und schulischer Berufspraxis, zum psychologischen Wissenstand von Lehrkräften sowie zu den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten von Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Mindset zusammengefasst. Abschließend werden die Stärken und Schwächen der durchgeführten empirischen Untersuchung diskutiert sowie der Forschungsprozess als Ganzes reflektiert.

3.1 Forschungsdesign

In der deutschsprachigen psychologischen Forschung wurden, anders als im englischen Sprachraum (Smith, Harré, & Langenhove, 1995; Banister, Burman, Parker, Taylor, & Tindall, 1994), qualitative Methoden bis dato weitgehend außer Acht gelassen wie deutschsprachige Enzyklopädien und Handwörterbücher verdeutlichen (Asanger & Weninger, 1999). Auch die überwiegende Mehrheit der bisherigen Lehr-Lernforschung im Kontext Schule hat hauptsächlich mit quantitativen Methoden gearbeitet (Helmke & Weinert, 1997). Im Kontrast dazu zeigen diverse Sammelbände, dass in der erziehungswissenschaftlichen Forschung qualitative Methoden zunehmend Anerkennung gewinnen (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008, S. 8; Friebertshäuser & Prengel, 1997; König & Zedler, 1995; Jaeger, 1988). Gründe dafür sind, dass sich Herausforderungen aus der Praxis „selten an die Grenzen der wissenschaftlichen Fachgebiete“ halten (Hunziker, 2002, S. 85) und dass die mit standardisierten quantitativen Verfahren gewonnenen Erkenntnisse häufig nur wenig Relevanz für die pädagogische Praxis haben und sich schlecht in konkrete Praxisempfehlungen umsetzen lassen (Gläser-Zikuda, 2008, S. 65).

Für diese Arbeit wurde aufgrund der hohen Praxisorientierung daher eine qualitative Forschungsmethodik mit explorativem Charakter gewählt, in deren Zentrum die Lehrkräfte stehen (Weischer, 2007, S. 108). Die Sicht der Lehrkräfte ist für das Anliegen dieser

Forschungsarbeit besonders wichtig, weil sie als letztlich ausführendes Organ im System Schule im täglichen Kontakt mit den Schülern für die möglichst vollständige Ausschöpfung von Schülerpotenzial verantwortlich sind. Ihre persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen sollen in dieser Arbeit das Fundament sein, auf dessen Grundlage der Status Quo beschrieben, analysiert und hilfreiche Hinweise für die Schulpraxis entwickelt werden.

Konkret wurden halbstrukturierte, Leitfaden basierte Experteninterviews geführt, die in der gewählten Vorgehensweise gleichzeitig explorativen und empirischen Charakter⁶⁵ haben. Auf diese Weise können zugleich umfassende und authentische Daten erhoben werden, weil die Lehrkräfte direkt und ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten zu Wort kommen. Dabei ermöglicht die Offenheit und Flexibilität qualitativer Methoden, dass Informationen weitestgehend unabhängig von einem prädefinierten Forschungsrastrer erfasst werden und das Relevanzsystem der Befragten in besonderer Weise berücksichtigt wird (Lamnek, 1995a, S. 171). Zudem werden Patton (1990, S. 123-124) zufolge Interviews von Forschungsteilnehmern als „persönlicher“ und wertschätzender wahrgenommen als quantitative Befragungen. Ein weiteres Argument für die methodische Vorgehensweise in dieser Arbeit liefern Röder, Drössler & Jerusalem (2010, S. 185), die die Erfahrung gemacht haben, dass Lehrkräfte in Interviews sehr auskunftsbereit sind, wenn sie im persönlichen Kontakt erfahren, wie wichtig ihr Beitrag zur Forschungsarbeit ist. Weischer (2007, S. 273) ergänzt, dass insbesondere Interviews eine in Bezug auf die aufgeworfenen Forschungsfragen valide Datenerhebung versprechen, weil sowohl Interviewer, als auch Befragte vertiefende Nachfragen stellen können. So konnten in diesem konkreten Fall die Befragten mit Hilfe von Nachfragen sicher gehen, dass sie die Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie vollständig verstehen bevor sie erklären, wie diese ihrer Meinung nach im Schulalltag umgesetzt werden können. Parallel dazu konnte sich auch der Interviewer im Dialog vergewissern, dass er die von den Experten geäußerten Hinweise auf die Praxis richtig aufnimmt.

Als erster Schritt des Forschungsprozess erfolgte die Erstellung des Interviewleitfadens, der das Ziel hatte, für ein alle relevanten Themen umfassendes und gleichzeitig zielführendes Gespräch zu sorgen, ohne dass freie Äußerungen und narrative Gesprächsanteile der Experten zur Darstellung der aktuellen Situation in der Schule unterdrückt werden müssen (Patton, 1990, S. 283). Dazu wurden zunächst die Gesprächsthemen gesammelt, die für die Bearbeitung des oben dargestellten Forschungsanliegens relevant sind. Anschließend wurden

⁶⁵ Nach Hunziker (2002, S. 83) ist das in dieser Arbeit gewählte Vorgehen explorativ, weil mit Hilfe der Lehrkräfte Informationen aus zweiter Hand über die bisher nur sehr wenig erforschte Nutzung psychologischer Theorien in Schule gesammelt werden sowie empirisch, weil die Lehrkräfte auch selbst im Mittelpunkt stehen und aus erster Hand Informationen geben, welche Bedeutung die in Kapitel 2 vorgestellten Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie für sie und ihr Handeln haben.

geeignete Fragen formuliert, die dem Forscher ein umfassendes Verständnis der ausgewählten Themenkomplexe aus Sicht der Lehrkräfte ermöglichen. Schließlich wurden die Themen für die Gespräche in einer sinnvollen Reihenfolge geordnet und aus den dazu gehörigen Fragen entstand der erste Leitfadentwurf (Helfferrich, 2005).

Dieser erste Entwurf des Leitfadens wurde dann in Pre-Test Interviews mit drei dem Forscher persönlich bekannten Lehrkräften erprobt und die Interviewführung geübt. Es wurde deutlich, dass nicht vorausgesetzt werden kann, dass die zu befragenden Teilnehmer alle in dieser Arbeit vorgestellten Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie kennen. Da dies dazu führen könnte, dass einige Fragen von den Experten gegebenenfalls missverstanden oder sogar als Angriff oder Bloßstellung aufgefasst werden, wurde der Leitfaden dahingehend angepasst. Zusätzlich kam der Hinweis, schon im Vorgespräch für eine offene und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu werben, um eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen dem Forscher und den interviewten Experten zu fördern.

Die bereits vorliegende Forschungsliteratur zur Selbstwirksamkeit und zum Mindset liefert Anhaltspunkte dafür, dass mit steigendem Alter der Schüler die Wirkungsweisen der sozial-kognitiven Theorien stärker zum Tragen kommen:

„Developmental evidence indicates that the concepts of ability and effort are differentiated progressively up to about age 12 (Nicholls, 1978) and that young children’s casual belief structures are dominated by effort (Frieze & Snyder, 1980). As children become older, ability attributions become more important in explaining success, whereas effort as a casual factor becomes increasingly less related to task success (Nicholls, 1979)” (Schunk, 1982, S. 554).

„Second, the developmental literature suggests that it is not until adolescence that stereotyped students should regularly experience the stress and underperformance that accompanies explicit evaluations of ability (see Aronson & Good (2003) for a review)“ (Good, Aronson, & Inzlicht, 2003, S. 648).

“Furthermore, these findings support the idea that the diverging achievement patterns [among entity and incremental theorists] emerge only during a challenging transition. Before junior high school, students who endorsed more of an entity theory seemed to be doing fine” (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007, S. 258).

Folglich kamen vor allem Lehrkräfte, die ältere Schüler an Haupt-, Real- und Gesamtschulen oder an Gymnasien und Berufskollegs unterrichten, als Experten für die Datenerhebung in Frage. Um möglichst zu allgemeingültigen, schultypübergreifenden und langfristig wertvollen

Erkenntnissen zu gelangen und gegebenenfalls Unterschiede zwischen Schulformen aufzuspüren, wurden schließlich je zehn Lehrkräfte von Realschulen und von Gymnasien befragt.

Im Sinne einer möglichst hohen Validität kamen nur Lehrkräfte für ein Interview in Frage, die dem Forscher persönlich unbekannt waren. Eine Unbefangenheit ist besonders wichtig, denn Abhängigkeiten und bestehende soziale Beziehungen zwischen den Befragten und dem Forscher können zu einer reduzierten Offenheit in der Interviewsituation und damit zu einer Verzerrung der Ergebnisse beitragen, weil unangenehme Aspekte sowie gemeinsames Wissen von Forscher und Befragten möglicherweise unausgesprochen bleiben (Lamnek, 1995a). Die zehn Gymnasiallehrkräfte hat der Forscher mit Hilfe von persönlichen Bekannten gefunden, die verschiedene berufliche Tätigkeiten an Gymnasien ausüben. Die zehn interviewten Realschullehrkräfte unterrichten entweder an Schulen aus dem Schulnetzwerk der Bildungsorganisation Teach First Deutschland oder an anderen vom Forscher zufällig ausgewählten und telefonisch angesprochenen Realschulen in den Regierungsbezirken Köln und Düsseldorf.

Alle Interviewteilnehmer haben freiwillig und in ihrer Freizeit an den Befragungen teilgenommen, die an einem vom Experten selbst ausgewählten Ort – größtenteils an der eigenen Einsatzschule – stattgefunden haben. Als Gegenleistung für die Teilnahme wurde allen Lehrkräften ein digitales Exemplar der fertigen Dissertationsschrift in Aussicht gestellt.

Die erhobene Datenbasis besteht insgesamt aus 20 Interviews mit Lehrkräften, die zwischen 28 und 65 Jahre alt sind und von denen elf weiblich und neun männlich sind. Das Durchschnittsalter der befragten Lehrkräfte liegt bei 42,5 Jahren. Um schulspezifische Effekte zu vermeiden, wurden Lehrkräfte von insgesamt drei Gymnasien und fünf Realschulen interviewt. Da die narrativen Anteile der Experten von Interview zu Interview sehr stark schwanken, variiert auch die Interviewlänge je nach Auskunftsbereitschaft der Befragten. Das kürzeste Interview beträgt 42 und das längste 80 Minuten. Mit Ausnahme eines Interviews, das aufgrund der sich spontan ergebenden Gesprächsmöglichkeit in der Sie-Form geführt ist, wurde mit dem Ziel einer vertrauensvollen und offenen Gesprächsatmosphäre mit allen anderen Gesprächspartner die Du-Form gewählt. Auch das Vorgespräch bzw. die Einführung zum Interview hat zu einer vertrauensvollen Atmosphäre beigetragen. So hat der Forscher zunächst sich, seinen Werdegang und seine Motivation für die Dissertation den Interviewteilnehmern vorgestellt.⁶⁶ Anschließend wurde das gemeinsame Interesse des Forschers und der Lehrkräfte hervorgehoben, das psychologische Theoriewissen von

⁶⁶ Die Einführung zum Interview hat sich inhaltlich eng an der Persönlichen Einleitung orientiert, die in Abschnitt 1.1 dieser Arbeit gegeben wird.

Lehrkräften zu stärken und Praxistipps zur besseren Ausschöpfung von Schülerpotenzial zu generieren. Der Forscher hat betont, dass gerade auch naheliegende Gedankengänge für den Forschungsprozess interessant sein können und deswegen von den Experten geäußert werden sollten. Außerdem wurde nochmal explizit darauf hingewiesen, dass es in keinem Fall die Absicht des Forschers ist, die Lehrkräfte „bloßzustellen“⁶⁷ und dass alle Informationen aus den Interviews nur anonymisiert veröffentlicht werden.

Der Versuch, eine hohe Vertraulichkeit und eine möglichst angenehme Gesprächsatmosphäre zu gewährleisten, wurde während der Interviews fortgesetzt, indem der Forscher sich stets zurückhaltend, aufmerksam, interessiert und möglichst neutral gezeigt hat. So wurde beispielsweise bei der Formulierung der Fragen darauf geachtet, dass es den Befragten möglichst leicht gemacht wird, auch sozial unerwünschte Aussagen und eigene Fehler zuzugeben (Häder, 2010, S. 210). Negative Reaktionen auf Aussagen von Experten wurden vermieden. Teilweise – soweit es für den weiteren Interviewverlauf förderlich und aus methodologischer Sicht vertretbar war – hat der Forscher solidarisch oder positiv auf die Stellungnahmen der Experten reagiert. Um spätere Fehlinterpretationen oder Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden, hat der Forscher zudem immer wieder seine Interpretationen der Ausführungen in Frageform an die Experten zurückgespielt.⁶⁸ Insgesamt wurde versucht, das Entstehen einer Asymmetrie zwischen Forscher und Experten in der Interviewsituation durch möglichst große Nähe zur Alltäglichkeit und hohen Komfort der Befragten zu verhindern (Lamnek, 1995b, S. 104-107).

Bei der Transkription der Interviews wurden erwähnte Schul-, Lehrer- und Schülernamen durch (Rollen-)Beschreibungen wie ‚Schule‘, ‚Lehrer‘, ‚Kollege‘, ‚Schulleiter‘ oder ‚Schüler X‘ anonymisiert. Selbstkorrekturen, verschluckte Wörter und andere Eigenheiten der gesprochenen Sprache wurden im Rahmen der Verschriftlichung korrigiert oder ignoriert, ohne den inhaltlichen Zusammenhang zu verändern. Der Vorschlag von Mayring (1996, S. 70) wurde befolgt und das in den Interviews gesprochene Wort im Sinne der vereinfachten Lesbarkeit an einigen Stellen in normales Schriftdeutsch umgewandelt. Eine detaillierte Transkription, die Betonungen, Fülllaute und Sprechpausen genau aufgezeichnet hätte, wäre für das vorliegende Forschungsziel übertrieben gewesen und hätte den Arbeitsaufwand in unverhältnismäßigem Maße erhöht. Insgesamt hat sich die durchgeführte Transkription immer an die von den Experten benutzten Satzkonstruktionen gehalten und an der überwiegenden Mehrzahl der Stellen das gesprochene Wort eins zu eins verschriftlicht. Es ist daher nicht davon auszugehen, dass bei der Verschriftlichung der Interviews für diese Arbeit relevante

⁶⁷ Auf diese Gefahr wurde der Forscher in den Pre-Test Interviews aufmerksam gemacht.

⁶⁸ „Habe ich es richtig verstanden, dass...“ o.ä.

Informationen zum Forschungsthema verloren gegangen sind.

Die Auswertung der erhobenen Informationen orientiert sich sehr stark an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), wobei die kritischen Stimmen von Buer (1984), Saldern (1992) sowie Kelle & Erzberger (2000) berücksichtigt und auch quantitative Auswertungen durchgeführt werden, um die Forschungsfragen möglichst valide zu beantworten.

Die deskriptive Ergebnisdarstellung im Abschnitt 3.2 gibt ausschließlich vollständige Aussagen der Experten zur Relevanz von psychologischen Erkenntnissen für Lehrkräfte, zu typischen Zugangswegen zu psychologischem Wissen und zur Einschätzung der These dieser Arbeit wieder. Dabei erfolgte die Strukturierung der Antworten auf die Frage, ob psychologische Erkenntnisse für den Berufsalltag von Lehrkräften relevant sind, auf Grundlage einer induktiv aus dem Datenmaterial entnommenen Ordinalskala von ‚mittelwichtig‘ über ‚wichtig‘ bis zu ‚sehr wichtig‘. Die Beschreibungen der typischen Zugangswege zu psychologischen Erkenntnissen von Lehrkräften gliedern sich neben den erwarteten und bereits vom Interviewer teilweise vorgegebenen Zugängen Fortbildung, Referendariat und Universitätsstudium zudem noch in die aus den Antworten generierten weiteren Wege wie Unterrichtsalltag, Selbststudium und sonstige Wissensquellen. Die Stellungnahmen der Experten zu der These, dass Schülerpotenzial verloren geht, weil Lehrkräfte Erkenntnisse aus der Psychologie nicht nutzen (können), ließen sich nicht klar dualistisch ordnen. Stattdessen wird hier zwischen den induktiv aus dem Material gewonnenen Antwortkategorien ‚Ablehnung‘, ‚teilweise Zustimmung‘ und ‚Zustimmung‘ unterschieden.

Das konkrete Ablaufmodell der in Kapitel 3.3 durchgeführten Analysen fußt grundsätzlich auf dem zehnstufigen Prozess nach Mayring (2010, S. 60). Prinzipiell unterscheidet Mayring (2010, S. 65) mit der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung drei Grundformen des Interpretierens, die allesamt für diese Forschungsarbeit an unterschiedlichen Stellen der Analysen von Bedeutung sind.

Die Auswertungseinheit, die bestimmt, welche Textausschnitte jeweils nacheinander zur Ergebnisfindung herangezogen werden sowie die Kontexteinheit, die den größten Textbestandteil festlegt, der einer Kategorie entsprechen kann, sind gleich. Sie entsprechen in diesem Forschungsvorhaben jeweils dem einzelnen Experteninterview als Ganzem. Als Kodiereinheit bzw. als kleinster Materialbestandteil, der ausgewertet und mindestens einer Kategorie zugeordnet wird, gilt jede vollständige Aussage eines Experten zu seinen Erfahrungen, Erlebnissen, Umsetzungsmöglichkeiten, Einschätzungen und Bewertungen des

Zusammenhangs von Psychologie und Schule, auch wenn diese nur aus einem Wort besteht⁶⁹.

Die tatsächlich durchgeführten Analyseschritte in den Unterkapiteln 3.3.1 bis 3.3.3 sind dann auf die jeweiligen Fragestellungen angepasst. In der Regel werden die relevanten Textpassagen zunächst zu Paraphrasen gekürzt, um irrelevante inhaltliche Bestandteile auszublenden (Maier, 2008, S. 196-197). Im Anschluss werden – gemäß der Empfehlung von Flick (1991, S. 165) – Kategorien in Abhängigkeit von der Forschungsfrage sowohl mit Hilfe eines induktiven als auch deduktiven Verfahrens gebildet. Dabei werden der Forscher und die Daten nicht als voneinander unabhängig, sondern bewusst als interagierend (Lissmann U. , 2008, S. 54) verstanden.

„Weder wird der Forscher völlig vorbehaltlos aus den Daten heraus, noch völlig bruchlos aufgrund seines theoretischen Hintergrundes kategorisieren“ (Flick, 1991, S. 165).

Was bei Flick wie eine Schwäche klingen mag, ist gleichzeitig jedoch die Stärke des analytischen Vorgehens in dieser Arbeit: In den Fällen, in denen durch den Leitfaden bereits Kategorien deduktiv angedeutet sind oder wo durch eine Standardisierung von Auswertungskategorien die Aussagekraft der Daten gebündelt werden kann, wurde auf eine deduktive Kategorienbildung zurückgegriffen. Gleichzeitig wurden bei stärker explorativen Fragen, wie zum Beispiel der nach der Anwendung von psychologischen Kenntnissen im Berufsalltag von Lehrkräften, Kategorien induktiv aus dem Material heraus entwickelt, um Zugang zur subjektiven Welt der Experten zu bekommen und damit mehr als nur die Teilaspekte zu berücksichtigen, die ins analytische Raster des Forschers passen (Huber, 1994, S. 27). Darüber hinaus wurde das methodische Vorgehen während des Forschungsprozesses vom Forscher ständig reflektiert, was sich unter anderem in der Anpassung des methodischen Vorgehens an das erhobene Material in Kapitel 3.3.3 zeigt. Dort wo die Gefahr bestand, wurde zudem den möglichen Schwächen einer induktiven Kategorienbildung, z.B. der verfrühten Bindung an ein Konzept (Lissmann, 1997, S. 110) vorgebeugt, indem während des Auswertungsprozesses immer wieder das gesamte Datenmaterial gesichtet und die Auswertungsreihenfolge der Interviews variiert wurde. So wurde der Forderung von Bos & Tarnai (1989, S. 8) nachgekommen und im Prozess einer engen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial ein zuverlässiges und valides Kategoriensystem gebildet.

⁶⁹ Die Nennung des Wissenschaftlers Piaget wurde beispielsweise als Hinweis gewertet, dass der Experte mit Entwicklungspsychologie in Kontakt gekommen ist.

Das insgesamt kombinierende Vorgehen in dieser Arbeit ermöglicht auf diese Weise eine Verbindung von Offenheit und Systematik sowie die Nutzung der jeweiligen Vorteile der deduktiven und induktiven Vorgehensweisen (Reinhoffer, 2008, S. 133).

Im Kapitel 3.3.1, das das Verhältnis von psychologischer Theorie zur Berufspraxis von Lehrkräften beschreibt und in dem nach Gründen gesucht wird, warum Lehrkräfte Erkenntnisse aus der Psychologie nur begrenzt nutzen (können), werden folgende Analyseschritte verfolgt:

Analyseschritte zur Beschreibung des Verhältnisses von psychologischer Theorie und Berufspraxis aus Sicht der interviewten Lehrkräfte	
1.	Relevante Textstellen aus den Interviews extrahieren
2.	Textstellen zu Paraphrasen kürzen
3.	Paraphrasen zu generellen Aussagen zusammenfassen
4.	Vergleich der Abstraktionsniveaus der generellen Aussagen und Bildung von induktiven Kategorien auf vergleichbarer Abstraktionsebene
5.	In einem Rücküberprüfungsprozess am Datenmaterial die Kategorien verifizieren und mit Hilfe einer engen Kontextanalyse spezifizieren

Abbildung 11: Analyseschritte im Kapitel 3.3.1

Das Kapitel 3.3.2, nähert sich der Frage, inwiefern ein einheitlicher Wissenstand unter den befragten Lehrkräften besteht, mit folgenden Analyseschritten:

Analyseschritte zur Beschreibung des psychologischen Wissenstands der interviewten Experten	
1.	Relevante Textstellen extrahieren
2.	Textstellen zu Paraphrasen kürzen
3.	Zuordnung der Paraphrasen zu deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien auf dem Abstraktionsniveau von wissenschaftlichen Teilgebieten der Psychologie ⁷⁰
4.	Quantitative Darstellung und Auswertung der Paraphrasen nach Kategorie
5.	Qualitative Beschreibung der Kategorien durch eine enge Kontextanalyse unter Berücksichtigung des ursprünglichen Datenmaterials

Abbildung 12: Analyseschritte im Kapitel 3.3.2

⁷⁰ „In der Praxis sind Mischformen [von induktiver und deduktiver Vorgehensweisen] gängig, bei denen ein a priori aufgestelltes, grobes Kategorienraster bei der Durchsicht des Materials ergänzt und verfeinert wird“ (Bortz & Döring, 1995, S. 305).

Die Analyseschritte im Kapitel 3.3.3, welches das Herzstück dieser Forschungsarbeit ist, wurden im Laufe des Auswertungsprozesses signifikant verändert. Der ursprünglich geplante Auswertungsprozess sah vor, die Frage nach der Bekanntheit der drei sozial-kognitiven Theorien unter den Lehrkräften mit Hilfe von induktiv gebildeten Kategorien und die Frage nach den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten jeweils auf Basis der Metakategorien Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Mindset zu beantworten. Dazu wurden zunächst für jeden Experten die relevanten Textstellen sortiert nach Metakategorie herausgeschrieben, gekürzt und anschließend generalisiert. Bei der Intensitätsanalyse zur Bekanntheit der drei Konzepte aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie fiel auf, dass die induktiv gebildeten Kategorien sehr unterschiedliche Abstraktionsniveaus aufwiesen, was deren Zusammenführung und qualitative Auswertung erschwerte. In Bezug auf die Frage nach den Umsetzungsmöglichkeiten der sozial-kognitiven Theorien kristallisierte sich heraus, dass gleiche Praxistipps teilweise von einem oder auch von mehreren Experten der Umsetzung mehrerer Theorien zugeordnet wurde. Als Konsequenz wurde entschieden, die Kategorienbildung zur Umsetzung der sozial-kognitiven Theorien in der Praxis induktiv vorzunehmen und die Bekanntheit der Konzepte unter den Experten mit Hilfe deduktiv vorgegebener Kategorien zu beantworten. Die dazu jeweils getätigten Analyseschritte sind in den beiden folgenden Abbildungen dargestellt.

Analyseschnitte zur Bekanntheit der drei vorgestellten Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie	
1.	Vorgabe der zwei bipolaren Kategorien (2x2): Inhalt der Theorie//Name der Theorie (<i>bekannt//bekannt; unbekannt//unbekannt; bekannt//unbekannt; unbekannt//bekannt</i>)
2.	Zuordnung der Experten auf Basis des Originaltexts
3.	Häufigkeitsanalyse nach Sozial-Kognitiver Theorie und nach Experten

Abbildung 13: Analyseschritte im Kapitel 3.3.3 (Bekanntheit)

Analyseschritte zu den schulischen Umsetzungsmöglichkeiten der drei vorgestellten Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie	
1.	Relevante Textstellen extrahieren
2.	Festlegung des Abstraktionsniveaus für Kategorien als ‚Praxistipp‘ oder ‚Umsetzungshinweis‘
3.	Herausschreiben der induktiv gebildeten Kategorien als gekürzte Paraphrase des Texts sortiert nach sozial-kognitiver Theorie und Experte
4.	Überprüfung des einheitlichen Abstraktionsniveaus und ggf. Zusammenfassung von zusammengehörenden Kategorien auf ein angemessenes Abstraktionsniveau
5.	Häufigkeitsanalyse der Kategorien (sortiert nach Sozial-Kognitiver Theorie und Experten)
6.	Enge Kontextanalyse unter Berücksichtigung des ursprünglichen Datenmaterials zur genauen Beschreibung der induktiv gewonnenen Kategorien

Abbildung 14: Analyseschritte im Kapitel 3.3.3 (Umsetzung)

3.2 Deskriptive Ergebnisdarstellung

Um möglichst frei von Beeinflussung den Zusammenhang von Psychologie und Schule aus Sicht von Lehrkräften zu erheben, wurden die Interviews mit einer sehr offenen Frage darüber begonnen, welche spontanen Gedanken die Lehrkräfte zu dieser Stichwortkombination haben. Auf diese Weise wurde den Interviewpartnern ermöglicht, ganz frei Situationen und Geschichten aus dem Schulalltag sowie ihre Assoziationen zum Verhältnis von Psychologie und Schule zu äußern.

Fast alle Interviewpartner (16 von 20) gingen in ihren Antworten auf die Anwendungsmöglichkeiten von psychologischen Erkenntnissen ein, aber auch der persönlichen Zugang zu psychologischen Erkenntnissen (7 von 20) sowie konkrete Inhalte (6 von 20) wurden von den Lehrkräften spontan thematisiert. Drei der 20 interviewten Experten lieferten von sich aus inhaltliche Anhaltspunkte, dass die These dieser Arbeit anzunehmen ist und Lehrkräfte mit mehr psychologischen Erkenntnissen ihre Arbeitsleistung verbessern könnten.

Im Folgenden werden nun die wichtigsten Interviewergebnisse zur Relevanz von psychologischen Erkenntnissen für den Schulalltag, zum Zugang von Lehrkräften zur Psychologie und zu der in dieser Arbeit aufgeworfenen These zusammengefasst.

3.2.1 Relevanz psychologischer Erkenntnisse für den Berufsalltag von Lehrkräften

Keine der interviewten Lehrkräfte sieht psychologische Erkenntnisse als irrelevant für ihren Berufsalltag an. Für vier der 20 befragten Experten ist Psychologie mittelwichtig, weil sie entweder angeben, dass psychologische Erkenntnisse nicht kontinuierlich relevant sind und sie zu wenig über Psychologie wissen oder weil für sie nur praxisorientierte Methoden und nicht deren theoretischer Überbau interessant sind. Konkret antworten die befragten Experten auf die Frage nach der Relevanz von Psychologie für ihren Schulalltag wie folgt:

Experte 7: „Ja. Nicht kontinuierlich. Immer mal wieder. ... Und sich dann selbst hinterfragt und dann auf der Ebene vielleicht auch mal beim Psychologischen so hineinhorcht und immer mal wieder auch so reinguckt in, meistens am Anfang ins Internet, aber auch in Literatur. Was kann man vielleicht machen, um die Schüler besser bei der Stange zu halten, sage ich jetzt mal. Und bei manchen vielleicht sogar Begeisterung auszulösen. In dem Punkt komme ich schon manchmal in den Moment, dass ich sage, was brauchst du vielleicht noch psychologisch, weil man kann nicht den Überblick haben, dass man alle 30 Schüler versteht, und da einfach sich mal so kurz reflektiert, was hat funktioniert und was nicht. Und dadurch auch die psychologische Komponente irgendwie dazukommt, bei einem selbst mitunter auch, aber auch bei den Schülern natürlich.“

Experte 19: „Auf einer Skala von 1 bis 5, 5 ist ganz wichtig, so 3. ... Weil ich aber auch keine Ahnung habe. Eigentlich. Von Psychologie.“

Experte 1: „Also, sie [psychologische Erkenntnisse] sind nicht unwichtig. ... das sind dann aber immer so Situationen, wo man sehr praxisnah natürlich mit den Schülern arbeitet, ohne das mit einem theoretischen Überbau dann so zu hinterlegen und zu hinterfragen. Weil es letztendlich darauf ankommt, was machst du mit den Schülern, wie kannst du spontan in Problemsituationen helfen.“

Experte 9: „Geht so. Also, sagen wir mal so, man kann sich natürlich verschiedene psychologische Phänomene im Umgang auch mit Schülern zu Nutze machen. ... z.B. bei Unterrichtsstörungen verstärkt, irgendwie mit Belohnungen arbeiten, anstatt mit Bestrafungen, das wirkt meistens besser. Oder in dieser Hinsicht, also dass du sagst, ich formuliere, wenn ich mit den Schülern spreche lieber aus der Ich-Perspektive als aus der Du-Perspektive, da

kriegst du natürlich schon die Schüler auf deine Seite, ohne dass die das bewusst merken.“

Elf und damit knapp mehr als die Hälfte der Lehrkräfte gibt an, dass psychologische Erkenntnisse wichtig sind für ihren Berufsalltag. Für fünf Lehrkräfte ist Psychologiewissen sogar sehr wichtig. Dabei unterscheiden sich die Anwendungskontexte, für die die befragten Experten psychologische Erkenntnisse als relevant einschätzen.

Die überwiegende Mehrheit (13 von 20) findet psychologische Erkenntnisse insbesondere hilfreich für die Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie für den Umgang mit ihren Schülern.

Experte 6: „...Und dann natürlich speziell im Unterricht, was für Möglichkeiten gibt es, psychologisch an Unterricht heranzugehen und diesen Wissenschaftsbereich zu nutzen für effizienteren Unterricht.“

Experte 16: „... Allein von der Lernpsychologie her gibt es bestimmte Grundsätze, wenn ich die nicht beachte, dann ist auch der Lernerfolg gleich Null. Also es ist im Endeffekt gerade aus der Lernpsychologie kommend die Grundlage. ...Wenn ich einen Schüler, eine Schülerin begeistere, wenn ich einen positiven Zugangsweg dahin schaffe, wenn ich das, was ich vermitteln will, schaffe das positiv zu besetzen, dann ist der Lernerfolg zumindest möglich.“

Experte 11: „... Allein da spielt ja mit herein, dass so viele verschiedene Lerntypen den gleichen Lerninhalt lernen müssen. Das geht dann weiter, zum Beispiel frage ich mich ganz oft, kann ich eigentlich allen gerecht werden. Ich glaube, das macht jeder. Ich habe teilweise 33 Schüler und ich habe nur eine Unterrichtsart. Natürlich versuche ich mit verschiedenen Methoden da Abwechslung hereinzubringen und trotzdem ist es ja meine Art zu unterrichten. Wird das 33 Schülern gerecht? Und ich glaube da diese Verbindung, jetzt weiter gedacht, dieses nimmt jeder Schüler das so auf, wie ich mir das wünsche und kann er das überhaupt, so im Sinne von verschiedenen Lerntypen und so weiter.“

Experte 20: „Seeeeehr wichtig. Also wenn ich das jetzt begründen soll: Ja ein bisschen auch die Fähigkeit haben oder so eine Sensibilität entwickeln Schülern gegenüber, weil wir haben 28 oder 30 Schüler in der Klasse sitzen und die sind alle unterschiedlich. Und da ein bisschen ein Feingefühl oder um hinter die Schüler blicken zu können, muss man auch ein Gespür oder psychologischen Geschick auch haben oder mitbringen. Dass ich weiß mit so

einem Schüler gehe ich so um, mit einem ruhigen Schüler muss ich halt schauen, dass ich den aus der Reserve mal ziehen, mit einem lauten Schüler muss ich andere Methoden anwenden, um den mit in den Unterricht zu bannen oder den vom Stören abzuhalten oder was auch immer...“

Experte 8: „...Ich würde aber trotzdem sagen, die Psychologie hat schon viel geleistet, indem sie diesen Frontalunterricht, also diese Theorie, dass wir alles nur wie so einen Trichter aufnehmen, dass sie die modifiziert hat. Ja das finde ich schon gut und hilfreich für den Unterricht, weil dadurch auch verschiedene Methoden eingeführt worden sind, wie verschiedene kooperative Methoden mit Gruppenarbeit und dass die Schüler ein bisschen mehr Eigeninitiative und Freiarbeit leisten müssen und dass quasi Lernen nicht nur durch Theorie, sondern auch durch Praxis bestimmt wird. So lernen mit Hand und Herz. ... Ja, aber ich finde es auch wichtig, zu wissen, wie man mit Schülern umgeht, die tatsächlich beispielsweise ein schwieriges Elternhaus haben oder sonstige psychische Probleme. Ich glaube, dass jeder Lehrer dazu eigentlich auch eine kleine Fortbildung machen sollte. Also, um da so ein Empathieempfinden zu bekommen, weil jeder geht natürlich damit um, jeder hat seine Methoden, aber ich glaube, ein Schüler, der wirklich psychische Probleme hat, der muss schon irgendwie gesondert oder speziell behandelt werden, also von den Lehrern im Umgang. Das ist schon wichtig.“

Experte 18: „Ohne psychologische Kenntnisse und das Interesse an Psychologie wäre mein Arbeitsalltag gar nicht zu leisten. Ich muss mich in die Schüler hineinversetzen, die müssen mich verstehen und was die Besonderheit dieser Schulform ist, hier an der Realschule ist, dass wir viele Rückläufer bekommen vom Gymnasium. Die wollen natürlich alle nicht da weg und wollen schon gar nicht hier hin. Das heißt, die sind hier und wollen das gar nicht. Außerdem sind sie alle verletzt, in ihrem Selbstbewusstsein verletzt. Viele sind verstummt. Und die zu erkennen in dem Zustand, in dem sie sind, sie zu stabilisieren, überhaupt erstmal Kontakt zu denen zu kriegen, sie wieder zu stabilisieren und sie wieder zur Leistung zu führen, und wieder Selbstbewusstsein zu geben, das empfinde ich als ganz wesentlichen Teil meiner Aufgabe.“

Sechs aller gesprochenen Experten nutzen psychologische Erkenntnisse vor allem für sich selbst. Sie geben an, dass Psychologiewissen zu einer persönlichen Entlastung und einer größeren Souveränität führt. Es hilft ihnen, die eigene Lehrerpersönlichkeit zu reflektieren sowie das Verhalten und die Probleme von Schülern und von Kollegen, aber auch sich selbst

besser zu verstehen. Dabei geschieht die Nutzung psychologischer Erkenntnisse vornehmlich intuitiv.

Experte 1: *„Also, sie sind nicht unwichtig. Ich glaube, dass man als Lehrer oder dass die Lehrerpersönlichkeit, die man so in seiner täglichen Arbeit oder auch in der Ausbildung entwickelt hat, entscheidend ist. Dass das ganz viel auch mit einer Charakterfrage zu tun hat und dem persönlichen Wunsch, eben auch auf Schüler zugehen zu wollen und einen engen Kontakt auch zu Schülern aufbauen zu können. Also das ist so eine persönliche Bereitschaft, die man da mitbringen muss, also was so das Lehrerbild angeht. Viel macht man halt einfach intuitiv.“*

Experte 5: *„Es macht Lehrer souverän. ... Weil...also einmal, sollte meiner Meinung nach jeder Lehrer eine Psychotherapie machen, weil das zu einer Ich-Distanz führt, die man im Umgang mit Kindern braucht. Man muss wissen, warum man sich ausgerechnet über bestimmte Dinge schrecklich aufregt, weil dann kann man sich auch zurücknehmen. Also Ich-Distanz finde ich total wichtig.“*

Experte 14: *„Ja, ich denke psychologische Erkenntnisse sind immer wichtig, in jeder Beziehung, sei es im Schulalltag oder auch im Privaten. Ich denke wir sind Menschen, ohne geht es eigentlich nicht. Also entweder habe ich die Erkenntnis oder ich habe sie nicht, wenn ich sie habe, bin ich vielleicht etwas entlasteter und kann mehr Dinge verstehen – es geht um Verständnis, warum Menschen so handeln, warum Menschen was sagen, warum Menschen so gucken, sich zurückziehen, öffnen oder was auch immer.“*

Drei Lehrkräfte sehen neben den bereits genannten Anwendungsgebieten auch einen Hebel, mit Hilfe von Psychologie Schule als Ganzes zu beeinflussen. So sind psychologische Erkenntnisse nicht nur für die Führung einer Schule und die Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und dem Lehrerkollegium relevant, sondern auch wenn es darum geht, außercurriculare Lernprojekte wie z.B. Lions-Quest durchzuführen. Ein Experte, der an einem Gymnasium unterrichtet, hält es sogar für eine vielversprechende Möglichkeit, Psychologen als feste Bestandteile von Lehrerkollegien zu installieren, um auffällige Kinder noch besser unterstützen zu können.

Experte 13: *„...generell im Alltag in der Schule, wenn es so um Umgang Schulleitung mit Lehrern geht, Schulstruktur, da spielt ja Psychologie immer eine Rolle. Wie gut können die eine Schule führen oder nicht.“*

Experte 1: „... wenn man z.B. mit Erlebnispädagogik arbeitet, das sind dann so Situationen, in denen man ganz häufig, ja so an die Grenze zwischen Pädagogik und Psychologie herankommt. Wir haben ja mit ein paar jungen Kollegen vor einigen Jahren dieses Soziale Lernen eingeführt. Das ist auch auf einer sehr, also von Erwachsenen Werden das Programm vom Lions Quest, das machen wir hier mit den unteren Klassen. Das sind dann aber immer so Situationen, wo man sehr praxisnah natürlich mit den Schülern arbeitet, ohne das mit einem theoretischen Überbau dann so zu hinterlegen und zu hinterfragen. Weil es letztendlich darauf ankommt, was machst du mit den Schülern, wie kannst du spontan in Problemsituationen helfen.“

Experte 12: „Ja. Ich könnte mir auch vorstellen, dass das eine stärkere personelle Komponente auch noch gibt an den Schulen. Es gibt ja Schulen, die mit Psychologen arbeiten, also wo die auch fest im Kollegium integriert sind. Das hat an den Gymnasien überhaupt keine Tradition und ich denke, dass man aber trotzdem darüber nachdenken könnte, ob das nicht sinnvoll wäre, weil natürlich auch gymnasiale Kinder, selbst wenn die vielleicht nicht so auffällig auffällig [sic!] sind, durchaus eine psychologische Betreuung gebrauchen könnten oder Unterstützung durch einen Psychologen.“

Vier Experten sehen auch den Umgang von Lehrern mit Eltern oder mit Kollegen als wichtige Anwendungsgebiete von Psychologie in Schule.

Experte 13: „Also besonders relevant bei Leistungsbewertungen, besonders relevant bei Elterngesprächen oder auch Schülergesprächen. ...“

Experte 15: „Sehr wichtig. Insofern, dass man immer wieder an seine Grenzen stößt, wenn man mit Schülern zusammenarbeitet oder auch mit Lehrern zusammenarbeitet, die durchaus auch ihre Probleme mitbringen in die Schule und nicht einfach abschalten können und nicht einfach ihren Job machen können oder Schüler sein können. Man hat manchmal den Eindruck, dass die Probleme entweder zunehmen oder also gerade psychische Probleme bei Schülern, aber mit Sicherheit auch bei Lehrern.“

Experte 2: „Ach so, im Übrigen auch im Umgang mit anderen Lehrern, das ist ja auch... nicht ein unerheblicher Teil teilweise...wenn man hört, wie Lehrer teilweise überfordert sind.“

Experte 3: „... Also wir haben ja eine große Beratungsfunktion. Das ist ja auch ein großer Teil unseres Lehrerdaseins. Sowohl bei Eltern, wie auch bei

Schülern – nicht nur bei Problemschülern – dass man auch versucht, Leute auch mal konkret anzusprechen. Also was heißt versucht, man spricht einfach auch mal auf dem Gang Schüler an und versucht die aufzubauen oder dass man denen wirklich die Wertschätzung entgegen bringt. Und natürlich braucht man auch so ein bisschen Kommunikationspsychologie – wenn man so will – im Umgang sowohl auch mit Kollegen, und vor allem halt mit Eltern. Das ist ein großes Konfliktfeld.“

Abschließend gilt es noch zu erwähnen, dass gerade für Pädagogik und Psychologie Lehrer psychologische Erkenntnisse als Fachinhalte natürlich ebenfalls hoch relevant sind. Den insgesamt drei Interviewteilnehmern aus diesen Fachbereichen wurde jedoch während der Interviews deutlich signalisiert, dass dieser Zusammenhang selbstverständlich und für das vorliegende Forschungsvorhaben irrelevant ist. Dementsprechend wurden bei der in diesem Abschnitt durchgeführten deskriptiven Ergebnisdarstellung die schulischen Anwendungskontexte von Psychologie als Fachinhalt außen vor gelassen.

3.2.2 Zugänge von Lehrkräften zu psychologischen Erkenntnissen

Alle befragten Lehrkräfte haben auf mindestens zwei Wegen Zugang zu psychologischen Erkenntnissen erhalten. Eine überwiegende Mehrheit von 17 der 20 befragten Lehrkräfte gibt an, während des Studiums an der Universität Zugang zu psychologischer Theorie gehabt zu haben.

Experte 8: „Also vielleicht in diesem erziehungswissenschaftlichem Teil, da macht man irgendwelche psychologische Theorien aber eher didaktische Sachen.“

Experte 17: „..., ich habe natürlich auch in meinem Studium Psychologie gehabt als Nebenfach. Wir mussten damals Pädagogik und eben auch Psychologie machen.“

Experte 14: „Über mein Studium. Also ich habe Sozialpsychologie im Pädagogikstudium belegt, ich habe Sprachpsychologie gemacht im Linguistik Studium - ist allerdings schon länger her.“

Experte 7: „Joa, also ich habe das Studium nicht in NRW gemacht, sondern in Hessen. Und da war das halt im erziehungswissenschaftlichen Teil halt drin, Grundlagenpsychologie von der Konditionierung hin zu den jeweiligen Stufenmodellen – sage ich jetzt mal – hin zur Lernpsychologie, aber ich muss

zugeben, dass mir die Grundlagenpsychologie mehr hängen geblieben ist, als die Lernpsychologie, stelle ich gerade fest.“

Insbesondere die Sportlehrkräfte erinnern sich daran, dass Psychologie Teil ihrer universitären Ausbildung war.

Experte 15: „Mmmh. Ja also wenn auch wieder nur im Fach Sport. Also da gab es auch sogar einen Sportpsychologen bei uns an der Universität an der Fakultät. Da war auch das Thema Sportpsychologie, Motivation, positive Motivation. In Erziehungswissenschaften auch, also da gab es diese, gerade das Thema, dass es eben verschieden motivierte Personen gibt. Also die Erfolgsmotivierten und die Misserfolgsmotivierten, also darüber haben wir einiges gemacht in der Theorie. In der Praxis auch, aber das liegt auch schon länger zurück, ich weiß jetzt nicht, aber das Thema Motivation war auch in den Erziehungswissenschaften ein Thema.“

Experte 16: „Studium und Referendariat. So jetzt habe ich natürlich im Bereich Sport auch relativ viel im Bereich Sportpsychologie einfach als Thema da drin gemacht, in dem Bereich Erziehungswissenschaften war bei mir auch Lernpsychologie durchaus schon ein Thema.“

Experte 10: „In Englisch gar nicht, nee. In Sport, ich glaube, da gab es eine Psychologievorlesung, da habe ich auch die Abschlussprüfung gemacht, aber das war Multiple Choice und ich war nicht einmal da.“

In der Aussage von Experte 10 wird durch das Fernbleiben von der Vorlesung eine eher abgeneigte Haltung angehender Lehrkräfte gegenüber psychologischen Themen angedeutet, die von Experte 3 konkret beschrieben wird:

Experte 3: „Ja, also es liegt gewissermaßen... ist da tatsächlich eine große Unkenntnis in der Lehrerschaft auch sicherlich vorhanden, weil es so eine typische Abwehrhaltung gibt, wenn es um diesen Bereich Pädagogik geht. Also in der Lehrerausbildung an der Universität gibt es da ja auch große Vorbehalte, weil man will ein Fach studieren und erlebt dieses erziehungswissenschaftliche Begleitstudium, wo man ja mit psychologischen Erkenntnissen starke Berührung hat, da ist eine große Abwehr eigentlich – auch weil das als zusätzliche Belastung einfach gesehen wird, mit der man sich nicht beschäftigen will.“

Dies kann ein Grund dafür sein, dass dieses Wissen keinen Eingang in die Berufspraxis findet, obwohl psychologische Erkenntnisse an der Universität behandelt wurden.

Experte 19: *„Ja, ich hatte da eine Veranstaltung, aber ich weiß nicht mehr, worum es ging.“*

Doch ebenso berichten die Experten auch von einer positiven Einstellung angehender Lehrkräfte gegenüber psychologischen Inhalten im Studium, die sich teilweise erheblich auf die Wahlinhalte des Studiums ausgewirkt haben.

Experte 6: *„... Aber ich selber wollte Psychologie studieren und habe mich immer interessiert für diese Themen. Ich habe dann, also ich habe in Bonn studiert und habe dann auch Vorlesungen gehört bei Professor Lehr und einigen Dozenten. Ich fand aber einfach das Angebot nicht so überzeugend, also nicht interessant genug, was da angeboten wurde. Das war mir zu – das ist natürlich auch personengebunden, damals war Entwicklungspsychologie der Schwerpunkt, weil Lehr da war – das war mir zu biologisch-medizinisch.“*

Experte 13: *„Ja und ich habe mich im Studium darauf spezialisiert auf Sozialpsychologie und habe vorher auch viel mit Ökonomie und Psychologie mich befasst, also so mit Experimenten in der Ökonomie, wann verhalten sich Leute wie, was muss ich machen, damit aus ökonomischen Gesichtspunkten...“*

Experte 18: *„Mein Studium liegt nun schon ein bisschen länger zurück. Und ich erinnere mich, dass wir die Seminare, die wir belegen mussten, am uninteressantesten fanden. Und dass ich also gerne Seminare belegt habe, die nichts mit Schülern zu tun hatten, sondern im erkenntnistheoretischen Bereich der Psychologie. Was mich persönlich, als Persönlichkeit mehr interessierte, ganz egoistisch, was aber nichts mit der Schule zu tun hatte. Es war schon sinnvoll, dass man uns gezwungen hat, auch Seminare zu besuchen, die etwas mit der Psychologie in Bezug auf Schüler zu tun hatten. Sonst hätten wir das glaube ich nicht getan. Obwohl wir Lehrer werden wollten, so ist das ja nicht.“*

Bei den Seiteneinsteigern unter den Experten hing es vom Erststudium ab, ob psychologische Inhalte an der Universität behandelt wurden. Auf die Frage, inwiefern sie an der Universität Zugang zur Psychologie hatten, waren die Antworten:

Experte 20: *„Überhaupt nicht, aber Anglistik und Germanistik habe ich auch mehr aus pragmatischen Gründen studiert, weil früher hieß es Psychologie, das studiert doch kein Mensch. Da war das so ein bisschen verpönt.“*

Experte 4: *„Dazu muss ich sagen, dass ich ja Seiteneinsteigerin bin und dass mir mein Erststudium anerkannt wurde als erstes Staatsexamen, das war Grafikdesign, da ist auch schon, also Psychologie ist da auch schon viel*

passiert. Natürlich ging es da mehr um Verkauf oder so, aber ganz ehrlich, ich nutze das, was ich da gelernt habe, weil ich muss ja auch meine Ware verkaufen an die Schüler und mein Wissen interessant an die anbringen und daher habe ich schon in meinem fachfremden Studium – kann man ja fast sagen – ich bin ja als Seiteneinsteigerin... danach habe ich erst die klassische Lehrerbildung gemacht, zwei Jahre Referendariat, also da gibt es auch welche, die haben jetzt Architektur studiert und sind heute an der Realschule Mathe und Technik Lehrer.“

Zwölf der 20 interviewten Experten bestätigen im Referendariat Zugang zu psychologischen Erkenntnissen erhalten zu haben, wobei eine interviewte Expertin, die bereits seit 9 Jahren als Seiteneinsteigerin im Lehrerberuf arbeitet, nie ein Referendariat oder ein ähnliches Ausbildungsmodul durchlaufen hat.

Experte 14: „... Ich habe psychologische Themen auch im Referendariat, also im zweiten Ausbildungsabschnitt und dann natürlich in der alltäglichen Praxis gehabt. ...“

Experte 13: „... Mein Referendariat ist ja noch nicht so lange [1 Jahr] her, da kriegt man mittlerweile viel dazu vermittelt. ...“

Die psychologischen Themen, die im Referendariat angesprochen und behandelt werden sind unterschiedlich und hängen offenbar eng mit den Persönlichkeiten und Erfahrungen der jeweiligen Seminarleiter zusammen.

Experte 4: „... wobei es natürlich darauf ankommt, welchen Hauptseminarleiter⁷¹ man hat. Es gibt Gute und Schlechte, wie in der Realität.“

Experte 7: „Und dann hatten wir eine Zeit, das war aber nur bei unserem Seminar in Essen so, und nur glaube ich in unserem Hauptseminar, dass wir Bücher vorgestellt haben. Da waren dann halt relativ viele, die auf psychologischer Ebene funktionierten.“

Die Erinnerung und Einordnung der besprochenen psychologischen Inhalte fiel den Interviewteilnehmern teilweise schwer.

Experte 15: „Und später noch, im Referendariat wäre Motivation auf jeden Fall auch ein Thema gewesen. Ich weiß aber nicht mehr in welchem Zusammenhang. Ob das im Hauptseminar, also bestimmt nicht in Geschichte,

⁷¹ Das Hauptseminar heißt in Nordrhein-Westfalen mittlerweile Kernseminar.

aber hundertprozentig im Sport und zu fünfzig Prozent auch im Hauptseminar, war das Thema Motivation auf jeden Fall auch ein Thema.“

Besonders häufig nannten die Experten die Themengebiete Lernpsychologie, Kommunikationstechniken, Motivation durch Lob und Lehrgesundheit.⁷²

Experte 8: „Im Referendariat doch auch ganz stark eigentlich, was halt so Gedächtnis und Lernen angeht, aber auch immer, es gibt doch diese Gesprächstechnik nach Rogers, nonverbale Kommunikation und das lernt man auch schon im Referendariat und das ist jetzt wichtig zu wissen als Lehrer, wie man beispielsweise sich in Elterngesprächen verhält oder auch in gewissen Schüler-Lehrer-Interaktionen, also Gesprächstechniken.“

Experte 4: „Ein Teil habe ich bestimmt auch im Referendariat mitbekommen, wie zum Beispiel, das Lob, dass grundsätzlich zu wenig gelobt wird in der Schule. Ein Schüler, den man lobt, der arbeitet viel besser mit. Es gibt immer etwas, was man loben kann. Das muss man dann halt finden. Und wenn man die Schüler genau beobachtet, findet man es auch.“

Experte 13: „Mein Referendariat ist ja noch nicht so lange [1 Jahr] her, da kriegt man mittlerweile viel dazu vermittelt. ... da sind so Themen, diese ganze Lehrgesundheit ist da ein Thema, dann das ganze Thema, wie lernen Schüler, was passiert im Gehirn, wie geht Informationsvermittlung, wie funktioniert das – sowas lernt man ja dazu.“

Die persönliche Bewertung des im Referendariat vermittelten Psychologiewissens fällt jedoch bescheiden aus. Für viele der Experten war ihre psychologische Vorbereitung im Referendariat auf die tägliche Berufspraxis nur unzureichend.

Experte 17: „Ja da war natürlich, wir haben natürlich im Seminar auch solche Sachen besprochen, wobei im Seminar das – wenn ich ehrlich bin – wenn ich mich genau erinnere – das eigentlich auch zu kurz gekommen ist.“

Experte 4: „So etwas lernt man natürlich schon in der Ausbildung, aber richtige psychologische Kenntnisse lernt man da – finde ich – leider sehr wenig, ...“

Experte 9: „Also, sagen wir mal im Seminar, im Hauptseminar wurden psychologische Themen angerissen, aber ganz knapp, ganz kurz und das waren auch wirklich Sachen, die jeder eigentlich schon kannte aus der

⁷² Eine ausführliche Analyse der Breite und Tiefe des tatsächlichen Kenntnisstands der 20 interviewten Lehrkräfte im Bereich der Psychologie folgt im Abschnitt 3.3.2.

Pädagogik, also nicht der Rede wert... ich meine Konditionierung hat jeder irgendwie schon einmal gemacht. Piaget, Entwicklungstheorie hat auch jeder schon mal gehört. Also jetzt wirklich nichts, was einen da voran bringt.“

Experte 12: „In der Ausbildung selber hat es so gut wie keine Rolle gespielt. Also im – damals hieß das noch Hauptseminar – das war sozusagen die allgemeine Pädagogik und da spielte pädagogische Psychologie auch, aber eine sehr untergeordnete Rolle. Da ging es vor allen Dingen um Lernpsychologie, damals gab es diese Lerner-Typen Theorie, sowas haben wir da schon mitbekommen.“

Besonders stark in Erinnerung geblieben sind vor allem psychologische Erkenntnisse, die einen engen Praxisbezug hatten und bei denen auch die praktische Umsetzung thematisiert und geübt wurde.

Experte 2: „Ja, also da ging es auch viel um extrinsische Motivation, um intrinsische Motivation, also Motivationspsychologie ... der Schüler. Also, wie man Schüler motiviert. Und auch nochmal in der Wiederholung die ganzen älteren Theorien, auf denen das alles basiert. Dann ging es viel um... Unterrichtsgestaltung, wie man eine positive Lernatmosphäre schafft. Und ja dadurch natürlich auch versucht extrinsisch zu motivieren. Also da eher praktikable Sachen auch einfach, indem man seinen Unterricht gut strukturiert, dass man... grundlegende Sachen, Arbeitsaufträge visualisieren, dass den Schülerinnen und Schülern der Unterrichtsverlauf bewusst ist, also Transparenz schaffen. Das habe ich ja vorhin schon mal gemeint. Ja und Transparenz schaffen über den Unterrichtsverlauf und auch über die Unterrichtsziele, ja genau und die Ziele sind auch ganz wichtig. In der Praxis ist mir aufgefallen, also Unterrichtsverlauf interessiert die [Schüler] meistens nicht, wenn sie nicht wissen, wo es hinführen soll. Ja und lebensnahe Themen zu behandeln oder zumindest irgendwie Bezug zum Lebensumfeld herzustellen, egal welches Thema man macht. Manchmal ist das leichter, manchmal ist das schwieriger. Unterrichtsinhalte der Lerngruppe gemäß auszuwählen, gehört natürlich dann auch dazu. Was war da denn noch alles? Es ist alles schon ein bisschen länger her.“

Experte 7: „Also. Methodischer Natur gab es den, ... Wir hatten einen Thementag ziemlich am Anfang – oder einen Studententag – wo es um psychologische Erkenntnisse ging, wo es dann vor allem, weil er einfach im Moment prominent ist, die Theorien von Spitzer uns ein wenig präsent gemacht

wurden. Also einfach wie die Psychologie des Menschen an sich funktioniert und dann natürlich auch lernpsychologisch, wie kann man das Ganze fördern. Und dann auch Methoden uns vermittelt oder ein bisschen gezeigt worden, was kann man machen. Was bei mir da vor allem hängen geblieben ist, sind vor allem so umfangreiche Feedbackmethoden mit einzubinden in den Unterricht, um einfach auch den Schülern somit Möglichkeit zu geben, über das eigene Handeln nachzudenken. Und dass das natürlich ein Ansatz ist, der das für die Schüler möglich macht, sich da einfach selbst auch weiterzuentwickeln. Das hatte einen Punkt am Anfang und dann haben wir natürlich versucht das praktisch umzusetzen.“

Experte 11: „Zum Beispiel, hier Gesprächsführung, geht doch auch in die Richtung. Und das war soooo spannend und sooo erkenntnisreich und das haben wir den ganzen Tag gemacht. Ich glaube, das hat, diese Gesprächsführung ging dann folgendermaßen, wir haben in Gruppen zu sechs Leuten, jeder hat ein Problem einfach nur dargestellt, dann wurde eins gewählt oder ich bin mir nicht mehr sicher und dann wurde das nach den Regeln der Gesprächsführung beleuchtet. Und ich glaube, das haben wir vier Stunden lang gemacht. Erst dachte ich, das kann nicht den ganzen Tag gehen. Aber unser Seminarleiter meinte, das geht den ganzen Tag und es hat die komplette Seminarsitzung gedauert und es war sooo intensiv und sooo, also wir sind alle daraus gegangen, drei haben geheult, weil das so krass war. Völlig verrückt. Und sind daraus gegangen und haben nur gesagt, Wahnsinn, und ich glaube, dass in dieser Gesprächsführung auch ganz viel Psychologie dabei war. Ich sage mal, das ganze Ding war psycho, diese ganze Sitzung und da, aber wir haben, das wäre ja nie so intensiv so herausgekommen das Problem, hätten wir es nicht genau nach diesen Regeln der Gesprächsführung geführt.“

Fortbildungen waren ein weiterer Zugangsweg, über den immerhin sieben der 20 befragten Experten Zugang zu psychologischen Erkenntnissen bekommen haben.

Experte 16: „...Ja und dann immer wieder bei Fortbildungen. ...“

Dabei waren die Themenbereiche der von den Experten belegten Fortbildungen ähnlich wie die psychologischen Inhalte des Referendariats vor allem im Bereich Lernpsychologie und Kommunikationstechnik.

Experte 18: „Also, ich war mal – ist vielleicht jetzt zwei Jahre her – im Rahmen einer Biologie Fortbildung in einem lernpsychologischen Seminar. Da wurde dann thematisiert, der Lernvorgang, wie geht der eigentlich vor sich und was

passiert da in den Hirnen der Menschen und daraus wurden dann verschiedene Methoden uns vorgestellt, die aus diesen Erkenntnissen abgeleitet wurden. Und die mir auch ganz gut gefallen haben. Die wurden dann auch an uns geübt oder wir übten die dann untereinander. Wir waren nun viele. Und haben so quasi Klassensituationen gebildet und haben dann diese Sachen eingeübt. Ja, das gab dann auch so einen Aha-Effekt und war sicherlich auch eine Belebung und Erweiterung für die Methodenwahl in meinem Unterricht.“

Experte 14: „Ja, ich habe eine Fortbildung gehabt, die ist allerdings auch schon länger her, da ging es um die verschiedenen Rollen. Also ich kenn die Theorie jetzt nicht mehr, aber ich glaube, die ist ganz bekannt. Also welche Rolle man übernimmt in Gesprächen, und zwar Eltern-Ich, Kind-Ich oder Erwachsenen-Ich. Und das ist zum Beispiel eine Erkenntnis, die ich ganz wichtig finde. Wenn Kinder ganz schnell ins kindliche Ich wechseln, das ist ja auch die Rolle, Kinder sind Kinder, aber interessant ist es natürlich auch, wenn Erwachsene das machen, also wenn Kollegen oder Eltern das machen und auch ihre normale Rolle oder diese 1 zu 1 Rolle verlassen. Also nicht mehr auf Augenhöhe miteinander sprechen, was wir eigentlich wollen, sondern dass sie da wechseln.“

Des Weiteren waren auch Inhalte des sozialen Lernens, wie der Umgang mit Mobbing oder das Projekt Lions-Quest Fortbildungsinhalte, in deren Rahmen Psychologiekennnisse an die Lehrkräfte vermittelt worden sind. Allerdings scheinen das Angebot von sowie das Interesse an Fortbildungen mit psychologischen Inhalten begrenzt zu sein.

Experte 8: „Im psychologischen Bereich nicht sehr viele, wie gesagt, es gab mal diese Fortbildung zum Umgang mit Mobbing Situationen. Ich glaube sonst nichts Spezielles. Würde mir zumindest jetzt ad hoc nicht einfallen.“

Experte 20: „Ja, es gibt halt Fortbildungen von der Bezirksregierung. Habe ich aber noch nicht nachgeschaut, ob die speziell um psychologische Themen gehen. ... Doch ich habe mal eine Fortbildung gemacht und zwar ging es um Lions-Quest ‚Erwachsen werden‘. Das ist ein Programm, das Schüler begleitet dabei, wirklich zu reifen, in der Klasse klar zu kommen, miteinander klar zu kommen, Selbstvertrauen aufzubauen. ‚Erwachsen werden‘ heißt das.“

Experte 1 stellt heraus, dass es vor allem auf das Interesse und die Eigeninitiative einer Lehrkraft ankommt, welche Inhalte in Fortbildungen gelernt werden.

Experte 1: *„Also, das hat mich in meinem Studium damals und in meinem Referendariat auch sehr frustriert. Ich habe das eigentlich alles, also das, was ich mache an der Schule letztendlich oder das, was ich anwende, habe ich aus Eigeninitiative gemacht. Also sei das jetzt diese Fortbildung zum Sozialen Lernen, zur Suchtprävention, was ich gemacht habe, eine Zeit lang, die Projekte, die ich sonst mit den Fünftklässlern oder Sechstklässlern mache. Ich habe mich eine Zeit lang sehr mit so Mädchen Jungen, also Jungenförderung, Mädchenförderung geschlechtsspezifisch auseinander gesetzt, aber das lief letztendlich alles über Eigeninitiative, weil es mich interessiert hat und weil ich dann selbst, mich da schlau gemacht habe oder mich hab fortgebildet.“*

Die Reflektion des Arbeitsalltags – entweder allein oder gemeinsam mit Kollegen – bzw. der Arbeitsalltag selbst ist für elf Lehrkräfte ein weiteres Mittel, psychologische Erkenntnisse und Einsichten zu generieren. Einen festen Rahmen für einen solchen Austausch unter Kollegen gibt es nicht, aber in den Vorbereitungsphasen auf verschiedene Positionen der Schulleitung ergeben sich zum Beispiel häufig Anlässe, sich mit Kollegen auszutauschen und neue Psychologiekenntnisse aufzubauen.

Experte 1: *„Ja. Das [Literatur und Praxistipps unter Kollegen weiterreichen] passiert durchaus. Es gibt da keinen... also innerhalb des Schulkontextes keinen Rahmen, in dem man das so macht.“*

Experte 16: *„Und dann natürlich im Endeffekt auch über kollegiale Gespräche, das heißt in dem Bereich sind bei mir, da ich jetzt nicht purer Lehrer bin, sondern so nach und nach verschiedene Positionen der Schulleitung durchlaufen habe, in den ganzen Vorbereitungen für die jeweils neuen Aufgabengebiete kamen dann natürlich auch entsprechende Informationen jeweils rüber.“*

Auch privat organisierte und eigenfinanzierte Supervisionsgruppen bieten Möglichkeiten, mit Kollegen gemeinsam die eigenen psychologischen Kenntnisse weiterzuentwickeln.

Experte 5: *„Ja, wir hatten – nein nicht in der Schule – also da war ich noch jung, ich glaube, das ging sogar über 2-3 Jahre, da hatten wir hier eine Gruppe freiwilliger Leute und haben uns sogar jeden zweiten Freitag von 14h bis 17h getroffen, privat und haben das auch selber bezahlt.“*

Experte 11: *„Ich bin jetzt vor ein paar Wochen eingeladen worden in einen internen Kreis, aus der anderen Schule, die – wie nennen die das denn nochmal – Supervision. Und das sind, glaube ich, nur sechs Lehrer, die das*

machen und die sind einfach auf mich zugekommen und haben mich gefragt, ob ich da mitmachen will. Und da habe ich erstmal überhaupt gar nicht gewusst, was das so ist und habe aber einfach mal ja gesagt, weil ich das spannend fand. Die haben das einfach nur angerissen. Und dann hatten wir eine Sitzung und auch da wieder, da dachte ich danach wieder, boah Wahnsinn, das hätte ich nie gedacht, dass das so wird. Supervision, ich dachte jetzt, also da ist dann tatsächlich, ich glaube der ist sogar ausgebildeter Psychologe und da waren dann Lehrer aus verschiedenen Schulformen, alle sitzen im Kreis, also eine ganz nette Runde und dann wird etwas zu essen mitgebracht und zu trinken und man trifft sich nach der 9. Stunde bei uns an der Schule und ja, dann ging es los. Das hatte ich dann nicht so erwartet, das war halt fast, wie eine, also es gibt nichts, was du nicht sagen darfst, es war plötzlich so eine ganz persönliche Runde, was für mich komisch war, weil ich die Leute gar nicht kannte, dann kamen die aber richtig mit Problemen, die wirklich schon ganz tief in die Psyche gingen, also Persönlichkeitsveränderungen. Plötzlich saß ich da so mittendrin und jeder hat sich klar dazu geäußert und da ging es auch darum das Problem wieder von einer anderen Sichtweise zu sehen, ach das ist jetzt alles ein bisschen durcheinander, aber der Lehrer, der sein Problem geschildert hatte, der hatte Angst gehabt, dass er sich verändert, der war im Lehrerrat, dann war er auch noch die rechte Hand vom Direktor und dadurch, dass er von so vielen von außen gesteuert wird, weil er so viel, durch den Lehrerrat muss er die Lehrer vertreten, auf der anderen Seite ist er aber auch ganz eng mit dem Direktor und dass er dadurch so zerrissen wird und der hatte das Gefühl, dass seine komplette Persönlichkeit auch in seinem Privatleben sich verändert. Und dann musste er sich auf einen anderen Stuhl setzen und sich selber betrachten und sagen, welche Person er wann wie sieht und welche ihm besser gefällt, über sich selbst musste er dann sprechen und das ging dann auch super weit und auch total Psychologie. Das ist doch Supervision oder? Und das ist super und da bleibe ich auf jeden Fall auch drin. Ich bin super froh, dass die mich gefragt habe, und da freue ich mich darüber, dass ich da dabei bin und dass ich da die Möglichkeit habe, wenn mal irgendwas, weil du musst einfach ein Problem schildern. Dieses Problem mit dem Jungen hätte ich da zum Beispiel auf jeden Fall angesprochen und dass es jetzt ein paar Mal, ich glaube einmal in zwei Monaten und da bin ich jetzt fest mit drin. Da bin ich echt gespannt. Ich glaube, dass es hilfreich ist. Weil der Austausch ist einfach zu wenig unter Lehrern. Dieser Austausch auch immer über Probleme. Ich habe immer das Gefühl, Probleme hat jeder, nur die wenigstens sprechen darüber. Ich rede

immer viel über meine Probleme, weil ich gar keine Lust habe, die mit mir selbst zu Hause mit Grübeln im Kopf irgendwie zu lösen oder wie auch immer nicht zu lösen und deswegen muss ich immer mit ganz vielen sprechen, weil ich das total wichtig finde, wie die das sehen. Und das ist jetzt eine Möglichkeit. Aber die lassen da nicht viele rein. Das könnte es ja auch mehr geben, oder? Jedem Lehrer könnte das glaube ich gut tun, aber es wird dann immer direkt so deklariert, ich brauche doch keinen Psychologen. Also, ich glaube, da müssen auch nicht nur Leute sitzen, die Probleme haben, sondern man kann sich da auch einfach mal gut selbst reflektieren und ich freue mich auf jeden Fall, da dabei zu sein.“

Je nach Fächerkombination bieten natürlich auch die Unterrichtsinhalte eine Zugangsmöglichkeit, sich mit Psychologie zu beschäftigen.

Experte 14: „Ich habe psychologische Themen auch im Referendariat, also im zweiten Ausbildungsabschnitt und dann natürlich in der alltäglichen Praxis gehabt. Unter anderem dann allerdings auch über Deutsch in Sprachpsychologie, wie z.B. in höheren Klassen macht man auch Sprachpsychologie, jetzt in der Zehn die vier Seiten einer Nachricht mache ich gleich in der Zehnten, Friedrich von Thun und solche Sachen.“

Experte 3: „Konkret bei mir, ich habe zwei, mehrere also zwei drei Fachzeitschriften – eine ist Pädagogik, da sind eben psychologische Themen mit berührt, aber angewandt, herunter gebrochen auf den Schulalltag oder der Pädagogikunterricht – also durch den Pädagogikunterricht habe ich natürlich selber dauernd Berührungspunkte da und lese mich da ein.“

Der Großteil der Lehrkräfte, die psychologische Erkenntnisse aus ihrem Berufsalltag generieren, sprechen jedoch vor allem über eine Art Learning-by-Doing oder Trial-and-Error Verfahren, mit deren Hilfe sie ihr psychologisches (Erfahrungs-)Wissen aufbauen.⁷³

Experte 18: „...Aber ich denke, dass das Wesentliche ich selber gelernt habe, Learning-by-Doing im Umgang mit den Schülern, dass ich also meine eigene Psyche bereit und aufgemacht habe für Schüler und mich sensibilisiert habe für deren Verhalten und auch deren Fehlverhalten. Ja, dass ich einfach glaube, dass man dann im Umgang mit Schülern sehr viel mehr lernt eigentlich als da so auf der Uni.“

⁷³ Eine detaillierte Analyse des Verhältnisses zwischen psychologischer Theorie und Berufspraxis von Lehrkräften wird im Abschnitt 3.3.1 durchgeführt.

Experte 19: *„Mehr so eine Küchenpsychologie, die man sich so selber zurecht legt. ... Ja, so eigene Tricks oder so, die man dann versucht anzuwenden. ... Ja, zum Beispiel sozialen Druck aufbauen. Ja, wenn ihr jetzt nicht ruhig seid, dann machen wir jetzt noch eine Viertelstunde länger oder so etwas.“*

Experte 15: *„Ja hauptsächlich natürlich im Sport. Weil Sport – das fing dann irgendwann in den 80ern an – mit Boris Becker, der sagte, hier das ist eine Kopf Sache. Also man gewinnt im Grunde im Kopf. Und das ist halt im Sport so. Sport hat auch etwas mit Angst, mit Überwindung zu tun, und da muss man Schüler schon, also wenn ich in Mathe eine Aufgabe nicht löse, dann ist das kein körperlicher Schmerz. Wenn ich aber ein Salto vom Dreier mache und auf dem Rücken lande, dann ist das Schmerz. Das ist eine Überwindung und das sind halt unterschiedliche Unterrichte. Und ich muss einen Schüler eben dazu bringen, dass er einen Sprung macht. Und ich muss den Schüler dazu bringen, dass er sich überwindet und in den Handstand geht oder ein Rad schlägt oder so etwas. Das sind schon Sachen, wo ich sage, da muss ich den Schüler anders motivieren als jetzt vielleicht im Matheunterricht.“*

Experte 20: *„Ich kann aus Erfahrung auch, kann ich schon bestimmte Sachen ausmachen. Zum Beispiel wenn Schüler plötzlich aggressiv werden. Das sind so Maßstäbe, die ich so habe, so wenn Schüler plötzlich aggressiv werden, dann gehe ich davon aus, ok da könnte vielleicht irgendetwas dahinter stecken, dass er Probleme hat, egal auf welcher Ebene. Die nehme ich mir dann separat und bespreche das, nehme auch die Eltern mit ins Boot, sage ok ich habe da etwas festgestellt und muss das mal klären. Oder Schüler, die genau andersherum sind, die dann immer sehr lustig waren, plötzlich desinteressiert sind. Das sind so Vergleiche, die ich aus anderen Klassen mitnehme oder aus Erfahrung anderer Lehrer mitnehme.“*

Passend zur Eigenständigkeit, mit der die Wissensgenerierung aus dem Unterrichtsalltag bestritten wird, nutzen acht der 20 befragten Lehrkräfte auch ein individuelles Selbststudium, um sich mit psychologischen Erkenntnissen vertraut zu machen.

Experte 10: *„... Ansonsten war es da nicht so weit her mit der Psychologie, das hat sich eher aus meiner Ausbildungsschule ergeben, wobei das da auch nicht explizit thematisiert wurde, sondern auch so daran liegt, dass ich mich vielleicht dafür interessiere oder auch einen anderen Blick dafür habe. Was aber – glaube ich – mit der persönlichen Vita viel zu tun hat. Inwiefern man sich für sowas öffnet. Ansonsten bin ich nie explizit ausgebildet worden in so einer*

Frage oder mir wurde nichts bereit gestellt irgendwie, also das war eigentlich kein Thema, außer dass es da war, weil jeder, so gut wie jeder Schüler, auf der Schule auf der ich war, hatte es schwer und hatte Probleme.“

Zum Selbststudium werden dann nicht nur Fachzeitschriften, sondern sogar auch Romane und Hundepsychologiebücher herangezogen.

Experte 4: „...und ich lese gerade hier wegen diesem kleinen Burschen [zeigt auf ihren Hund] ein ganz tolles Hundepsychologie Buch.“

Experte 20: „Eigentlich auch nur durch Bücher. Ich habe ganz viel gelesen. ...“

Experte 5: „... Es interessiert mich total. Ich lese aber auch sehr sehr [sic!] viele Romane, das ist auch gut. Kann man mal nebenbei sagen. Also ich lese sehr viel.“

Experte 3: „Letztendlich muss es natürlich in Eigenverantwortung stehen. Wenn man den Beruf ergreift, dass man sich eben mit pädagogischen Fragestellungen auch beschäftigt und wie gesagt ist ein Bestandteil da Psychologie. Konkret bei mir ich habe zwei, mehrere also zwei drei Fachzeitschriften – eine ist Pädagogik, da sind eben psychologische Themen mit berührt, aber angewandt, herunter gebrochen auf den Schulalltag...“

Beim Selbststudium wie auch bei den Gesprächen unter Kollegen im Berufsalltag fördert eine Erweiterung der Lehrerrolle – z.B. durch die Übernahme von Positionen in der Schulleitung oder die Tätigkeit als Ausbilder – die Auseinandersetzung mit psychologischen Inhalten unabhängig vom formalen Bedarf für die neuen Aufgaben.

Experte 12: „Ja. Das war Selbststudium, das war keine Voraussetzung. Die Leute, die in dem System die Ausbilder auswählen, das ist ja auch eine Selektionsschwelle, das sind in der Regel Leute, die von Psychologie auch wenig Ahnung haben, würde ich jetzt mal so sagen. Also die beiden Dezernenten, mit denen ich da zu tun hatte, das waren reine Fachleute, also Germanisten. Ausbildungsdidaktik interessierte die noch ein bisschen, aber auch nicht so richtig und psychologische Fragestellungen, glaube ich eher nicht.“⁷⁴

⁷⁴ In Frank Gerstenbergs Artikel über das Referendariat „Die schlimmste Zeit meines Lebens“ aus der Süddeutschen Zeitung vom 17. Mai 2010 unterstreicht eine Hauptseminarleiterin das Problem, dass Seminarleiter weder fachlich noch psychologisch ausgebildet werden. Der Artikel findet sich unter <http://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrer-im-referendariat-die-schlimmste-zeit-meines-lebens-1.592394> [letzter Zugriff am 25. November 2014].

Eine persönliche Therapie-Erfahrung bringen zwei der 20 interviewten Lehrkräfte in ihren Berufsalltag mit ein, was ihrer eigenen Auskunft nach sehr positiv wirkt. Auch der Austausch mit Freunden führt bei einigen Lehrkräften zu hilfreichen Erkenntnissen.

Experte 12: *„Einmal biografisch, ich selber habe eine Therapie gemacht und bin in therapeutischen Kontexten unterwegs gewesen oder immer noch und habe da positive Erfahrungen gemacht, im weitesten Sinne jetzt mit Psychologie. Da ging es im Wesentlichen um verhaltenstherapeutische Ansätze. Das habe ich als sehr gewinnbringend für mich erlebt, meine Handlungsmuster da irgendwie kennenzulernen und zu überprüfen.“*

Experte 5: *„Ich habe Therapie gemacht selber. Ich interessiere mich sehr für Psychologie. ... ich habe zwei Freundinnen, also eine ist Ärztin, die hat sich auch therapeutisch fortgebildet, die andere war hier Lehrerin, die ist jetzt systemische Familienaufstellerin. Also da reden wir sehr viel darüber. ... Es hat mich einfach interessiert. Ich hatte einen leicht behinderten Bruder, da kommt das her, so ein ganz persönlicher Zugang und Eltern, die sehr viele Fehler gemacht haben.“*

Experte 16: *„Jetzt habe ich selber noch einige Bekannte, die Psychologen sind, das heißt über die private Schiene kommt da auch einiges rein.“*

Ein weiterer, sonstiger Zugangsweg war für Experte 4 zudem der Pädagogikleistungskurs, der bereits in der Schulzeit ein Interesse für Psychologie geweckt und erste Wissensbausteine gelegt hat:

Experte 4: *„Aber viele Sachen habe ich einfach, aufgrund der Problematik meines eigenen Lebens – glaube ich – auch so als interessant gefunden, weil erstmal hatte ich in der Schule schon Pädagogik Leistungskurs und da fand ich auch, da gab es immer Randbereiche, die in die Psychologie reingingen und die fand ich persönlich total interessant. Also, das fand ich einfach immer schon wichtig und in den ganzen Lebenssituationen, in denen man ja in seinem Leben an irgendwelche Probleme kommt, da hängt – wenn man mal ehrlich ist – alles immer mit Psychologie zusammen.“*

3.2.3 Einschätzungen zur These dieser Arbeit

Die These der Arbeit, dass Schülerpotenzial nur begrenzt gehoben wird, weil Lehrer Erkenntnisse aus der Psychologie nicht ausreichend nutzen (können), wurde den Interviewpartnern nach dem offenen Einstieg zur Stichwortkombination Psychologie und

Schule direkt präsentiert: Einer der 20 befragten Experten lehnt diese These ab, drei stimmen ihr teilweise zu und eine absolute Mehrheit von 16 Lehrkräften bekräftigt, dass Schülerpotenzial verloren geht, weil Lehrkräfte zu wenig psychologisches Handlungswissen haben.

Experte 16 zufolge, der als einziger die These ablehnt, werden im Referendariat ausreichend psychologische Grundlagen – insbesondere der Lernpsychologie – für die Tätigkeit als Lehrkraft gelegt. Einschränkend weist er jedoch daraufhin, dass es auch stark von der Persönlichkeitsstruktur der einzelnen Lehrkräfte abhängt, inwiefern sie sich danach im Beruf regelmäßig fortbilden und ihre Arbeitsgrundlage aktuell halten. Er bemängelt, dass er als Schulleiter darauf – mit Ausnahme von Kollegium internen Fortbildungen – keinen Einfluss hat und sieht dies als wichtigsten Hebel für Verbesserungen an.

Experte 16: „Dem würde ich widersprechen. ... Also, als Schulleiter bin ich natürlich auch, was Ausbildung und Prüfung von Referendaren angeht, hoffe ich, auf dem Laufenden, weil ich einfach auch Prüfungsvorsitz mache und so weiter. Und da weiß ich, dass zumindest so Bereiche wie Lernpsychologie oder psychologische Grundlagen von binnen- und überhaupt differenzierendem Unterricht, die sind einfach sehr gut in den Seminaren gelegt. Heißt also normalerweise müsste ein Grundpotenzial bei den Kolleginnen und Kollegen vorhanden sein. Schwierig wird es einfach, wenn Kolleginnen und Kollegen über einen langen Zeitraum in der Schule sind und ihre eigene Arbeitsbasis nicht aktualisieren. Und das ist dann eben sehr häufig auch mit der Persönlichkeitsstruktur verbunden, wie offen Menschen – in dem Fall Lehrerinnen und Lehrer – für Neues sind. Die Möglichkeiten – ich habe vorhin ja schon von Binnendifferenzierung und sowas so als Fortbildung gesprochen – die ja auch auf psychologischen Fakten basiert, holen wir als Kollegium interne Fortbildung, so als Kollegiumsfortbildung durchaus hier rein. Das Grundproblem ist nur bei der Umsetzung. Sobald ein Lehrer die Tür hinter sich zumacht, ist er relativ autonom und selbst ich als Schulleiter muss – wenn ich mir einen Unterricht angucken will – vorher den ankündigen. Auch nicht ‚ich gehe jetzt mit‘, sondern deutlich vorher ankündigen, so dann sehe ich natürlich auch immer ein gewissen Ausschnitt, oder böse ausgedrückt, da läuft eine Show für mich ab, wie in jeder Lehrprobe und wie in jedem Examen. Und die Stellschraube ist, denke ich, bei den einzelnen Kolleginnen und Kollegen. Dazu kommt, wenn ich – wir haben auch Kolleginnen und Kollegen, die sich intensiv neben den schulischen Sachen auch darüber hinaus fortbilden – hier wird jeder

Antrag genehmigt. Weil es sind dann meistens auch Sachen, die im Nicht-Unterricht Bereich liegen, die also Zusatzengagement verlangen.“

Die Experten, die der These teilweise zustimmen, argumentieren ähnlich, wie Experte 16. Sie halten die in der Lehrerbildung vermittelten psychologischen Kenntnisse für ausreichend und sehen auch in der aktuellen Fremdsprachendidaktik oder den kompetenzorientierten Lehrplänen Erkenntnisse aus der Psychologie umgesetzt. Gleichzeitig bemängeln sie aber ebenso Probleme bei den institutionellen Rahmenbedingungen. Es fehlt die Zeit, vorhandene theoretische Erkenntnisse tatsächlich in der Praxis zu nutzen, die Klassengrößen verhindern individuelle Förderung und auch Projektarbeit ist nur schwer umsetzbar.

Experte 13: „Bedingt. Also ich würde dem bedingt zustimmen. Also ich finde, was jetzt meine Ausbildung angeht, dann sind doch viele Erkenntnisse schon da, was jetzt Projektunterricht angeht, wie ich Unterricht gestalte, die Erkenntnisse sind da, die Frage ist halt immer, wie setze ich sie um. Das wurde im Referendariat schon versucht, einem so beizubringen, aber ob das immer gelingt, ist natürlich so die Frage. Und jetzt wir an der Schule würde ich zum Beispiel sagen, wir haben doch sehr viele – also die Schule ist sehr sehr [sic!] jung, deswegen haben die jungen Kollegen das alle gerade jetzt auf den Weg bekommen – viele Erkenntnisse, das wäre jetzt so mein Eindruck. Woran viele Erkenntnisse scheitern, also weiß nicht, jetzt der Hattie immer jetzt mit seinen Forschungen da im Gespräch, wenn er sagt, ok der Lehrer ist der Wichtigste und sowas, dann merke ich halt immer, ich bin jetzt auch noch Berufsanfänger, deswegen dauern viele Sache auch länger, aber die Zeit ist oft so knapp, dass man bestimmte Sachen nicht umsetzen kann und der institutionelle Rahmen ist aber auch sehr eng, hier an der Schule noch besonders eng. Ich merke das, weil ich leite die Schulband. Ich mache hier Musik und da hat man ja ganz viel so Projektarbeit, man merkt, wie man die Schüler bekommt, ganz wichtige Dinge und da fällt es dann immer schwer das umzusetzen, wenn man zum Beispiel keine Stunde frei kriegt oder solche Projektarbeit natürlich dann im Stundenraster immer sehr schwierig ist.“

Experte 1: „Ich sehe das bestimmt ähnlich...vor allen Dingen, was so das Ausschöpfen des Potenzials der einzelnen Schüler angeht. Ich glaube, dass man sehr viel auch, was jetzt die fachliche Arbeit angeht, im Didaktik Bereich umsetzt, auch was an neuen Erkenntnissen aus der Psychologie kommen, also ich denk da jetzt gerade so an den Fremdsprachenunterricht zum Beispiel, da sind ja die Zusammenhänge mit diesen neuen kommunikationsorientierten Didaktiken in den letzten Jahren ja sehr eng verknüpft eben auch mit neuen

psychologischen Erkenntnissen, also wie gesagt, man setzt es natürlich...ja... indirekt um, über Lehrpläne zum Beispiel, die man erstellt, über kompetenzorientierten Unterricht, also das, was gerade in aller Munde ist, diese Dinge werden halt eben im unterrichtlichen Alltag angewendet. Natürlich hapern ganz viele Sachen eben an der Umsetzung, was auch dem System geschuldet ist, also nur als Beispiel, wenn man jetzt individuelle Förderung nennt, das Thema ist eben in diesen Klassengrößen ganz schwer umzusetzen.“

Ein teilweise zustimmender Experte bezieht die These sehr persönlich auf sich und seine Arbeit mit den Schülern. Er stimmt dem zu, dass Schülerpotenzial ungenutzt bleibt. Gerade, wenn es darum geht, desinteressierte Schüler zu motivieren und in den Unterricht zu integrieren, fällt ihm das schwer. Er beschreibt aber auch, dass er es manchmal schafft, mit dem aus seiner Praxiserfahrung generierten Wissen Schüler positiv zu beeinflussen.

Experte 7: „So eine Mischung. Ich würde dem zustimmen, aber nicht ungeteilt. Es sind sicherlich. Ich fang mal anders an. Man hat halt, da kann ich für mich jetzt nur sprechen, man hat gewisse Dinge ausprobiert, die auch was die Förderung oder die Unterstützung oder die Bestärkung der Schülerleistung angeht und hat seine Erfahrungen gemacht, was irgendwie positiv gelaufen ist und was eben negativ gelaufen ist und hat daraus seine Erkenntnisse gezogen. Deshalb nutzt man die Positiven und da in dem Rahmen würde ich da nicht ungeteilt zustimmen. Das nutzt man, aber es gibt sicher einige Bereiche, wo man einfach noch viel mehr machen könnte und positiver bestärken könnte, aber auch einfach, ich sag mal so, Anschubmomente bei den Schülern schaffen, die überhaupt für ein Thema motivieren. Und in dem Zusammenhang würde ich sagen, dass da auf jeden Fall einige Potenziale auch auf der Strecke bleiben, vor allem natürlich, nehme ich Schule oftmals so wahr, hat man vielleicht den Anspruch, das ein bisschen besser zu machen, aber dass man überwiegend die Schüler nur ideal behandelt, die eh schon von sich selbst eine relativ hohe Motivation mit sich bringen. Also ich sage jetzt mal, bei den mündlichen Fächern ist es ganz extrem, mir fällt es unheimlich schwer in einem Fach wie Geschichte, wo eine gewisse Verdrossenheit bei manchen Schülern ist, diese dann zu motivieren und nicht so abzufragen, oah sag doch auch mal was, sondern irgendwie die mit rein zu holen ins Boot, dass sie mitmachen. Also die klassisch Leisen. Also ich kriege das manchmal so mit, entweder sind diejenigen im Fach besonders gut, die mündlich sind oder die, die schriftlich sind. Irgendwie ist es da so eine Mischung zu haben, dass man alle Potenziale aufdeckt, auch vielleicht jemand der besonders gut zeichnen kann oder so

etwas, das ist manchmal schwierig, das alles unter einen Hut zu kriegen. Und da würde ich auf jeden Fall der These Recht geben, dass da Potenziale auf der Strecke bleiben. Kommt aber immer natürlich auch darauf an, wie die Schwerpunkte der Schule sind. Ich sage mal, eine Schule, die irgendwie keinen musischen Schwerpunkt hat und da ist jetzt ein Schüler, der hat da was, da bleibt natürlich ein bisschen was auf der Strecke. Und da ist halt die Frage, wie man die Fähigkeiten oder Kompetenzen irgendwie zu Nutze machen kann. Manchmal weiß man auch einfach nichts davon.“

Die meistgenannten Gründe für die Zustimmung der 16 Experten zur These sind Fehler im System Schule sowie die Persönlichkeitsausprägungen einzelner Lehrkräfte. Zudem weisen drei Experten daraufhin, dass ein fundiertes Wissen und eine bessere Nutzung psychologischer Erkenntnisse auch zu einer größeren Potenzialentfaltung auf Seiten der Lehrkräfte führen würden.

Die systemimmanenten Hindernisse, die laut den Interviews eine vollständige Entfaltung des Schülerpotenzials verhindern, sind vor allem die fehlende Zeit im Berufsalltag der Lehrkräfte, als auch das schlechte numerische Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern in einem Kurs.

Experte 12: „Kann ich jetzt nicht verifizieren, aber so rein gefühlsmäßig sage ich, klar stimmt. Also, ich sage mal, wenn man sieht, wie Lernprozesse behindert sind durch organisatorische Rahmenbedingungen, aber eben auch durch psychische Strukturiertheit von Schülern oder Lernarrangements, die einzelnen nicht gerecht werden, natürlich bleibt da jede Menge Potenzial liegen.“

Experte 6: „Also, das kann ich sicher bestätigen, wobei ich jetzt keine konkreten Vorstellungen habe, was gemeint sein könnte. Ich weiß nur aus Erfahrung, dass viele Dinge an Rahmenbedingungen scheitern. Viele gute Ideen auch. Rahmenbedingungen im Sinne von zu hoher Schülerzahl oder zu wenig Räume, um Gruppen aufzuteilen oder ganz banale Sachen, wie zu viel Unterricht an einem Tag, so dass man von der Energie her nicht mehr bereit ist, Dinge anders zu machen, als auf Routinebasis.“

Experte 8: „Also, ich glaube, was es einem schwer macht als Lehrer, die Schüler ständig zu motivieren, sind so Gegebenheiten wie große Klassengröße, also man hat zum Beispiel, das fängt in der 5 an, die man erst recht motivieren möchte, die man sehr stark noch binnendifferenzieren muss in der Theorie, funktioniert aber nicht, wenn man da 33 Kinder in der Klasse hat. Das sind halt solche Sachen. Dann ja also ich kann diese These, die du aufstellst, die

befürworte ich. Sage dir aber, in der Praxis ist es sehr schwierig umzusetzen. Erstmal das ist der eine Grund. Der andere Grund, motivierender Unterrichtseinstieg zum Beispiel, da brauchst du ganz viel Vorbereitung, also teilweise zu Hause, dafür brauchst du Zeit, die hast du als Vollzeitkraft nicht unbedingt mehr. Du brauchst teilweise technische Hilfsmittel, die haben wir an unserer Schule so gut wie gar nicht. Also man kommt sich hier auch ein bisschen vor, als würde man in einem Entwicklungsland unterrichten. Das sind alles so Sachen, die es einem erschweren, sehr sehr [sic!] motivierenden Unterricht zu gestalten. Aber es ist wichtig, ich glaube, wenn man einen guten Einstieg hat, dass die Schüler mehr Freude haben an dem Thema.“

Außerdem wird auch die Heterogenität der zu unterrichtenden Schülergruppen als Hindernis genannt, um Schülerpotenzial mit Hilfe von Psychologie vollständig auszuschöpfen.

Experte 15: „... und auf der anderen Seite ist es auch nicht immer möglich, weil da das Problem ist, zum einen sind die Klassen relativ groß, wir haben keine homogenen Gruppen.“

Experte 2: „... Und ich glaub einfach, dass das Schulsystem halt nicht so ausgelegt ist, alle Schülerpotenziale zu nutzen. Dass wir einfach das nicht leisten können. Also, dass es gar nicht an den Methoden liegt, sondern einfach am Rahmen...weil letztendlich arbeiten Psychologen ja auch nicht mit 30 Leuten... und wenn sie mit mehreren Leuten arbeiten, dann haben die aber ähnliche Probleme nach Möglichkeit.“

Die Persönlichkeit einer Lehrkraft und die damit zusammenhängende präferierte Lehrerrolle und Beziehung zur Klasse entscheiden ebenfalls, inwiefern das volle Potenzial von Schülern aufgedeckt und genutzt wird.

Experte 15: „Ja, [die These der Arbeit] finde ich sehr richtig. Also die Möglichkeit, gerade positiv auf die Schüler einzuwirken und dadurch die Leistung zu erhöhen, finde ich, ist dem einen gegeben und anderen halt nicht. ... Und eine gewisse Leitwolf Mentalität finde ich auch ganz ganz [sic!] wichtig, dass man denen auch so ‚to lead and to inspire‘, das ist aus dem Football. Also dass man sie führt, aber man soll sie auch inspirieren und man soll aber auch Vorbild sein. Wenn man das als Lehrer schafft, dann übernehmen die das auch. Wenn aber Lehrer oft krank sind, dann sind auch die Schüler häufig krank. Also, ich denke, dass ich ganz ganz [sic!] viele Dinge sicherlich richtig mache, um auf das Thema zurück zu kommen, aber ich glaube schon, dass das eine Typ

Sache ist und manche sind halt nicht der Typ. Manche sind aber trotzdem Lehrer.“

Experte 18: „[Die These der Arbeit] Kann ich voll unterschreiben. Finde ich richtig. Nur ich glaube, also wenn ich das richtig verstanden habe, glaube ich, dass du etwas überschätzt. Du überschätzt die Möglichkeiten der Außenmotivation. Also die Motivation, die ich als Unterrichtsteil mit einbringe. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass was wirklich motiviert ist der Lehrer selber. Die Beziehung des Lehrers zu der Klasse. Das motiviert. ... Das hängt aber natürlich auch ab, ich bin jemand der – ich sage jetzt mal übertrieben – der mit Hände und Füßen arbeitet. Ich bin temperamentvoll und so. Ich bin auch gut für Überraschungen. Wir müssen auch mal herzlich lachen, finde ich auch wichtig.“

Experte 10: „Ich stimme dir voll zu, dass das Potenzial nicht ausgeschöpft wird bzw. der Zusammenhang, der eigentlich evident sein müsste finde ich, aber ich glaube für uns Brennpunktschullehrer oder Ehemalige eher deutlich ist, als zu einer Schule wie hier. Ich glaube es hängt ganz stark vom Lehrertyp ab, ob er sich damit befasst und ob er das möchte, heranziehen möchte oder nicht, weil unter Umständen ist es vielleicht für manche Lehrer einfacher, dann eben den Zusammenhang des Kindes oder das Umfeld des Kindes oder die Vorgeschichte des Kindes nicht mitzusehen, als doch zu sehen. Das würde unter Umständen ja Mehrarbeit bedeuten, sei es einfach nur Zeit oder sei es einfach, eine intensivere Auseinandersetzung oder die Suche nach Möglichkeiten, wie man das Kind anders bedienen kann, damit es noch mehr Potenzial abruff.“

Ergänzend zum Einfluss, der von der Persönlichkeitsstruktur der Lehrkraft auf die Potenzialentfaltung der Schüler ausgeht, nennen zwei Experten auch noch explizit den positiven Beitrag einer Reflexionsfähigkeit auf Seiten der Lehrkräfte, d.h. unabhängig von der eigenen Ausprägung kann das Wissen über die eigene Persönlichkeitsstruktur und insbesondere der eigenen Schwächen einem Lehrer helfen, mehr Schülerpotenzial zu heben.

Experte 14: „Also ich glaube, es ist ganz wichtig, was für eine Persönlichkeitsstruktur ein Lehrer hat, um mit Schülern oder überhaupt in der Welt zu bestehen. Das müssen ja nicht nur Schüler sein. Und darüber, wenn man diesen Job schon hat oder wenn man in diesem Job arbeitet, dann kommt es drauf an, wie kriege ich meine eigene Reflexion so hin, dass ich weiß, was tue ich und wie wirkt das. Es geht ganz häufig um Ursache-Wirkung oder

welche Wirkung hat mein Handeln. Und das ist bei unterschiedlichen Typen und bei unterschiedlichen Lehrerspersönlichkeiten auch unterschiedlich.“

Experte 5: „Und dann ist es ja auch so, wenn man selber nicht weiß, ob man selber ein positiver Mensch ist, wie will man dann jemand positiv motivieren? ... Und da wäre auch sehr viel... also ich glaube, es gibt viele Lehrer, die könnten besser sein, wenn man ihnen ein bisschen helfen würde zu wissen, wer sie selber sind. Ja. So. Also ich mache sicher auch 1000, 70, 100.000 Fehler täglich. Also so, ich würde mich jetzt nicht hier besonders hervortun, aber mir sind die Defizite schon sehr bewusst.

Drei der Experten, die mit der These dieser Arbeit einverstanden sind, nennen allein die schlechte Ausbildung im psychologischen Bereich explizit als Grund für ihre Zustimmung. Obwohl die Mehrzahl der anderen, die These befürwortenden Interviewpartner sich nicht zur Ausbildungsqualität äußert, gibt es mit Experten 2 eine Stimme, die Lehrkräften eine solide Ausbildung im psychologischen Bereich zuspricht.

Experte 2: „Ja also grundlegend ist das vollkommen richtig. Also klar bleiben Schülerpotenziale ungenutzt... und nicht zu einem unerheblichen Teil nur. Allerdings würde ich das nicht zwingend nur darauf zurückführen, dass wir diesen Erkenntnissen gegenüber unwissend... so hast du das jetzt auch nicht dargestellt...also ich glaube, dass Lehrer auch auf psychologischer Ebene recht gut ausgebildet sind. Auch weil einfach in allen Ausbildungsbereichen diese Psychologie mit drinsteckt... Ja also an der Uni schon. Hat man ja genug Kontakt damit, dass ist ja sehr wenig fachlich eigentlich, wenn man sich das mal letztendlich anguckt und das wird dann ja meistens nochmal verschärft, während des Referendariats.“

Die Gründe für fehlende Kenntnisse im psychologischen Bereich sehen die drei anderen Experten vor allem in den Einstellungen der Lehrkräfte sowie schlicht in der fehlenden Vermittlung an der Universität und im Referendariat.

Experte 19: „Ja, glaube ich sofort, weil ich denke, dass das auf jeden Fall Potenzial hat und man noch mehr damit ausschöpfen könnte. Aber es müsste auch vermittelt werden, denke ich.“

Experte 17: „Nö, ich kann dem zustimmen. Ich glaube auch ganz einfach, dass das Wissen auch einfach gar nicht da ist. Nicht nur dass es nicht genutzt wird, vielleicht wird es auch manchmal nicht genutzt, vielleicht ist es auch manchmal irgendwie in sehr theoretischer Form an der Uni irgendwie abgehandelt worden,

aber was so Fortbildungen so anbelangt, da machen die meisten Kollegen doch eher so inhalts- also fachbezogene Fortbildungen, eher zu ihren Fächern als dass sie dann so etwas, wie das, was ich da gerade beschrieben habe. Das machen nicht so viele Lehrer, weil das ein Zugeständnis von Schwäche ist. Es ist vielleicht tief vergraben dieses Wissen und wird halt im Referendariat eben auch gar nicht vermittelt, da sehe ich den Fehler.“

Experte 3: „Ja, also es liegt gewissermaßen... ist da tatsächlich eine große Unkenntnis in der Lehrerschaft auch sicherlich vorhanden, weil es so eine typische Abwehrhaltung gibt, wenn es um diesen Bereich Pädagogik geht. Also in der Lehrerausbildung an der Universität gibt es da ja auch große Vorbehalte, weil man will ein Fach studieren und erlebt dieses erziehungswissenschaftliche Begleitstudium, wo man ja mit psychologischen Erkenntnissen starke Berührung hat, da ist eine große Abwehr eigentlich – auch weil das als zusätzliche Belastung einfach gesehen wird, mit der man sich nicht beschäftigen will.“

3.2.4 Zusammenfassung der deskriptiven Ergebnisdarstellung

Die vorangegangenen Abschnitte sind der Versuch, dem Leser einen möglich breiten Eindruck des Status Quo in der Schule darzustellen und aus Sicht der befragten Lehrkräfte zu beschreiben, inwiefern wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Psychologie mit ihrer praktischen Arbeit zusammenhängen.

Es zeigt sich, dass für mehr als drei Viertel der befragten Lehrkräfte psychologische Erkenntnisse wichtig oder sehr wichtig für den Berufsalltag sind. Dies liegt vor allem darin begründet, dass psychologische Erkenntnisse die Unterrichtsgestaltung sowie den Umgang mit Schülern, Eltern oder Kollegen unterstützen und vereinfachen, was zu einer persönlichen Entlastung und stärkeren Souveränität der Lehrkräfte beiträgt.

Jede interviewte Lehrkraft beschreibt mindestens zwei Zugangswege, über die sie ihre derzeitigen psychologischen Kenntnisse aufgebaut hat, wobei das Universitätsstudium (17 von 20 Lehrkräfte) der mit Abstand am meisten genutzte Zugang ist, gefolgt vom Referendariat (12 von 20 Lehrkräfte) und dem schulischen Alltag (11 von 20 Lehrkräfte). Dabei werden die vorhandenen Erkenntnisse vor allem in die Bereiche Lern- und Kommunikationspsychologie eingeordnet, wobei die starke Abhängigkeit der Qualität und Quantität der Kenntnisse von der individuellen Eigeninitiative und auch vom Leiter der während des Referendariats besuchten Studienseminare hervorgehoben wird. Insgesamt bewerten viele Experten ihre

psychologische Vorbereitung auf den Berufsalltag in Studium und Referendariat als unzureichend.

Die unzureichende Vorbereitung auf den Schulalltag ist allerdings nicht der einzige Grund, warum mehr als drei Viertel der Experten der in dieser Arbeit aufgeworfenen These zustimmen. Vielmehr ergänzen sie, dass auch die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die Reflexionsfähigkeit und Persönlichkeitsausprägungen einzelner Lehrkräfte dazu führen, dass in Schulen Schülerpotenzial nicht ausgeschöpft wird.

3.3 Analyse und Interpretation

Im vorliegenden Analysekapitel 3.3 stehen anstatt der institutionellen Rahmenbedingungen von Schule vielmehr die befragten Lehrkräfte als Individuen im Mittelpunkt. Im Einklang mit der Praxisorientierung des Forschungsanliegens soll die lehrkraftindividuelle Perspektive eingenommen und nach konkreten Ansatzpunkten gesucht werden, an denen zukünftige Veränderungen dazu beitragen können, dass Lehrkräfte die Potenzialausschöpfung ihrer Schüler steigern. Dazu wird zunächst auf die Einschätzung der Experten zum Verhältnis zwischen ihrer Berufspraxis und der psychologischen Theorie eingegangen, bevor anschließend der tatsächliche psychologische Wissensstand der befragten Lehrkräfte analysiert wird. Schließlich werden aus den Interviews auch möglichst konkrete Maßnahmen und Methoden für die Schulpraxis abgeleitet, wie auf Grundlage der vorgestellten Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie die Potenzialausschöpfung bei Schülern im Schulalltag verbessert werden kann.

Da die Unterscheidung von Realschul- und Gymnasiallehrkräften bei keiner der vorgenommenen Auswertungen zu einer nennenswerten Erkenntnis geführt hat, wird im Folgenden auf eine differenzierte Betrachtung von Realschul- und Gymnasiallehrkräften verzichtet. Stattdessen wurden Realschullehrer und Gymnasiallehrkräfte in den durchgeführten Analysen als eine gemeinsame Gruppe behandelt. An den vereinzelt Stellen, an denen die Schulformzugehörigkeit möglicherweise eine untergeordnete Rolle gespielt haben könnte, wird darauf explizit hingewiesen.

3.3.1 Verhältnis von psychologischer Theorie und Berufspraxis aus Sicht der interviewten Lehrkräfte

Ziel der in diesem Abschnitt dargestellten Analyse ist es, den Status Quo des Verhältnisses von psychologischer Theorie und der Berufspraxis von Lehrkräften zu beschreiben, um besser zu verstehen, wie Lehrkräfte Psychologie in ihrem Alltag nutzen. Dazu wurden zunächst relevante Aussagen aus den Experteninterviews herausgeschrieben, paraphrasiert und zu

sieben generellen Kategorien zusammengefasst sowie eine enge Kontextanalyse am ursprünglichen Datenmaterial durchgeführt. Eine explizite Übersicht über die sieben induktiv gebildeten Kategorien befindet sich im Kapitel 3 des Materialbands.

Demnach entwickeln Lehrkräfte ihr persönliches, psychologisches Handwerkszeug mit Hilfe eines Trial-and-Error Verfahrens während ihrer Berufspraxis. Dieses Verfahren läuft zufällig und spontan ab, weil Lehrkräften in der Alltagspraxis die Zeit für ein strukturiertes und planvolles Vorgehen fehlt. Hinzu kommt, dass es auch keinen Druck und keine explizite Forderung an Lehrkräfte gibt, die tägliche Arbeitsweise mit wissenschaftlichen Theorien zu belegen. Unterrichtsmethodik wird im Allgemeinen als wichtiger erachtet als die dahinterliegenden psychologischen Theorien. Während des Lehramtsstudiums an der Universität werden zwar lern- und entwicklungspsychologische Theorien, aber in der Regel keine konkreten psychologischen Werkzeuge vermittelt, die den Lehrkräften in der Berufspraxis helfen. Daher ist bei Lehrkräften die Überzeugung groß, dass die Sammlung von Praxiserfahrungen der einzig mögliche Weg ist, um psychologisches Handwerkszeug und ein Verständnis für die psychologischen Hintergründe von Jugendlichen zu entwickeln. Der lehrkraftindividuelle Aufbau dieses persönlichen Methoden- und Verhaltensrepertoires beginnt folglich mit dem ersten Praxiskontakt z.B. in einem Praktikum oder als Referendar an der Schule. Der wesentliche Teil der psychologischen Ausstattung einer Lehrkraft entsteht dann in den ersten Jahren nach der Aufnahme der Berufspraxis als Junglehrer. Dieser Prozess beginnt normalerweise damit, dass mit Hilfe der von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich ausgeprägten Menschenkenntnis und Empathie individuell auf Situationen in der Berufspraxis reagiert wird. Anschließend werden in der Regel subjektiv die Qualität und die zukünftige Wiederverwendbarkeit des eigenen Verhaltens beurteilt. Kollegiale Hospitationen, der Austausch mit anderen (erfahrenen) Lehrkräften sowie ein eigeninitiatives Selbststudium von Büchern oder Internetseiten unterstützen teilweise diesen Prozess, psychologisches Handwerkszeug für den Berufsalltag zu sammeln. Letztlich entsteht auch unter Einfluss des abrufbaren psychologischen Hintergrundwissens aus dem Universitätsstudium und dem Referendariat sowie der von verschiedenen Lebenswegen und Einsatzschulen abhängigen privaten und beruflichen Erfahrungen mit Psychologie ein stark individuelles, zufälliges Repertoire von psychologischen Werkzeugen und Methoden. Dieser Handwerkskoffer mit psychologischen Werkzeugen und Methoden wird mit Zunahme der Berufsjahre und Erfahrung einer Lehrkraft immer stabiler, so dass sich für jede Lehrkraft typische Reaktions- und Verhaltensmuster bilden.

Wissenschaftliche Theorien aus der Psychologie oder auch aus anderen Bereichen sind für die Lehrkräfte „meilenweit“ weg von ihrer täglichen Arbeit. Psychologisches Wissen spielt daher für Lehrkräfte nur intuitiv eine Rolle. Es wird instinktiv, spontan und nach Gefühl in der

Praxis angewandt, ohne dass einzelne Situationen oder Handlungsoptionen mit Hilfe von Theorien oder Instrumenten kategorisiert werden. Das im Laufe der Zeit von einer Lehrkraft erworbene psychologische Theoriewissen wird daher lediglich als eine Leitlinie für die tägliche Ausübung des Lehrerberufs aufgefasst, die ein besseres Verständnis von typischen Schulsituationen fördert. Es wird gehofft, dass dieses Wissen von jeder Lehrkraft verinnerlicht ist und man unterbewusst entsprechend handelt, wenn man Schüler anspricht, auf Konflikte reagiert oder Klassen führt. Eine Rücküberprüfung des eigenen, intuitiven Handelns mit psychologischen Theorien findet zu keinem Zeitpunkt statt, was manche der befragten Lehrkräfte erstaunt. Die Lehrer verstehen sich größtenteils als „Umsetzer“, deren Aufgabe es nicht ist, wissenschaftliche Theorien zu hinterfragen. Vielmehr betonen sie die Hoffnung, dass die von ihnen benutzten Methoden und Werkzeuge auf fundierten Erkenntnissen aus der Wissenschaft basieren. Obwohl man sich also an der Universität mit psychologischen Theorien beschäftigt, die für die Berufspraxis relevant sind und die von einzelnen Lehrkräften als hilfreich angesehen werden, nutzt ein Großteil der Lehrkräfte dieses Wissen im Alltag nicht. Dies liegt unter anderem daran, dass Lehrkräfte sich gar nicht oder nur zu einem kleinen Teil an die theoretischen, universitären Lehrinhalte erinnern. Auch die Fülle und Bandbreite der wissenschaftlichen Erkenntnisse wirkt abschreckend. Insbesondere fehlen ihnen im „Hamsterrad Schule“ auch die Zeit und die technischen Hilfsmittel zumindest vorhandenes Theoriewissen konsequent in der Praxis umzusetzen. Hinzu kommt teilweise die Angst, dass man, um gemäß einer wissenschaftlichen Theorie zu handeln, seine Authentizität als Lehrer aufgibt, was als schlecht angesehen wird. Es bedarf daher externer Impulse, damit psychologisches Hintergrundwissen von Lehrkräften tatsächlich in ihrer Berufspraxis angewendet wird. Ohne diese Impulse besteht die Gefahr, dass das vor allem an der Universität angesammelte theoretische Wissen über Psychologie im Schulalltag verloren geht, weil es unter Kollegen oder mit den Schülern kein Gesprächsthema ist und weil die Zeit fehlt, sich selbst damit zu beschäftigen. Frei werdende Zeit wird von Lehrkräften tendenziell lieber für eine detailliertere Unterrichtsplanung als für die Verbesserung der persönlichen psychologischen Fähigkeiten aufgewendet. So bestimmen anstatt fundiertem Theoriewissen vor allem Menschenkenntnis sowie das bereits beschriebene, aus den Praxiserfahrungen individuell und zufällig entwickelte psychologische Handwerkszeug das Lehrerverhalten.

Dennoch oder gerade deswegen ist der Wunsch nach konkreten Werkzeugen und Methoden aus der (Sozial-Kognitiven-)Psychologie groß. Insbesondere zwei Bedürfnisse äußern die Lehrkräfte: Auf der einen Seite fordern sie ein „Finetuning“ und anregende Praxistipps, um das mit Hilfe des Trial-and-Error Verfahrens angesammelte psychologische Handwerkszeug zu hinterfragen und zu verändern. Auf der anderen Seite wünschen sie sich in der Praxis direkt umsetzbare Mittel und Hilfen, die ihnen Sicherheit sowie Orientierung geben, beispielsweise für den Umgang mit problematischen und renitenten Jugendlichen. Auch für die an der

Universität und im Referendariat nur mangelhaft durchgeführte Vorbereitung auf die Konfrontation mit verschiedenen Schülerschicksalen ist zusätzliches, konkretes Handwerkszeug gefragt. Die Lehrkräfte unterstreichen, dass nur wenn die Umsetzung von an der Universität und in Fortbildungen vermittelten Lehrinhalten klar ist, überhaupt eine Chance dafür besteht, dass sie diese Inhalte in ihrem Berufsalltag berücksichtigen. Es sei daher besonders hilfreich, Handwerkszeug für einzelne Unterrichtsschritte und Anforderungssituationen nur „häppchenweise“ zu vermitteln. Auch an diese Dissertation wird die Bitte gestellt, möglichst konkrete und praxisnahe Ergebnisse zu liefern. Es scheint die einzig realistische Möglichkeit für Lehrkräfte zu sein, sich im Beruf weiterzubilden und wissenschaftliche Theorien tatsächlich zu nutzen, wenn diese bis auf die möglichst konkrete, unterrichtspraktische Ebene heruntergebrochen und mit Anwendungsbeispielen präsentiert werden. Unabhängig davon, ob, in welchen Formaten und für welche Zielgruppen Fortbildungen und Studientage angeboten werden, möchten Lehrer von externen Experten praktisch geschult werden. Um psychologisches Wissen tatsächlich nutzen zu können, möchten sie Werkzeuge wie Rituale, typische Verhaltensmuster und Kategorisierungsmechanismen vorgemacht und gezeigt bekommen. Daher wird allgemein ein engerer Austausch zwischen Praxis und Theorie gefordert. Insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Schulen und den Universitäten gilt für die befragten Lehrkräfte dabei als förderungswürdig. Programme, in denen Wissenschaftler mit Praxiserfahrung – nicht zwangsweise als Lehrkraft – an Schulen und im Unterricht hospitieren, werden ebenso vorgeschlagen, wie eine Ansiedlung von Praktikern an den Universitäten, die für eine stärkere Praxisorientierung der universitären Seminare sowie die Einführung und Betreuung der Praxissemester verantwortlich gemacht werden könnten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Nutzung von psychologischen Erkenntnissen im Berufsalltag von Lehrkräften stark verbesserungswürdig ist. Der Aufbau eines psychologischen Rüstzeugs erfolgt bei Lehrkräften bisher weitestgehend unsystematisch und ist individuell verschieden. Die institutionelle und zeitliche Distanz zwischen universitärer Ausbildung und Schulpraxis sowie die alltäglichen Praxisbedingungen in der Schule erschweren zudem sowohl die Umsetzung von psychologischem Handlungswissen in Schule, als auch eine praxisorientierte Weiterbildung in Eigeninitiative.

3.3.2 Psychologischer Wissenstand der interviewten Lehrkräfte

Um einen ersten Eindruck des typischerweise bei Lehrkräften vorhandenen psychologischen Wissens zu bekommen, wurden die erhobenen Daten qualitativ und quantitativ untersucht. Dazu wurde zunächst jede alleinstellungsfähige Aussage, die das Vorhandensein eines bestimmten Psychologiewissens andeutet, unabhängig von ihrem Detail- oder

Spezifizierungsgrad aus den Interviews extrahiert, gekürzt und paraphrasiert. Anschließend wurden Kategorien gebildet, die eine quantitative Auswertung ermöglichen, in welchen Teilgebieten der Psychologie Erkenntnisse bei den befragten Lehrkräften in welchem Maße vorhanden sind. Innerhalb dieser Kategorien wurden in einem zweiten, qualitativen Auswertungsschritt die Paraphrasen und das ursprüngliche Datenmaterial konkret analysiert, um die tatsächlich bekannten theoretischen Inhalte zu beschreiben.

Quantitative Auswertung der Aussagen zum vorhandenen Psychologiewissen der Experten						
Kategorie ‚Wissensgebiet‘	Lern- psycho- logie	Sozial- psycho- logie	Entwick- lungs- psychologie	Kommuni- kations- psychologie	Sozial- Kognitive- Psychologie	Sonstiges
Anzahl an Aussagen je Kategorie	24	9	8	9	7	18
Anzahl an Experten mit mind. 1 Aussage (von 20)	15	5	6	5	6	14
Individuelle Wissenstiefe als #Aussagen je Kat./ #Experten mit ≥1 Aussage	1,60	1,80	1,33	1,80	1,17	1,29*
* Wert ist nicht interpretationsfähig, da in der Kategorie Sonstiges Aussagen zu ganz unterschiedlichen Psychologiebereichen gesammelt wurden (z.B. zu Freud, zu paradoxen Intervention, zu Sportpsychologie etc.)						

Abbildung 15: Quantitative Auswertung zum psychologischen Wissenstand der Experten

Bei der Interpretation dieser quantitativen Auswertung ist Vorsicht geboten, weil – wie bereits beschrieben – die 20 interviewten Experten keine repräsentative Stichprobengröße abbilden. Auf Grund der geringen Anzahl an Experten und die damit möglicherweise einhergehende hohe Beeinflussung durch extreme Einzelwerte kann der Quotient, der hier als Maßstab für die Wissenstiefe gebildet wurde, auch nicht dazu verwendet werden, Vergleiche über die Wissenstiefe in den einzelnen Teildisziplinen der Psychologie anzustellen. Er soll lediglich grob verdeutlichen, dass die Experten in jedem der psychologischen Wissensbereiche im Durchschnitt weniger als zwei Hinweise auf vorhandene Erkenntnisse geben, was generell über alle Teilgebiete der Psychologie hinweg auf eine geringe Wissenstiefe hindeutet. Eine mögliche Erklärung dafür könnte die im vorherigen Abschnitt beschriebene, hauptsächlich intuitive Nutzung von psychologischen Erkenntnissen im Schulalltag sowie das in der Regeln nicht vorhandene theoretische Interesse an Psychologie sein.

Die fünf spezifischen Kategorien verdeutlichen, in welchen psychologischen Teilgebieten Lehrkräfte allgemein über Wissen verfügen. Dabei lässt sich – auf Grundlage dieser Studie – allerhöchstens davon ausgehen, dass lernpsychologische Inhalte eine Art Pflichtwissen für Lehrkräfte sind, das ein Externer von Lehrkräften erwarten kann. Drei Viertel der Experten haben Hinweise gegeben, lernpsychologische Inhalte zu kennen. Erkenntnisse aus

Themengebieten wie Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie, Kommunikationspsychologie und Sozial-Kognitiver-Psychologie scheinen zwar für den Beruf als Lehrer relevant und hilfreich zu sein, sind aber nur jeweils einem guten Viertel der Lehrkräfte bekannt. Die gleichmäßige Verteilung über diese wissenschaftlichen Teilgebiete der Psychologie sowie die hohe Anzahl an Aussagen zu sonstigen psychologischen Themen weist darauf hin, dass psychologische Erkenntnisse außerhalb der Lerntheorie in der Lehreraus- und -weiterbildung eher unsystematisch aufgegriffen werden. Die Ergebnisse unterstreichen somit, dass – wie im vorherigen Abschnitt deutlich gemacht – der Wissenserwerb von Lehrkräften im Fachbereich Psychologie lehrkraftindividuell und ohne Struktur erfolgt.

Als bei Lehrkräften vorhandenes lernpsychologisches Wissen kann der qualitativen Analyse nach insbesondere angesehen werden, dass Lernerfolg vor allem dann möglich ist, wenn Schüler sich wohl fühlen und begeistert sind. Ein Schulfach ‚Glück‘ könnte laut einem Experten daher gegebenenfalls das Lernen von Schülern positiv beeinflussen. Außerdem wissen Lehrkräfte, dass die Wertschätzung der Schulfächer bei Schülern mit ihren Leistungen positiv korreliert. Sie lernen, wie das Gehirn und Lernprozesse funktionieren und sammeln Erfahrungen, den Lehr-Lernprozess mit diesen Erkenntnissen gewinnbringend zu beeinflussen. Lehrkräfte verfügen darüber hinaus über das Bewusstsein, dass ihre Klassen aus verschiedenen Lerntypen bestehen. Die Unterscheidung dieser Lerntypen – auditiv, visuell oder kinetisch-haptisch – ist Lehrkräften dabei ebenso bekannt, wie die klassischen Lerntheorien von Konditionierung und Modelllernen. Auch für die unterschiedlichen Arten von extrinsischer und intrinsischer Motivation sowie für die motivierende Wirkung von herausfordernden, aber gleichzeitig machbaren Aufgaben sind Lehrkräfte sensibilisiert. Sie erleben, dass Schüler Geschehnisse unterschiedlich attribuieren, können erfolgs- und misserfolgsmotivierte Schüler unterscheiden und passen ihre Reaktion auf Schülerverhalten entsprechend an. So sind sie beispielsweise in der Lage, mit negativer oder mit positiver Bestrafung⁷⁵ auf Schülerverhalten zu reagieren.

Im Bereich der Kommunikationspsychologie unterscheiden Lehrkräfte zwischen nonverbaler und verbaler Kommunikation, die gleichermaßen im Schullalltag relevant sind. Sie wissen, dass auch verbale Kommunikation gewalttätig sein kann und Nachrichten in der Regel eine Sach-, eine Beziehungs-, eine Selbstoffenbarungs- und eine Appellebene haben. Sie erachten es als wichtig, Regeln, Strategien und Techniken – wie beispielsweise für die kollegiale Fallberatung oder die Gesprächsführung nach Rogers – für Gespräche mit Kollegen, Eltern

⁷⁵ Zu beachten ist, dass die Wörter ‚positiv‘ und ‚negativ‘ in diesem Zusammenhang nicht als gut oder schlecht zu verstehen sind. Von einer positiven Bestrafung spricht man, wenn ein Verhalten zu einer unangenehmen Konsequenz führt. Eine negative Bestrafung beschreibt das Ausbleiben einer angenehmen Konsequenz. Ergänzend hat eine Lehrkraft auch die Möglichkeit, mit dem Ausbleiben einer unangenehmen Konsequenz oder einer Belohnung auf Schülerverhalten zu reagieren.

und Schülern zu nutzen. Sie beobachten, dass Menschen in Gesprächen in verschiedene Rollen verfallen – Eltern-Ich, Kind-Ich, Erwachsenen-Ich –, aber halten es für erstrebenswert, auf Augenhöhe zu kommunizieren. Sie nutzen Ich-Botschaften, um eine Anprangerung des Gegenübers zu vermeiden und ihre Kommunikation zu verbessern.

Im Bereich Entwicklungspsychologie kennen die befragten Lehrkräfte die klassische Entwicklungstheorie, die sie eng an die Wissenschaftler Jean Piaget und Erik Erikson knüpfen. Zu sozialpsychologischen Kenntnissen fallen den interviewten Experten vor allem die in den Schulen durchgeführten Workshops zu Sozialem Lernen und gegen Mobbing ein, wobei insbesondere das Programm ‚Erwachsen werden‘ von Lion’s Quest bekannt zu sein scheint. Zusätzlich wird auch genannt, dass mit Hilfe von Soziogrammen Gruppenbildungsprozesse unterstützt werden können.

In der Kategorie Sonstiges treten insbesondere der Begriff der Self-Fulfilling-Prophecy (fünf Mal) sowie Aussagen mit Hinweisen zur Förderung der Lehrergesundheit (drei Mal) konkret auf. Als Beispiele, wie Gedanken und Aussagen zu selbsterfüllenden Prophezeiungen werden, beschreiben die Lehrkräfte u.a. die Teilnahme an einem Sportturnier, bei dem man nicht verlieren möchte, aber dann verliert. Außerdem werden die Motivation der Schüler, ein bestimmtes Ziel zu erreichen und dies dann auch zu schaffen und die Einflüsse von Annahmen über die geschlechtstypischen Selbsteinschätzungstendenzen von Schülern bei deren Bewertung genannt. Die vorhandenen Kenntnisse im Bereich der Lehrergesundheit beziehen sich vor allem auf die Tipps, auf die eigenen Ressourcen zu achten, Beziehungen zu Schülern zu reflektieren und rechtzeitig die Notbremse zu ziehen, um sich vor einer Burn-Out Problematik zu schützen. Weiteres sonstiges Wissen umfasst Begriffe wie Schulangst, die nicht unterschätzt und strategisch bearbeitet werden sollte, Selbstbewusstsein, das das Verhalten beeinflusst und in Klassen bzw. Stufen häufig ungleich verteilt ist sowie paradoxe Interventionen, die nach der persönlichen Erfahrung mit Psychotherapie in das eigene Lehrerhandeln miteingebracht werden. Schließlich bringen die interviewten Lehrkräfte auch psychologisches Wissen aus nicht erziehungswissenschaftlichen Studiengängen mit, die sie entweder zusätzlich, zwischenzeitlich oder im Falle von Seiteneinsteigern, statt eines Lehramtsstudiums absolviert haben. Dieses sonstige Wissen umfasst Kenntnisse über Werbepsychologie, Sportpsychologie, Kognitionspsychologie sowie zur Spieltheorie, der systemischen Theorie von Stierlin und den Theorien von Freud.

In dem Bereich Sozial-Kognitive-Psychologie sind die Aussagen der Experten zusammengefasst, die auf die prinzipiellen Wirkungsweisen und Einflussfaktoren der drei in dieser Arbeit vorgestellten sozial-kognitiven Theorien hinweisen. So wird genannt, dass die Vermittlung von Selbstwirksamkeit – in Abgrenzung zur Vermittlung von tragem Wissen – Ziel einer jeden Unterrichtsstunde sein soll. Dazu eignet sich kleinschrittiges Vorgehen sowie das

Möglichmachen immer größerer Erfolge, denn Selbstwirksamkeit entsteht bei Schülern dadurch, dass sie Bestätigung für ihr eigenes Handeln bekommen. Besonders positiv wirkt es sich aus, wenn Schüler am Ende ihres Arbeitsprozesses ein fertiges, greifbares und für sie oder andere nützliches ‚Produkt‘ haben. Insgesamt wirkt sich eine hohe Selbstwirksamkeit bei Lehrern und bei Schülern positiv auf deren Befindlichkeit aus. Ähnliche Wirkung wird der Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts zugeschrieben, die konkret die Selbsteinschätzung der Schüler positiv oder negativ beeinflussen kann. Ein positives Fähigkeitsselbstkonzept fördert zudem gemeinsam mit Neugierde das allgemeine Lernen der Schüler. Im Gegensatz dazu fällt den Lehrkräften auf, dass die für das statische Mindset typische Einstellung ‚Ich kann das einfach nicht‘ eine Lernblockade für Schüler ist, die dadurch „negativ gepolt“ sind.

Nachdem in diesem Abschnitt auf Grundlage der Aussagen aller Experten versucht wurde, den psychologischen Wissensstand der interviewten Expertengruppe als Ganzes mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse zusammen zu fassen, steht im Folgenden die individuelle Lehrkraftebene und die praktische Umsetzung von Wissen im Vordergrund. Dazu bietet der folgende Abschnitt 3.3.3 neben einer ausführlichen Betrachtung, inwiefern die detaillierten Theorien zu Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Mindset den einzelnen Experten bekannt sind, auch Antworten auf die für die Praxis entscheidende Frage, wie Lehrkräfte diesen Theorien im Schulalltag Rechnung tragen können.

3.3.3 Bekanntheit und schulische Umsetzungsmöglichkeiten der drei vorgestellten Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie

Im Rahmen der Interviews wurden die Lehrkräfte jeweils explizit nach den Theorien zum Fähigkeitsselbstkonzept, zur Selbstwirksamkeit und zum Mindset gefragt. Nach Darstellung der Inhalte dieser Theorien waren sie gebeten, jeweils darzulegen, wie sie die einzelne Theorie bereits in der Praxis nutzen bzw. vor allem was sie glauben, wie man sie zielführend im Schulalltag umsetzen könnte. Auf Grund dieses Gesprächsaufbaus war es ursprünglich beabsichtigt, die Antworten der Experten gemäß der aus dem Aufbau dieser Arbeit und des Interviewleitfadens deduktiv abgeleiteten Metakategorien Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Mindset zu analysieren. Dieser Plan wurde jedoch während der Auswertung der Daten zu Gunsten einer induktiven Bildung von spezifischeren Kategorien auf geringerer Abstraktionsebene verworfen. Entscheidend dafür ist, dass gerade die für dieses Forschungsvorhaben besonders interessanten Aussagen zur Nutzbarmachung der Theorien in der Schulpraxis sich auf Basis der Interviews nicht eindeutig einer bestimmten, zu Grunde liegenden Theorie aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie zuordnen lassen. Stattdessen hat die Gruppe der befragten Experten häufig die gleichen Praxisempfehlungen als Umsetzungsmöglichkeiten mehrerer Theorien genannt. Dies unterstreicht, dass Lehrkräfte

sich als Umsetzer verstehen, die nicht aus der wissenschaftlichen, sondern nur aus der praktischen Perspektive heraus denken. Als Ergebnis wird im Folgenden zunächst eine kurze quantitative Auswertung zur Bekanntheit der einzelnen sozial-kognitiven Theorien dargestellt, bevor anschließend die über alle drei Theorien hinweg generierten Umsetzungsmöglichkeiten quantitativ und qualitativ analysiert werden.

Quantitative Auswertung zur Bekanntheit der drei sozial-kognitiven Theorien			
Namen der Theorie	Fähigkeitsselbstkonzept	Selbstwirksamkeit	Mindset
Anzahl Experten, die die Theorie gar nicht kennen	15	11	15
Anzahl Experten, die die Inhalte teilweise kennen bzw. nicht unter diesem Namen kennen	3	1	4
Anzahl Experten, die den Namen schon mal gehört haben, aber die Theorie inhaltlich nicht kennen	2	3	1
Anzahl Experten, die die Theorie kennen	-	5	-

Abbildung 16: Quantitative Auswertung zur Bekanntheit der drei sozial-kognitiven Theorien

Es wird deutlich, dass der Großteil der Lehrkräfte die in dieser Arbeit vorgestellten Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie weder dem Namen nach, noch inhaltlich kennt.

Drei bzw. vier Experten geben an, dass sie inhaltliche Bestandteile der Theorie zum Fähigkeitsselbstkonzept oder der Mindset Theorie kennen. Von diesen Experten gibt jedoch nur jeweils eine Person – Experte 12 für das Fähigkeitsselbstkonzept sowie Experte 18 für das Mindset – im Interview tatsächlich auch ein konkretes Beispiel, wie der theoretische Inhalt der Konzepte von ihm bzw. ihr im Unterrichtsalltag umgesetzt wird.

Das Schlagwort Selbstwirksamkeit haben acht der 20 befragten Experten schon einmal gehört. Von ihnen können allerdings lediglich fünf im Interview auch Inhalte der Theorie zur Selbstwirksamkeit wiedergeben. Dass diese fünf Lehrkräfte allesamt an einem Gymnasium unterrichten, wird an dieser Stelle nicht interpretiert, da es das einzige Vorkommnis im Forschungsvorhaben ist, bei dem ein Unterschied zwischen Realschul- und Gymnasiallehrkräften deutlich wird, der durchaus auch zufällig entstanden sein kann. Hinzu kommt, dass mit Experte 20 auch eine Realschullehrkraft unabhängig vom Schlagwort Selbstwirksamkeit Inhalte dieser Theorie nennen kann und dass unter den fünf Gymnasiallehrkräften, die Selbstwirksamkeit kennen, zwei Psychologielehrer sind, für die

Selbstwirksamkeit Teil der von ihnen unterrichteten Inhalte ist sowie der einzige Pädagogiklehrer des Samples^{76,77}.

Da es auf Basis des individuell nur sehr begrenzten Vorwissens im Bereich der Sozial-Kognitiven-Psychologie sowie dem viel mehr praxis- als theorieorientierten Antwortverhalten der Experten nicht sinnvoll erscheint, bei der Analyse der Interviews ‚top-down‘ von der Theorie zur Unterrichtspraxis vorzugehen, bietet sich stattdessen eine Analysestrategie ‚bottom-up‘ an, also von den durch die Experten genannten Maßnahmen, Mitteln und Methoden hin zur psychologischen Theorie.

Das folgende Diagramm veranschaulicht, dass – obwohl den meisten Experten die drei sozial-kognitiven Theorien zunächst unbekannt waren – sie nach deren inhaltlicher Erklärung durch den Interviewer jeweils mehrere Maßnahmen, Mittel und Methoden nennen konnten, wie die Erkenntnisse dieser Theorien im Schulalltag umgesetzt werden können.

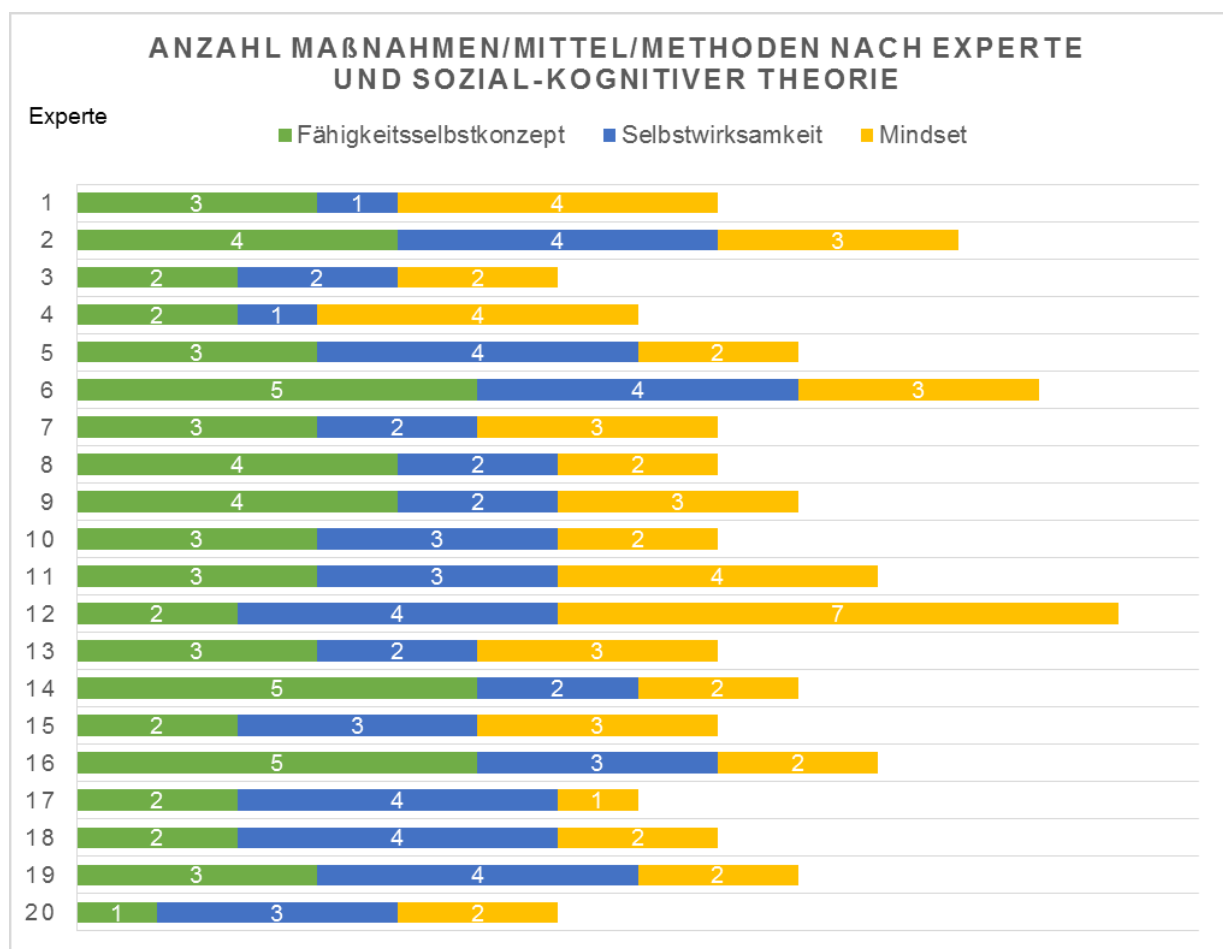


Abbildung 17: Anzahl Umsetzungsmöglichkeiten nach Experte und Sozial-Kognitiver Theorie

⁷⁶ Eine Übersicht über die Zusammensetzung des Samples findet sich im Kapitel 1 des Materialbands.
⁷⁷ Eine qualitative Beschreibung der tatsächlichen Wissensinhalte dieser Experten zur Selbstwirksamkeit befindet sich am Ende des vorangegangenen Abschnitts 3.3.2.

Im Durchschnitt hat jeder Experte zu jeder Theorie circa drei Maßnahmen genannt, wie man als Lehrkraft die vorgestellten Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie im Schulalltag nutzbar machen kann. Die in der nachfolgenden Tabelle vom Fähigkeitsselbstkonzept zum Mindset leicht abnehmende Gesamtanzahl vorgeschlagener Maßnahmen erscheint nicht deutlich genug, um sie sinnvoll zu interpretieren. Vielmehr hängt sie möglicherweise mit der Reihenfolge der Fragen im Ablauf des Interviews zusammen – in jedem Gespräch wurde zuerst über das Fähigkeitsselbstkonzept, dann über die Selbstwirksamkeit und zuletzt über das Mindset gesprochen – sowie mit der in den Interviews teilweise durch die Experten geäußerten Sorge, Maßnahmvorschläge zu wiederholen⁷⁸.

Übersicht: Anzahl Maßnahmen/Mittel/Methoden nach Sozial-Kognitiver Theorie				
	Fähigkeitsselbstkonzept	Selbstwirksamkeit	Mindset	Gesamt
Durchschnittliche Anzahl je Experte	3,05	2,85	2,80	8,70
Anzahl insgesamt	61	57	56	174

Abbildung 18: Übersicht zur Anzahl Umsetzungsmöglichkeiten nach Sozial-Kognitiver Theorie

Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die insgesamt 174 Nennungen von Maßnahmen strukturiert und inhaltlich ausgewertet. Dazu wurden zunächst alle alleinstellungsfähigen Aussagen, die eine Umsetzungsmöglichkeit der theoretischen Erkenntnisse implizieren, sortiert nach sozial-kognitiver Theorie aus den Interviews herausgeschrieben, paraphrasiert und auf das Wesentliche gekürzt. Diese induktiv gebildeten Kategorien wurden dann über alle sozial-kognitiven Theorien hinweg in einer Liste gesammelt. In einem Rücküberprüfungsprozess am ursprünglichen Datenmaterial wurden anschließend ähnliche Kategorien mit dem Ziel vereinheitlicht, ein möglichst gleichmäßiges Abstraktionsniveau der Kategorien zu erreichen.

Auf diese Weise konnten aus dem Material insgesamt 25 verschiedene Maßnahmen, Mittel und Methoden generiert werden, die von den Experten unterschiedlich häufig den einzelnen sozial-kognitiven Theorien zugeordnet wurden. Dabei konnte ein Experte im Laufe des Gesprächs ein und dieselbe Maßnahme auch mit mehreren sozial-kognitiven Theorien assoziieren.

⁷⁸ Diese Sorge einiger Experte (z.B. Experte 8) wurde zwar nach jeder Äußerung durch den Interviewer entkräftet, es kann jedoch vermutet werden, dass dennoch eine unterbewusste Beeinflussung stattgefunden hat, so dass gegen Ende des Interviews zur Theorie des Mindsets deshalb möglicherweise weniger Umsetzungsmöglichkeiten genannt wurden.

Übersicht über die Maßnahmen/Mittel/Methoden nach Anzahl Gesamtnennungen					
Maßnahmen/Mittel/Methoden		FSK*	SW*	MS*	Gesamt
1.	Positiv verstärken/Schüler verbal unterstützen	12	6	6	24
2.	Unterrichtsgestaltung/Binnendifferenzierung/ Kompetenzorientierter Unterricht	8	8	3	19
3.	Positive Lernatmosphäre schaffen/realistische Wertschätzung zeigen/konstruktive Feedbackkultur	4	10	1	15
4.	Kooperative Methoden nutzen z.B. Expertengruppen, Mitschüler als Helfer	6	3	4	13
4.	Erfolgserlebnisse möglich machen	4	3	6	13
4.	Leistungsentwicklung dokumentieren, transparent machen und reflektieren	6	1	6	13
7.	Breites AG-Angebot/Projektarbeiten/ außerunterrichtliche Veranstaltungen	2	4	3	9
8.	Lehrer-Schüler-Beziehung aufbauen/als veränderbar darstellen	1	5	2	8
8.	SCHLAUE ⁷⁹ Ziele/Aufgaben geben	3	3	2	8
8.	Wichtigkeit von Fleiß/Training betonen	0	3	5	8
11.	Sozial-Kognitive-Psychologie als Inhalt thematisieren	0	1	6	7
12.	Als Lehrer dem Schüler Feedback geben/Noten erklären	2	2	2	6
12.	Selbstreflexionsbögen für Schüler	3	1	2	6
14.	Elterngespräche	3	0	1	4
14.	Notengebung/Lernfortschritt benoten wo möglich	2	0	2	4
16.	Lerntechniken vermitteln	0	3	0	3
16.	Trennung von Leistung und Persönlichkeit/Selbstwert	2	1	0	3
16.	Vorbilder einladen	0	0	3	3
19.	"Wegbrechen" von Schülern im Unterricht vermeiden/ Aufmerksamkeit schenken	2	0	0	2
20.	Feedback zum Unterricht einholen	0	1	0	1
21.	Diagnostizieren, wo es hapert	0	1	0	1
22.	Leistungskontrollen	1	0	0	1
23.	Selbstgesteuertes Lernen fördern	0	0	1	1

⁷⁹ SCHLAUE = **S**chülerorientiert, **C**hancenorientiert, **L**angfristig geplant, **A**nspruchsvoll, **U**msetzbar, **E**rreichbar (Teach First Deutschland gGmbH, 2010)

24.	Fächerübergreifender Austausch über Schüler	0	0	1	1
25.	Divergentes Denken und Träumen zulassen	0	0	1	1
*FSK=Fähigkeitsselbstkonzept, SW=Selbstwirksamkeit, MS=Mindset					

Abbildung 19: Übersicht über die 25 Maßnahmen/Mittel/Methoden nach Anzahl Gesamtnennungen

Im Anschluss an die Übersicht, werden nun die insgesamt 19 Maßnahmen, Mittel und Methoden, die mehr als einmal von den Experten genannt wurden, mit Hilfe einer engen Kontextanalyse am ursprünglichen Datenmaterial genauer beschrieben. Eine breitere Kontextanalyse mit ergänzendem Material hat nicht stattgefunden. Dennoch zeigt sich, dass – trotz der weitgehenden Unbekanntheit der drei Theorien – Lehrkräfte bereits diverse Methoden kennen und benutzen, die auch im Sinne der sozial-kognitiven Theorien angewendet werden können und deren Wirkungen von einer solchen Einbettung profitieren würden.

Schüler verbal zu unterstützen, sie zu loben und ihr Handeln positiv zu verstärken, ist das als Reaktion auf die sozial-kognitiven Theorien von Experten am häufigsten genannte Mittel. Dabei ist wichtig, dass die Unterstützung und das Lob realistisch, also aus Sicht des Schülers glaubwürdig sind. Darüber hinaus sollte Lob möglichst spezifisch sein und konkrete Beiträge der Schüler anerkennen. Einem Flächenlob *à là* ‚ihr seid alle großartig‘ wird wenig Wirkung zugeschrieben. Zudem wird angeregt, anstatt negatives Handeln von Schülern zu bestrafen, immer mehr positives Schülerhandeln zu belohnen und darauf zu achten, die Tendenz zur Kritik durch häufigeres Loben abzubauen. Der Lehrer soll eine positive Grundhaltung einnehmen und stärkenorientiert statt defizitorientiert vorgehen. Ziel muss es sein, jedem Schüler ein positives Gefühl zu vermitteln, ihm gut zuzureden und Mut zu machen.

Mit der Gestaltung des eigenen Unterrichts hat jede Lehrkraft einen weiteren wichtigen Hebel, um die Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie im Schulalltag umzusetzen. Der Unterricht sollte in jeder Stunde das Ziel haben, Kompetenzen und damit Handlungsfähigkeit anstatt träges Wissen zu vermitteln. Dabei ist es von Vorteil, wenn die Lehrkraft sich auch zurücknehmen kann und als Lernwegbegleiter die Schüler in ihrem Handeln und in ihrer persönlichen Weiterentwicklung unterstützt. Inhaltlich sollte der Unterricht abwechslungsreich und an der Lebenswelt der Schüler orientiert sein, was zum Beispiel durch Alltagsbeispiele gewährleistet werden kann. Außerdem kann die Vermittlung von Lerninhalten durch Geschichten erzählen, wettbewerbsähnliche Unterrichtssituationen und den Einbau von Entspannungsphasen eine effektive Unterrichtsgestaltung unterstützen.

Die dritthäufigste Empfehlung, die Erkenntnisse aus den sozial-kognitiven Theorien zu berücksichtigen, ist die Schaffung einer positiven Lernatmosphäre, die vor allem auf einer

realistischen Wertschätzung der Lehrkraft für die Schüler sowie einer konstruktiven Feedbackkultur fußt. In einer solchen Atmosphäre trauen Schüler sich etwas zu sagen, weil sie keine Angst haben und nicht ausgelacht werden. Wenn Mitschüler Feedback äußern, dann konstruktiv und regelgeleitet, so dass immer auch etwas positiv zurückgemeldet wird. Die Lehrkraft äußert ihre Wertschätzung gegenüber den Schülern nicht nur verbal, sondern ebenso indem sie sich als ‚auch nur ein Mensch‘ zu erkennen gibt, z.B. weil sie persönliche Dinge, Themen oder sogar Familienmitglieder vorstellt. Auch der ein oder andere Witz bzw. das gemeinsame Lachen können zu einer positiven und lernförderlichen Arbeitsatmosphäre beitragen.

Viele Lehrkräfte haben zudem darüber berichtet, wie sie kooperative Methoden nutzen, um das Fähigkeitsselbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und das Mindset von Schülern zu beeinflussen. Neben weitverbreiteten Formen der Partner- oder Gruppenarbeit, besteht auch die Möglichkeit, sogenannte gemischte Expertengruppen zu bilden. Bei gemischten Expertengruppen werden zunächst z.B. vier Gruppen zu vier verschiedenen Unterrichtsinhalten gebildet, in denen die Schüler sich zu je einem Thema einen Expertenstatus erarbeiten. Anschließend werden neue gemischte Gruppen mit jeweils vier verschiedenen Experten gebildet, die sich gegenseitig die unterschiedlichen Lerninhalte beibringen. Ähnlich können auch im normalen Unterrichtsgeschehen leistungsstarke Schüler als Multiplikatoren oder Co-Trainer genutzt werden, um schwächeren Schülern bei der Erreichung der Lernziele zu helfen. Eine weitere von den Lehrkräften der Studie empfohlene Umsetzungsmöglichkeit ist das Nutzen von sozialstarken Schülern, um die Eingliederung von neuen Schülern in eine Klasse zu unterstützen oder eine unterrichtsinterne, individuelle Förderung für stark abrutschgefährdete Schüler zu bieten, damit diese z.B. Tafelbilder richtig abschreiben und sich die Hausaufgaben notieren.

In der Kategorie ‚Erfolgsenerlebnisse möglich machen‘ betonen die Lehrkräfte, dass nicht nur unterrichtliche Erfolgsenerlebnisse wichtig sind, sondern sich gerade auch außerunterrichtliche Erfolgsenerlebnisse sehr positiv auf die Schüler und deren Leistungen im Unterricht auswirken. Innerhalb des Unterrichts bietet es sich dann beispielsweise an, durch unterrichtsfremde Spiele für die gesamte Klasse⁸⁰ Freude und Erfolgsenerlebnisse zu schaffen. Im Fremdsprachenunterricht werden durch leises Hereingeben fehlender Wörter mündliche Unterrichtsbeiträge von Schülern unterstützt, ohne dass diese unterbrochen werden. Eine weitere Methode, die im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht genannt wurde, ist das gemeinsame Erarbeiten bestimmter Lerninhalte – wie z.B. Vokabeln in einer Stunde

⁸⁰ Zum Beispiel: Jeder Schüler bekommt eine Nummer zugewiesen und steht auf. Die Klasse versucht dann gegen die Uhr immer schneller herunterzuzählen und sich in der richtigen Reihenfolge hinzusetzen.

gemeinsam zu lernen und anschließend in einem Test abzufragen. Auch das simple Drannehmen von Schülern, bei denen man sich sicher ist, dass sie die richtige Antwort geben, kann ein einfacher Weg sein, Schülern Erfolgserlebnisse zu vermitteln. Manchmal können Erfolgserlebnisse zudem herbeigeführt werden, indem Schülern Wahlmöglichkeiten bezüglich der Methoden und Unterrichtsinhalte gegeben werden.

Die Leistungsentwicklung der Schüler zu dokumentieren, sie ihnen transparent zu machen und die Schüler sie reflektieren zu lassen, ist ein weiterer Tipp der interviewten Lehrkräfte. Wichtig ist, dass der Schüler die Entwicklung seiner eigenen Leistung sieht und einschätzen kann. Um dies zu unterstützen, können Lehrer verbales Feedback zu Lernfortschritten geben sowie nächste Schritte und Lernziele vorschlagen. Insbesondere eignen sich auch ein differenzierter Erwartungshorizont bei Arbeiten oder die Ergänzung von klassischen Lernzielkontrollen mit der Nutzung von „Kompetenzcheckerkarten“⁸¹, um Schülerleistungen transparent zu machen und Schüler zu einer Selbstreflexion über ihre eigene Entwicklung anzuregen. Mit Hilfe z.B. von Ritualen, können Lehrer Schüler auffordern, ihre Ergebnisse aus Leistungskontrollen über die Zeit hinweg zu vergleichen und so eine Selbstreflexionskultur fördern, die nach Meinung der befragten Experten bisher fehlt.

Durch ein breites Angebot in den Bereichen Arbeitsgemeinschaften und Projekte wird ermöglicht, dass alle Schüler sich ausprobieren können und ein zu ihnen passendes Tätigkeitsgebiet finden, in dem sie dann Erfolgserlebnisse sammeln und diese positiven Erfahrungen in die Unterrichtsfächer mitnehmen, in denen sie möglicherweise nicht so erfolgreich sind. Gerade der Noten befreite Raum wie zum Beispiel Arbeitsgemeinschaften in Theater oder in Musik, in denen Schüler zusätzlich die Erfahrung machen, auf der Bühne zu stehen, ermöglichen Schülern Selbstwirksamkeitserfahrungen, die ihr Selbstwertgefühl signifikant steigern. Auch Außenseiter können sich in solchen außerunterrichtlichen Projekten die Anerkennung der anderen erarbeiten, was sich positiv auf ihr Zugehörigkeitsgefühl und ihr Selbstbewusstsein auswirkt. Arbeitsgemeinschaften, in denen es darum geht, gewisse Zertifikate oder Leistungsnachweise zu erwerben, wie z.B. DELF für Französisch oder das Cambridge Certificate für Englisch, beeinflussen die Selbstwirksamkeit der Schüler ebenso positiv. Immer wenn Schüler in Arbeitsgemeinschaften oder in außerunterrichtlichen Angeboten Fleiß einsetzen müssen, wird zusätzlich auch ihr dynamisches Mindset gefördert. Bei Schüleraustauschen ist es z.B. typisch, dass die Schüler realisieren, wie schnell sie sich in einer Fremdsprache verbessern können und wenn die Kommunikation mit der Gastfamilie

⁸¹ „Kompetenzcheckerkarten“ sind Umdreh-Karten für einzelne zu erlernende Kompetenzen. Wenn der Schüler die Frage nach einer bestimmten Kompetenz mit Ja beantwortet, dann dreht er die Karte um und überprüft an Hand von einigen Fragen, ob er diese beantworten kann und sich die Kompetenz tatsächlich zuschreiben kann.

gut funktioniert, erfahren sie auch den Erfolg, sich in einer fremden Sprache wirkungsvoll ausdrücken zu können. Die Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern ist schließlich ein weiterer Weg, den Schülern im außerunterrichtlichen Bereich besonders wertvolle Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Die Lehrerpersönlichkeit und die Lehrer-Schüler-Beziehung bilden eine weitere Dimension, in der die Umsetzung von sozial-kognitiven Erkenntnissen möglich ist, denn allein die ‚Liebe zum Lehrer‘ ist für viele Schüler ein Motivator, um Aufgaben und Zusatzleistungen zu erledigen. Es ist wichtig, dass Lehrer ihren Schülern gegenüber authentisch auftreten und damit berechenbar sind. Auch persönliche Informationen preiszugeben, kann zu einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung beitragen, Vertrauen aufbauen und verhindern, dass Schüler Angst vor Lehrern haben. Lehrer müssen zudem deutlich machen, dass sie keine fixe Meinung von einem Schüler haben und dass ihre jeweilige Lehrer-Schüler-Beziehung veränderbar ist. Es hängt zwar vom Lehrertyp ab, wie einfach oder schwer dies umzusetzen ist, aber ein Denken, ‚Schüler X hat bei mir in der 5. Klasse schon immer eine Fünf geschrieben, also wird das jetzt in der 7. Klasse auch so sein‘, sollte es nicht geben. Vielmehr können Lehrkräfte versuchen, den Schülern klar zu machen, dass jeder Schüler in jeder Leistungskontrolle und in jedem Quartal die gleiche Chance hat, als würden – wie nach einem Lehrerwechsel – alle Schüler wieder bei ‚Null starten‘.

Ein weiterer Hinweis ist es, die Schüler ‚individuell da abzuholen, wo sie stehen‘⁸² sowie ihnen kleinschrittige und realistische Ziele und Aufgabenstellungen⁸³ zu geben. Dazu ist es zunächst wichtig, den Schüler und seinen Leistungsstand genau zu diagnostizieren. Die Lernziele sollten anschließend einen vernünftigen Mix aus Unterforderung und Überforderung beinhalten, bei denen kleinschrittige Steigerungen in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad verhindern, dass bei den Schülern Frustration oder Langeweile auftritt.

Gerade zur Anwendung der Erkenntnisse aus der Mindset Theorie haben viele Lehrkräfte berichtet, dass sie gegenüber ihren Schülern die Wichtigkeit von Fleiß und Training betonen. Diese Betonung muss nicht unbedingt auf den Unterricht bzw. ein schulbezogenes Thema gemünzt sein, sondern kann zum Beispiel aus einem Interessensbereich einiger Schüler wie der Musik oder dem Fußball stammen, wo vor Auftritten, vor großen Wettbewerben und Spielen hart trainiert wird. Oder sie verdeutlichen den Schülern, dass man durch Fleiß sogar als fehlend angenommene Begabung ausgleichen kann und nutzen entsprechende Sprichwörter⁸⁴ so häufig, bis diese von den Schülern übernommen werden. Auch mit

⁸² Experte 15

⁸³ Vgl. SCHLAUE Ziele = **S**chülerorientierte, **ch**ancenorientierte, **l**angfristig geplante, **a**nspruchsvolle, **u**msetzbare und **e**reichbare Ziele (Teach First Deutschland gGmbH, 2010)

⁸⁴ Experte 20: Ohne Fleiß, kein Preis. Experte 6: Erfolg ist 1% Inspiration und 99% Transpiration. Experte 5: Lesen und Schreiben kommt von lesen und schreiben.

Beispielen über den persönlichen Fleiß und die eigene Arbeitsleistung zum Beispiel bei den Korrekturen von Klassenarbeiten am Wochenende unterstreichen Lehrkräfte die Relevanz von Fleiß. Zusätzlich ist es für Lehrkräfte wichtig, den Schülern Unterstützung zu bieten, ihre Motivation aufrecht zu erhalten, Inhalte zu üben und zu wiederholen. Insbesondere wenn es darum geht, Defizite über einen längeren Zeitraum aufzuholen.

Inhalte der Sozial-Kognitiven-Psychologie zu thematisieren, schlagen auch viele Experten vor. Ein Experte vermittelt z.B. Inhalte der Mindset Theorie in seinem Unterricht, indem er den Schülern immer wieder klar macht, dass sie an sich arbeiten und sich verbessern können. Gerade dazu eignet sich auch die gemeinsame Reflexion der Lernprozesse und Lernfortschritte. Andere Experten sehen die Inhalte der sozial-kognitiven Theorien eher als klar vom Unterricht abgegrenztes Thema z.B. für einen Projekttag oder ein Wochenende mit der Klasse. Wichtig ist ihnen auf jeden Fall, dass man die Schüler darüber aufklärt, dass Pauschalisierungen wie ‚du bist schlau‘ und ‚du bist dumm‘ unsinnig sind.

Dies ist ebenso bei der Notenvergabe und beim allgemeinen Feedback, das Schüler von Lehrpersonen erhalten, relevant. Denn Noten sollten nicht nur als Ziffern vorgelesen, sondern auch durch die Lehrkräfte erklärt und bewusst als Anregung für die Schüler zur Selbstreflexion kommuniziert werden.

Unabhängig von der Reflexion während der Notengebung am Halbjahresende ist auch die allgemeine und regelmäßige Förderung von Selbstreflexion bei Schülern für Lehrkräfte wichtig. Dafür können Lehrkräfte beispielsweise in Englischbüchern vorhandene ‚Skills Checks‘ zum Ende einer Unit, die Kompetenzauseinandersetzung im Rahmen der Berufswahl oder auch gerade von Klassenlehrern angewendete Methoden wie der Brief an sich selbst, in dem Schüler sich zu Halbjahresbeginn Ziele setzen und gute Vorsätze niederschreiben, als Unterstützung nutzen. Einer der befragten Experten bemängelt, dass gerade im Sportunterricht die Selbstreflexion von Schülern häufig nur als Disziplinierungsmaßnahme bei Unterrichtsstörungen eingesetzt wird. Er fordert stattdessen eine viel stärkere Selbstreflexionskomponente für die Schüler auch in anderen Unterrichtsfächern, damit Schüler lernen können, ihren Lernprozess selbst zu überwachen. Gute Erfahrungen haben zwei Experten auch mit der Partizipation von Schülern bei der Notengebung z.B. für Projektarbeiten in Erdkunde oder Choreographien im Sportunterricht gemacht. Auf diese Art und Weise beteiligen sich die Schüler an der Definition der Bewertungskriterien, üben die Selbst- sowie Fremdwahrnehmung und erleben eine gestärkte Wirksamkeit, da ihre Leistungseinschätzungen relevant sind.

Gerade in den jüngeren Klassenstufen bietet es sich zudem an, auch die Eltern in die Förderung der Schüler miteinzubeziehen. In Elterngesprächen können nicht nur Informationen

über die Persönlichkeit und Leistung eines Schülers ausgetauscht werden, sondern auch Verabredungen zur Hausaufgabenkontrolle, zu Sonder- und zu Zusatzaufgaben getroffen werden. Wenn die Eltern die Hausaufgaben und das schulische Engagement ihrer Kinder kontrollieren und wertschätzen, wirkt sich dies positiv auf deren Motivation aus. Wichtig ist zusätzlich, dass Eltern darauf hingewiesen werden, dass negative Äußerungen zu ihrer eigenen Lernbiografie extrem hinderliche Auswirkungen auf die Leistung ihrer Kinder haben können, in dem Schüler es als vorbestimmt wahrnehmen, dass sie z.B. keine Mathematikbegabung hätten.

Die Notengebung ist ebenfalls eine Aktivität, bei der Lehrkräfte die Inhalte der Sozial-Kognitiven-Psychologie berücksichtigen können. So unterstreichen gerade die Kunst- und Sportlehrer ihre legale Möglichkeit, Lernzuwächse benoten zu dürfen. Aber auch andere Lehrkräfte äußern, dass sie individuelle Leistungssteigerungen bemerken und den Schülern in Notenbesprechungen zurückmelden. Auch wenn er es selber als ‚echt ekelhaft‘ beschreibt, unterstreicht Experte 2, wie Lehrkräfte mit der Notengebung spielen, um ihre Wirkung auf die extrinsische Motivation und das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler auszutesten. Dabei ist ihm wichtig, dass Lehrer sich fächerübergreifend mit Kollegen austauschen und während der Notenbesprechung den Schülern erklären, wie sich ihre Note zusammensetzt und in welchen Bereichen sie sich noch verbessern können.

Insbesondere für die Selbstwirksamkeitserfahrungen von Schülern ist es sinnvoll, den Schülern Lerntechniken zu vermitteln. So kann man als Lehrkraft gemeinsam mit der Klasse einen Zeitplan erarbeiten, wie für die Klassenarbeit gelernt werden kann oder auch verschiedene Techniken zum Vokabellernen üben. Gerade die Erfahrung, z.B. in der Klasse gemeinsam mit der Lehrkraft Vokabeln nach einer bestimmten Technik zu lernen, kann dabei helfen, dass Schüler Können von Kennen unterscheiden und von Angst befreit in den Vokabeltest gehen, weil sie die neuen Wörter beherrschen.

Drei Experten unterstreichen, dass ein Schlüssel zur Stärkung von Schülern im Sinne der sozial-kognitiven Theorien die Trennung von Persönlichkeit und Schulleistung ist. Es muss Schülern deutlich gemacht werden, dass Noten und Bewertungen in der Schule immer nur Äußerungen über Sachkompetenzen und Verhalten sind. Idealerweise schaffen es Lehrer und Schüler gemeinsam, das Bild des eigenen Selbstwerts des Schülers von den schulischen Leistungen abzukoppeln, z.B. indem die vom Lehrer für den Schüler aufgebrachte Wertschätzung vor allem seiner Persönlichkeit gilt und auf seine Charakterbildung abzielt. Absolut zu vermeiden sind Aussagen wie ‚du bist schlecht‘, wenn Lehrkräfte eigentlich meinen, ‚deine Arbeit war schlecht‘, weil das eindeutig nicht mehr dem Stand der pädagogisch psychologischen Forschung entspricht.

Gerade um ein dynamisches Mindset zu fördern, nennen drei interviewte Experten auch die Möglichkeit, Vorbilder in die Schule einzuladen bzw. von Vorbildern zu berichten. Wichtig dabei ist, dass die Schüler einen Bezug zu den Geschichten der Vorbilder aufbauen, sich selbst in eine ähnliche Lage versetzen können und die Geschichte in einem Zusammenhang mit dem Unterricht oder der Klassensituation steht, denn dann kann das Vorbild besonders glaubhaft und wirkungsvoll sein. Dabei sollte insbesondere deutlich werden, wie wichtig Fleiß und harte Arbeit für das Vorbild waren, um die eigenen Ziele zu erreichen.

Vor allem um ein ‚Wegbrechen‘ von schwachen Schülern zu vermeiden, ist es schließlich sinnvoll, diesen Schülern gezielt Aufmerksamkeit zu schenken, z.B. mit verabredeten, ausführlichen und individuellen Gesprächen nach der Stunde oder in der Pause. Dadurch merken die Schüler, dass der Lehrer sie nicht aufgibt und mit Hilfe von gemeinsamen Absprachen und kleinschrittigen Erfolgsmöglichkeiten können schwache Schüler dann den Anschluss zur Klasse wiederfinden.

3.4 Methodenkritik

Gerade im Bereich Schule und in der Schulforschung ist der Brückenschlag von der wissenschaftlichen Theorie in die alltägliche Praxis an einzelnen Schulen eine große Herausforderung. Denn wissenschaftliche Forschung lässt sich nur selten direkt in Lehrstrategien oder Handlungsanweisungen für Lehrkräfte übertragen (Farrington, et al., 2012).

Diese Herausforderung in einer einzelnen Dissertation ohne zusätzliche personelle oder finanzielle Ressourcen z.B. durch ein beantragtes Forschungsprojekt anzugehen, kann durchaus als risikobehaftet oder mutig bezeichnet werden (Häder, 2010, S. 268). Die vorliegende Forschungsarbeit begegnet dieser Herausforderung insbesondere durch ihr pragmatisches Vorgehen: Unterrichtende Lehrkräfte als absolute Experten der schulischen Praxis in den Mittelpunkt der Forschungsmethode zu stellen und mit ihnen zu arbeiten, anstatt lediglich von außen zu analysieren, ist der Schlüssel zu praxisrelevanten Ergebnissen. So kann für diese Studie auf Grundlage der vertrauensvollen, dialogischen Interviewsituation und der direkten Möglichkeit der Stellungnahme, insbesondere zur These dieser Arbeit, eine hohe Inhaltsvalidität angenommen werden. Gerade wenn es thematisch um die tatsächliche Unterrichtspraxis geht, sind Interviews zwar eine aufwändige, aber durch den persönlichen Kontakt verlässliche und valide Datenerhebungsmethode (Röder, Drössler, & Jerusalem, 2010, S. 185).

Dennoch ergeben sich aus diesem Vorgehen auch einige Schwächen. So ist unklar, ob die Vorerfahrungen und die Persönlichkeit des Forschers einen positiven Beitrag zur Validität der

Ergebnisse beigetragen haben, weil sie den „Reizwert“⁸⁵ (Mey, 2000, S. 149) des Interviewers erhöht und seine „Feldkompetenz“⁸⁶ (Denner, 2008, S. 241) vermittelt haben oder ob sie negative Auswirkungen hatten, weil sie die Reaktionen und das Antwortverhalten der Experten unbewusst beeinflusst und so die Objektivität der Datenerhebung eingeschränkt haben (Häder, 2010, S. 108 und 221). Obwohl auf Grund der beschriebenen Vorgehens- und Verhaltensweise des Forschers nicht davon auszugehen ist, dass diese schädigende Auswirkungen auf die Ergebnisse der Datenerhebung hatten, schafft die Interviewsituation als solche stets eine Art Öffentlichkeit, die die Aussagen der Befragten beeinflusst. In der Regel versuchen die Interviewteilnehmer sich sowie ihre Erzählungen glaubhaft zu vermitteln und ein möglichst positives Licht auf sich selbst zu werfen. Alles, was sie sagen, muss daher als subjektive Wahrnehmung und Konstruktion der Realität, auch unter Berücksichtigung möglicher individueller Ziele, verstanden werden.

Obwohl die Interviews in einem Zeitraum von Februar bis Juni 2014 durchgeführt worden sind, spiegeln die Daten die Erfahrungen und Einschätzungen der Experten nur zu einem bestimmten Zeitpunkt wider. Interviews, die ein halbes Jahr vorher oder später stattgefunden hätten, würden möglicherweise zu leicht anderen Ergebnissen kommen. Aufgrund des Verfügbarkeitsbias ist darüber hinaus damit zu rechnen, dass vor allem kürzlich erlebte Ereignisse von den Interviewteilnehmern berichtet werden. So könnte z.B. die zum Zeitpunkt der ersten Interviews im Februar nur kurz zurückliegende Ausgabe der Halbjahreszeugnisse, das Antwortverhalten beeinflusst haben. Hinzu kommt, dass auch ‚blinde Flecken‘ bei der Analyse der erhobenen Daten nicht auszuschließen sind. Denn trotz der mehrjährigen Erfahrung des Forschers mit der Schulpraxis, ist nicht davon auszugehen, dass er in den Gesprächen ein vollständiges Bild darüber gewonnen hat, wie die Hintergründe der Experten und deren schulische Situationen zu den in den Interviews getätigten Aussagen geführt haben.

Das durch die Transkriptionen der Interviews gesammelte Datenmaterial entspricht dennoch einem Stück „unverfälschte Realität“ (Bortz & Döring, 2006, S. 57) der Schulpraxis, was für die Praxisorientierung und insbesondere für die Gewinnung von Umsetzungsmöglichkeiten der sozial-kognitiven Theorien von großer Bedeutung ist.

Die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse ist eines der anerkanntesten und am häufigsten verwendeten Instrumente der Textanalyse, das in dieser Forschungsarbeit – wie

⁸⁵ Laut Mey (2000, S. 149) ist der Reizwert des Interviewers entscheidend dafür verantwortlich, ob die Befragten erzählen oder Bedeutsames verborgen lassen. Ein hoher Reizwert zeigt sich im Interview durch Aussagen der Befragten wie „Ihnen kann ich das ja sagen...“ oder „Darüber kann man mit Nicht-Lehrern nicht sprechen“.

⁸⁶ Feldkompetenz ist laut Denner (2008, S. 241) unabdingbar, um als Forscher in Erhebungssituationen Feldspezifisches wahrnehmen und als relevant identifizieren zu können sowie um sich in der richtigen Fachsprache ausdrücken zu können.

von Mayring empfohlen – individuell auf die konkrete Forschungsfrage ausgerichtet wurde (Mayring, 2010, S. 124). Zudem wurde sie mit quantitativen Analyseschritten angereichert, was laut Huber (1989, S. 41) gerade für anwendungsorientierte Forschung im Kontext Schule elementar ist. Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse kann darüber hinaus die Heterogenität erhobener Interviewdaten auf eine greifbare und überschaubare Anzahl Kategorien reduziert werden (Maier, 2008, S. 204).

Die Stärke dieses Interpretationsverfahrens ist das systematische und regelgeleitete Analyseverfahren, das vorab definierten und transparent gemachten Ablaufschritten folgt. Damit werden die Analyseergebnisse für andere nachvollziehbar und nutzbar sowie auf andere Gegenstände übertragbar (Mayring, 2010, S. 59). Darüber hinaus verstärkt es so die InterCoderreliabilität, deren explizite Erhebung in diesem Forschungsvorhaben allerdings wegen der fehlenden Ressourcen nicht durchgeführt worden ist (Mayring, 2010, S. 51). Ergänzend wurde dann jedoch die Forderung von Lisch & Kriz (1978, S. 46) befolgt und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der inhaltsanalytischen Ergebnisse gestärkt, „indem der Inhaltsanalytiker sich seiner Entscheidungen bei der Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit möglichst weitgehend bewusst wird und diese seiner Scientific Community mitteilt“, wie dies mit dem Materialband erfolgt ist. Im Sinne einer möglichst hohen „Intracoderreliabilität“ (Früh, 2011, S. 188) wurden die kompletten Interviews durch den Forscher zudem etwa zwei Monate nach der ersten Codierung erneut und in abweichender Reihenfolge codiert, wobei aufgrund der transparenten Kategoriensysteme keine nennenswerten Abweichungen entstanden sind.

Die Ergebnisse dieser Forschung zur vollständigen Ausschöpfung des Schülerpotenzials sind lediglich als Einschätzungen aus Sicht der Lehrkräfte und damit als Informationen aus zweiter Hand einzuordnen, weil tatsächliches Schülerpotenzial oder Leistungen weder zu einem Zeitpunkt, noch über einen Zeitraum erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigen, wie 20 weitestgehend unsystematisch ausgewählte Realschul- und Gymnasiallehrkräfte den Zusammenhang zwischen theoretischen Erkenntnissen aus der Psychologie und der Potenzialausschöpfung in der schulischen Praxis beschreiben. Rückschlüsse auf die Einschätzungen dieses Zusammenhangs von Lehrkräften anderer Schulformen können ebenso wenig gezogen werden, wie diese Ergebnisse als repräsentativ für eine Grundgesamtheit aller Lehrkräfte von Realschulen und Gymnasien angesehen werden können.

Für die Aufzeichnung von praktischen Umsetzungsmöglichkeiten kann jedoch davon ausgegangen werden, dass eine weitere Erhöhung der Anzahl an Interviewteilnehmer zwar zu einer weitaus größeren Datenbasis, aber nicht unbedingt zu zusätzlichen Erkenntnissen geführt hätte. Dennoch kann auch die Frage nach der Kriteriumsvalidität, die „eine Bewährung der inhaltsanalytisch erstellten Befunde in konkreten Verwendungszusammenhängen“

verlangt (Früh, 2011, S. 197), nicht allein auf Basis dieser Forschungsarbeit eingeschätzt werden. So sind die in dieser Arbeit entwickelten Tipps und Werkzeuge für die Praxis als exemplarischer Brückenschlag von den Theorien zu Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Mindset in die Schulpraxis zu werten, deren tatsächliche Wirkung erst noch zu evaluieren ist. Auch ist es nicht ausgeschlossen, dass noch weitere, möglicherweise effizientere Umsetzungsmöglichkeiten für diese Theorien im Kontext Schule bestehen.

Insgesamt eignet sich diese Forschungsarbeit vor allem als Vorstudie für die Entwicklung und Evaluation von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Interventionen und Praxismethoden zur verbesserten Ausschöpfung von Schülerpotenzial auf Grundlage der in dieser Arbeit dargestellten theoretischen Konzepte der Sozial-Kognitiven-Psychologie.

Eine interessante Weiterführungsmöglichkeit dieser Forschung ist dann auf der einen Seite eine im Sinne der Triangulation mit quantitativen Fragebögen durchgeführte Überprüfung, inwiefern der psychologische Wissenstand der 20 Lehrkräfte in dieser Studie möglicherweise repräsentativ ist. Auf der anderen Seite ergeben sich insbesondere in Kombination mit einer tatsächlichen Messung von Schülerleistung spannende und praxisrelevante Forschungsvorhaben mit einem enorm hohem Wirkungspotenzial, wenn die Erkenntnisse dieser Arbeit tatsächlich auf Lehrerverhalten, Unterrichtsgestaltung und Schulcurricula angewendet und anschließend evaluiert werden.

Das Praxiswerkzeug *Potenzialentfaltungsmatrix*, das im folgenden Kapitel 4 vorgelegt wird, um Lehrkräften in ihrem Alltag eine Umsetzung der Sozial-Kognitiven-Psychologie zu ermöglichen, kann zudem als neue Hypothese bezeichnet werden. Es wird weiterer Studien bedürfen, um herauszufinden, inwiefern die Potenzialentfaltungsmatrix sich in der Schulpraxis als Diagnose- und Förderwerkzeug bewährt.

4 Entwicklung eines Praxiswerkzeugs für Lehrkräfte

In diesem Kapitel 4 soll ein Praxiswerkzeug für Lehrkräfte entwickelt und dargestellt werden, indem die in dieser Arbeit vorgestellten theoretischen Erkenntnisse mit den empirischen Ergebnissen für die tägliche Arbeit in der Schule kombiniert werden. Dazu werden zunächst die Struktur des Praxiswerkzeugs und dessen Funktion als Diagnosewerkzeug deduktiv aus dem Theorieteil abgeleitet (vgl. Prozess der formalen Kategorienbildung⁸⁷). Anschließend werden der Inhalt sowie die Nutzung des Werkzeugs als Förderinstrument im Schulalltag aus den empirischen Ergebnissen dieser und vorheriger Forschungsarbeiten entwickelt (vgl. Prozess der materialen Kategorienbildung⁸⁸) und durch Erfahrungen des Autors ergänzt.

Im Kapitel 2 wurde bereits anhand der Theorie und der bisherigen Forschungsergebnisse verdeutlicht, dass es sich für Lehrkräfte anbietet, bei der Entfaltung des Leistungspotenzials ihrer Schüler deren Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Mindset zu berücksichtigen.

Obwohl sich die Theorien zu Selbstwirksamkeit und Fähigkeitsselbstkonzept beide mit der Einschätzung der eigenen Kompetenz beschäftigen, eignet sich das theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeit besser zur Vorhersage und Förderung von Schülerleistungen als das Fähigkeitsselbstkonzept (Ferla, Valcke, & Cai, 2009; Köller & Möller, 2006; Bong & Skaalvik, 2003, S. 28). Hinzu kommt, dass Selbstwirksamkeit auch für die Kombination mit der Mindset Theorie besser geeignet ist, weil sie in Bezug auf die ihr zu Grunde liegenden Annahmen eine größere Schnittmenge mit dem leistungsförderlichen, dynamischen Mindset hat (vgl. Kapitel 2.3). Denn ebenso wie das dynamische Mindset richtet die Selbstwirksamkeit den Blick auf die eigenen Leistungen über die Zeit, was einer individuellen, temporalen Bezugsnorm entspricht. Mit Blick auf eine zukünftig anstehende Aufgabe beschreibt Selbstwirksamkeit das Zutrauen einer Person, diese Aufgabe mit ihren Fähigkeiten bewältigen zu können.

Bei der Theorie zum Fähigkeitsselbstkonzept dagegen steht vor allem die Wertung der eigenen Fähigkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt im Mittelpunkt, was eher an das Bewertungs- und Beurteilungsbedürfnis eines Menschen mit statischem Mindset erinnert. Das Fähigkeitsselbstkonzept entspricht der gedanklichen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich. Es bildet sich hauptsächlich auf Grundlage der in der

⁸⁷ Formale Kategorien werden vorwiegend deduktiv aus einer Metatheorie gezogen und beziehen sich auf die Struktur oder die Dimensionen eines Themas oder eines Untersuchungsgegenstands, ohne jedoch die jeweiligen inhaltlichen Ausprägungen festzustellen. Formale Kategorien entsprechen daher „offenen“ formalen Rahmensetzungen, die erst noch inhaltlich mit „materialen Kategorien“ gefüllt werden müssen (Reinhoffer, 2008, S. 131-132).

⁸⁸ Materiale Kategorien lassen sich aus dem Forschungsinteresse ableiten und sind die inhaltlichen Füllungen und Ausgestaltungen der formalen Kategorien, die u.a. mit Hilfe von Valenz- und Intensitätsanalysen gewonnen werden (Reinhoffer, 2008, S. 131-132).

Vergangenheit erbrachten Leistungen einer Person im Vergleich zu ihren Leistungen in anderen Fachbereichen (dimensionale Bezugsnorm) sowie im Vergleich zu den erbrachten Leistungen von Referenzpersonen (soziale Bezugsnorm).

Sowohl die Selbstwirksamkeit, als auch das Mindset werden von Wissenschaftlern als bipolare Dimensionen beschrieben. Selbstwirksamkeit kann bei einem Schüler entweder „niedrig“ oder „hoch“ ausgeprägt sein, wobei die Zuordnungen dieser Ausprägungen in der Regel relativ und in Abhängigkeit des Durchschnittswerts der Stichprobe erfolgen. Beim Mindset unterscheiden die Wissenschaftler zwischen einer dynamischen Orientierung und einer statischen Orientierung. Möchte man ein Werkzeug entwickeln, das zwei bipolare Dimensionen berücksichtigt, bietet sich die Operationalisierung als 2x2-Matrix an.⁸⁹

4.1 Die Matrix der Potenzialentfaltung

Die Potenzialentfaltungsmatrix ist eine 2x2-Matrix mit der horizontalen Dimension Mindset, das bei einem Menschen entweder statisch oder dynamisch sein kann sowie der vertikalen Dimension Selbstwirksamkeit, die in verschiedenen Situationen unterschiedlich hoch ausgeprägt ist. Die so gebildete Matrix hilft Lehrpersonen, Coaches oder auch einem Menschen selbst, den psychischen Status Quo bzw. die kognitive Ausgangslage einer Person zur Leistungserbringung einzuschätzen. Über diese Diagnosefunktion hinaus kann die Potenzialentfaltungsmatrix auch als Förderinstrument benutzt werden, um Menschen in eine mentale Lage zu versetzen, die ihnen die volle Ausschöpfung ihres Potenzials erst ermöglicht.

⁸⁹ Vgl. u.a. Portfolio-Matrix („BCG-Matrix“) oder die Produkt-Markt Matrix aus der Betriebswirtschaftslehre (Jung, 2010)

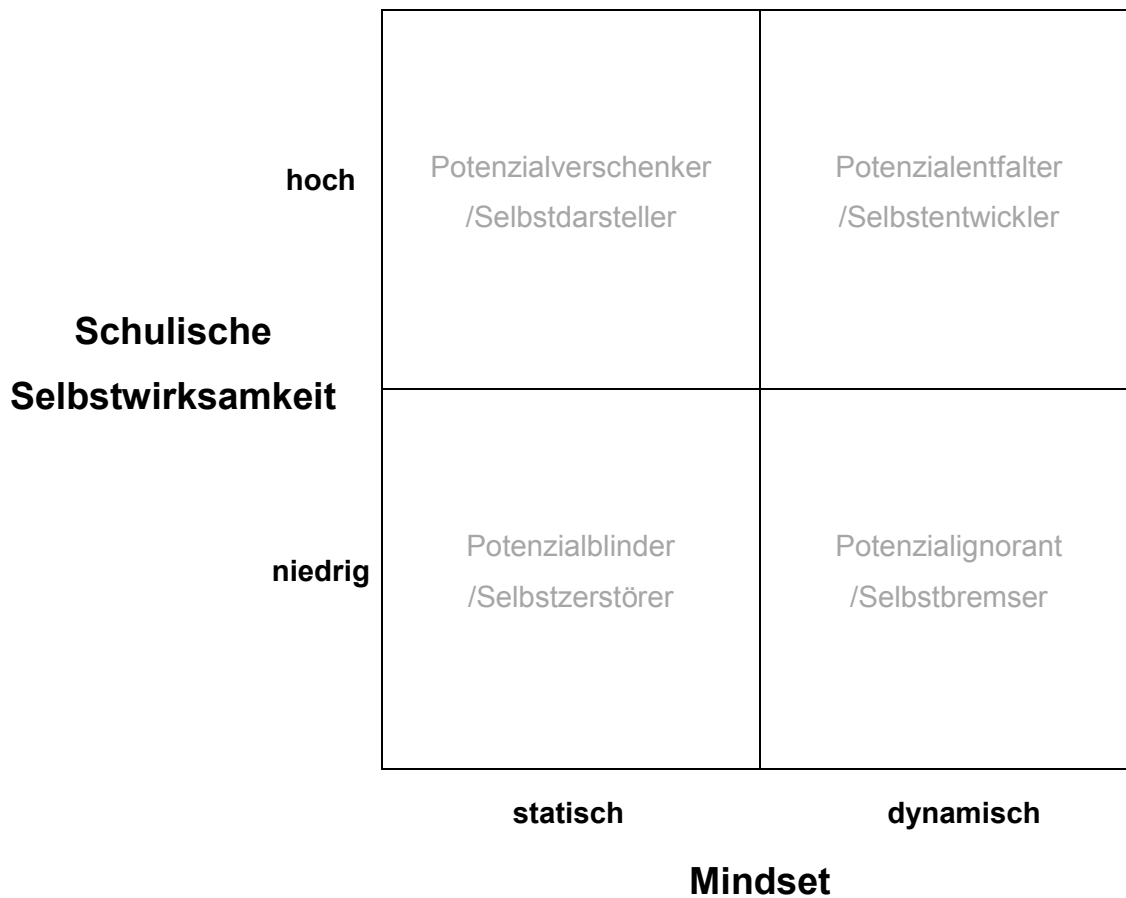


Abbildung 20: Potenzialentfaltungsmatrix

Grundsätzlich ist die Potenzialentfaltungsmatrix in all jenen Situationen von Nutzen, in denen Leistung gezeigt und etwas gelernt werden soll. Dies kann im Sport, im Beruf oder eben in der Schule der Fall sein. Für die hier vorliegende Arbeit sollen im Folgenden die Anwendungsmöglichkeiten im Kontext Schule im Fokus stehen und zwar insbesondere solche für die Arbeit mit Schülern, obwohl Schulleiter die Potenzialentfaltungsmatrix ebenso gut für die Entwicklung und Weiterqualifizierung ihres Lehrerkollegiums nutzen können.

Bei der Arbeit in der Schule haben Lehrkräfte häufig den Eindruck, dass Schüler ihr Potenzial nicht voll ausschöpfen. Dies kann verschiedenste Ursachen haben, denn viele Schüler sind multiplen Hindernissen ausgesetzt. Eine wichtige Barriere, die die Potenzialentfaltung erschwert, existiert meist im Kopf der Schüler selbst und betrifft ihre grundsätzliche psychische Ausgangslage zur Leistungserbringung. So haben Lehrkräfte bisweilen bei manchen Schülern den Eindruck, dass diese gar nicht lernen wollen oder von sich selbst gar keine Leistung erwarten. Im konkreten Unterrichtskontext zeigt sich diese Barriere beispielsweise in

Schüleräußerungen wie ‚ich kann das nicht‘ oder ‚ich kann kein Mathe, weil ich ein Mädchen bin‘.

Mit der Potenzialentfaltungsmatrix bekommen die Lehrkräfte ein Instrument an die Hand, das ihnen eine Struktur gibt, um zunächst diese psychische Barriere genauer einzuordnen und sie anschließend gezielt zu beheben.

4.2 Die Potenzialentfaltungsmatrix als Diagnoseinstrument

Wird die Potenzialentfaltungsmatrix als Diagnoseinstrument eingesetzt, betrachtet eine Lehrkraft immer den einzelnen Schüler und versucht ihn einem der vier Quadranten der Matrix zuzuordnen. Dabei können das Mindset und die Selbstwirksamkeit eines Schülers entweder auf der schulischen Ebene oder auf der unterrichtsfachspezifischen Ebene eingeschätzt werden:

Fragen, um die psychische Ausgangslage eines Schülers zur Leistungserbringung in der Schule allgemein zu bestimmen, sind:

1. Glaubte der einzelne Schüler, dass seine schulischen Fähigkeiten grundsätzlich begrenzt sind (z.B. weil sie natürlich oder genetisch vorbestimmt sind) oder hält er sie durch Einsatz und Mühe für verbesserbar?
2. Glaubte der einzelne Schüler, dass er die Anforderungssituationen der Schule mit seinen Fähigkeiten meistern kann und tut er dies auch?

Fragen, um die psychische Ausgangslage eines Schülers zur Leistungserbringung in einem bestimmten Unterrichtsfach zu bestimmen, sind:

1. Glaubte der einzelne Schüler, dass seine Fähigkeiten im Fach X grundsätzlich begrenzt oder durch Einsatz und Mühe verbesserbar sind?
2. Glaubte der einzelne Schüler, dass er die Anforderungssituationen im Fach X mit seinen Fähigkeiten meistern kann und tut er dies auch?

Da diese Arbeit das Ziel hat, Lehrkräften möglichst konkrete Hinweise und Tipps für ihre praktische Arbeit in der Schule zu geben, wird im Folgenden die Nutzung der Potenzialentfaltungsmatrix auf unterrichtsfachspezifischer Ebene betrachtet.

4.2.1 Bestimmung des unterrichtsfachspezifischen Mindsets eines Schülers

Um die erste Frage nach dem Mindset des Schülers zu beantworten, muss sich der Fachlehrer genau überlegen, wie sehr ein Schüler Y an die Entwicklungspotenziale seiner Fähigkeit und

seiner Leistung im Fach X glaubt. Ist der Schüler überzeugt, dass er mit Fleiß, Konzentration und Einsatz seine Fähigkeit und Leistung in dem Fach X verbessern kann, ist er auf der horizontalen Achse dem dynamischen Mindset zuzuordnen, andernfalls dem statischen Mindset.

Zur Erinnerung sei hier erneut auf die bisherigen empirischen Forschungsergebnisse verwiesen, die in Kapitel 2.4 genannt wurden. Sie zeigen, dass circa 15 bis 25 Prozent der Menschen keiner Mindset Ausprägung eindeutig zuzuordnen sind und dass die restlichen 85 bis 75 Prozent im Verhältnis von 2:1 eher zum dynamischen Mindset neigen. Die Ausprägung des Mindsets eines Schülers ist durch Lehrkräfte gezielt beeinflussbar und kann zudem für verschiedene Fächer unterschiedlich sein.

In den für diese Arbeit geführten Experteninterviews und vielen weiteren vom Autor informell geführten Gesprächen mit Lehrkräften ist deutlich geworden, dass eine Mehrzahl der Lehrkräfte sich – auch ohne vorherige Kenntnis der Mindset Theorie – zutraut, bei vielen ihrer Schüler die Ausprägung des Mindsets ‚aus dem Bauch heraus‘ bestimmen zu können⁹⁰. Die folgende Tabelle verdeutlicht überblickartig, wie sich Schüler der beiden Mindset Ausprägungen unterscheiden. Diese tabellarische Übersicht kann Lehrkräften in der Praxis helfen, das Mindset ihrer Schüler auf Basis ihrer täglichen Erfahrungen, ihrer Beobachtungen und ihres Bauchgefühls besser einzuschätzen.

Typische Unterscheidungsmerkmale von Schülern mit statischem und dynamischem Mindset⁹¹	
Schüler mit statischem Mindset...	Schüler mit dynamischem Mindset...
... wollen sich und ihren Selbstwert beweisen bzw. schützen	... wollen etwas dazulernen
... meiden Risiken, Herausforderungen und Anstrengungen	... fühlen sich durch Aussagen wie ‚Du kannst das nicht‘ herausgefordert
... nehmen mit wenig Anstrengungen erreichten Erfolg als besonders wertvoll war	... nehmen mit viel Anstrengung erreichten Erfolg als besonders wertvoll war
... sehen Intelligenz als ein ihnen vorgegebenes, weil angeborenes Potenzial	... sehen Intelligenz als Zusammenspiel aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen
... reagieren in besonderem Maße mit negativen Emotionen auf schlechte Noten	... reagieren mit erhöhtem Einsatz auf schlechte Noten
... vergleichen sich gerne mit anderen	... vergleichen sich vor allem mit sich selbst

⁹⁰ Die Experten 6, 7, 9, 10, 12,15 und 17 äußern in den Interviews, dass sie es sich zutrauen, das Mindset bei der Mehrzahl der Schüler in ihren Kursen richtig einzuschätzen. Dagegen gaben die Experten 8, 14 und 19 an, dass sie sich die korrekte Einordnung eher nicht zutrauen.

⁹¹ Beispielgebende Auflistung ohne Anspruch auf Vollständigkeit

... überschätzen sich leicht	... können ihre Fähigkeiten akkurat einschätzen
... setzen sich eher Leistungs- als Lernziele	... setzen sich lieber Lern- statt Leistungsziele
... sind besonders anfällig für Leistungsdruck und Prüfungsangst	

Abbildung 21: Unterscheidungsmerkmale von Schülern mit statischem und dynamischem Mindset

Neben der Einschätzung des Mindsets eines Schülers auf Basis von Beobachtungen und des Bauchgefühls können Lehrkräfte selbstverständlich auch auf Methoden zurückgreifen, die in der empirischen Forschung verwendet werden, um Schüler entweder dem statischen oder dem dynamischen Mindset zuzuordnen. Dazu ist im Folgenden die drei Item starke Skala vorgestellt, mit der insbesondere Carol Dweck in wissenschaftlichen Experimenten das Mindset von Schülern bestimmt.

Skala zur Erfassung des Mindsets von Schülerinnen und Schülern⁹²					
1. Du hast eine bestimmte Intelligenz <i>im Fach X</i> und daran kannst du wenig ändern.					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimme voll zu	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
2. Deine Intelligenz <i>im Fach X</i> ist etwas an dir, das du nicht wirklich verändern kannst.					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimme voll zu	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
3. Du kannst neue Dinge lernen, aber deine eigene Grundintelligenz <i>im Fach X</i> kannst du nicht verändern.					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stimme voll zu	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu

Abbildung 22: Skala zur Erfassung des Mindsets von Schülern

⁹² Durch den Autor ins Deutsche übertragene und auf ein Schulfach angepasste „Implicit Theories of Intelligence Scale for Children“ (Dweck C. S., 1999, S. 177). Eine Kopiervorlage dieser Skala befindet sich im Kapitel 6 des Materialbands.

Mit Hilfe dieser Skala können Lehrkräfte ihre Schüler direkt zu ihrem allgemeinen Mindset in Bezug auf Intelligenz befragen oder – *durch Eingrenzung auf ein Fach* – sogar ihr fachspezifisches Mindset erheben. Dazu werden den Antwortmöglichkeiten Zahlen von 1 (,stimme voll zu‘) bis 6 (,stimme überhaupt nicht zu‘) zugeordnet und für jeden Schüler ein Durchschnittswert errechnet. Ein höherer Durchschnittswert deutet dabei auf ein stärker dynamisch orientiertes Mindset hin. In Übereinstimmung mit Dweck, Chiu & Hong (1995, S. 269) werden anschließend Schüler mit einem Durchschnittswert von 4,0 oder höher dem dynamischen Mindset zugeordnet.

Für die Anwendung in der Schulpraxis empfiehlt es sich, den übrigen Schülern ein eher statisches Mindset zuzuschreiben. Je niedriger der Durchschnittswert eines Schülers ist, desto weiter links wird er in der Potenzialentfaltungsmatrix einsortiert. Insbesondere bei Schülern mit Durchschnittswerten von 3,0 oder niedriger besteht die Gefahr, dass ihr Lernen und ihre Motivation stark unter einem statischen Mindset leiden, so dass sich in diesen Fällen für die Lehrkraft ein dringender Handlungsbedarf ergibt (vgl. dazu die in Kapitel 4.3.1 dargestellten Maßnahmen).

Unabhängig von der genutzten Bestimmungsmethode sollte die Einordnung der Mindset Ausprägung eines Schülers stets im Kontext ihrer Erhebungsmethode (Selbsteinschätzung vs. Beobachtung) sowie als Tendenz und nicht als stabiles Merkmal oder als objektive Realität über den Schüler verstanden werden. Um eine möglichst hohe Validität bzw. eine korrekte Bestimmung der Mindset Ausprägung zu erreichen, bietet es sich Lehrkräften daher an, beide Erhebungsmethoden im Sinne der Triangulation miteinander und/oder auch mit weiteren quantitativen und qualitativen Erhebungsverfahren zu kombinieren.

4.2.2 Bestimmung der unterrichtsfachspezifischen Selbstwirksamkeit eines Schülers

Hat man als Lehrkraft das im eigenen Unterricht vorherrschende Mindset eines einzelnen Schülers bestimmt, sollte man in einem zweiten Schritt versuchen, die auf den eigenen Fachunterricht bezogene Selbstwirksamkeit dieses Schülers einzuschätzen. Dabei ist zunächst zu beachten, dass Selbstwirksamkeit ein im Vergleich zum Mindset spezifischeres und variables Konzept ist, das sich beispielsweise auch in konkreter Abhängigkeit von den im Unterricht zu bearbeitenden Aufgaben verändern kann. So kann zum Beispiel eine Schülerin, die grundsätzlich über eine hohe Selbstwirksamkeit im Mathematikunterricht verfügt, in Bezug auf Textaufgaben nur eine ganz geringe Selbstwirksamkeit aufweisen und sich nicht trauen, diese an der Tafel vorzurechnen. Oder ein Schüler, der im Deutschunterricht allgemein eher eine niedrige Selbstwirksamkeit hat, verfügt bei Aufgaben zum szenischen Spiel über eine besonders hohe Selbstwirksamkeit und stellt sich regelmäßig freiwillig für

Rollenspiele zur Verfügung. Die Potenzialentfaltungsmatrix kann Lehrkräften folglich nicht nur systematisch helfen, wenn sie bei der Schuljahresplanung und Unterrichtsvorbereitung allgemein über die Schüler in ihren Kursen nachdenken, sondern als Struktur im Kopf kann sie gerade auch in ganz konkreten Unterrichtssituationen eingesetzt werden, in denen bestimmte Anforderungssituationen anstehen und einzelne Schüler gezielt motiviert und bestärkt werden sollen.

Hoch selbstwirksame Schüler zeigen in der Regel von sich aus mutiges und selbstbewusstes Verhalten, während Schüler mit niedriger Selbstwirksamkeit meistens zunächst abwartend und passiv sind. Mit Übung und Erfahrung können Lehrkräfte intuitiv die Selbstwirksamkeit einzelner Schüler ‚aus dem Bauch heraus‘ einschätzen. Als Unterstützung dazu listet die folgende Tabelle einige Merkmale der unterschiedlichen Ausprägungen auf:

Unterscheidungsmerkmale von Schülern mit hoher und niedriger Selbstwirksamkeit⁹³	
Schüler mit niedriger Selbstwirksamkeit ...	Schüler mit hoher Selbstwirksamkeit ...
... setzen sich entweder sehr leicht oder unmöglich zu erreichende Ziele	... setzen sich herausfordernde Ziele
... stellen sich eher Misserfolgsszenarien vor	... stellen sich eher Erfolgsszenarien vor
... reagieren mit Aufgabe oder Resignation auf Schwierigkeiten	... reagieren mit erhöhtem Einsatz auf Schwierigkeiten
... neigen dazu, Erfolge externen und variablen Ursachen (z.B. Glück) zuzuschreiben	... neigen dazu, Erfolge internen und stabilen Ursachen (z.B. eigener Begabung) zuzuschreiben
... neigen dazu, Misserfolge internen und stabilen Ursachen (z.B. eigener Unfähigkeit) zuzuschreiben	... neigen dazu, Misserfolge externen und variablen Ursachen (z.B. Pech) zuzuschreiben
... steigern sich in Angst hinein	... gehen in Risiko-Situationen mutig vor

Abbildung 23: Unterscheidungsmerkmale von Schülern mit hoher und niedriger Selbstwirksamkeit

Auch für die Bestimmung der Selbstwirksamkeit haben Wissenschaftler verschiedene Skalen entwickelt, die von Lehrkräften in Form von schriftlichen Schülerbefragungen genutzt werden können, um Schüler in einen Quadranten der Potenzialentfaltungsmatrix einzuordnen. Eine

⁹³ Beispielgebende Auflistung ohne Anspruch auf Vollständigkeit

beispielhaft auf das Unterrichtsfach Mathematik angepasste, gekürzte Selbstwirksamkeitsskala lautet wie folgt:

Skala zur Erfassung der unterrichtsfachspezifischen Selbstwirksamkeit⁹⁴

1. Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im *Mathematikunterricht* lösen, wenn ich mich anstrenge.
 stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

2. Wenn ich *im Mathematikunterricht* eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.
 stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

3. Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen im Fach *Mathematik* erzielen.
 stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

4. Auch wenn der Lehrer/die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich *im Mathematikunterricht* gute Leistungen erzielen kann.
 stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

5. Ich bin mir sicher, dass ich *in Mathematik* auch dann noch meine gewünschten Leistungen erzielen kann, wenn ich mal eine schlechte *Mathenote* bekommen habe.
 stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

Abbildung 24: Skala zur Erfassung der unterrichtsfachspezifischen Selbstwirksamkeit

Mit Hilfe dieser Skala können Lehrkräfte die fachspezifische Selbstwirksamkeit direkt von den Schülern selbst einschätzen lassen. Dazu werden den Antwortmöglichkeiten Zahlen von 1 (,stimmt nicht‘) bis 4 (,stimmt genau‘) zugeordnet und für jeden Schüler anschließend ein Durchschnittswert errechnet. Ein höherer Durchschnittswert deutet dabei auf eine stärkere Selbstwirksamkeit des Schülers hin. Durchschnittswerte dieser Skala liegen in Studien mit über 2.000 befragten Schülern etwa im Bereich von 2,8 bis 3,0 (Jerusalem, et al., 2009, S. 18), so dass beispielsweise der Wert 2,8 als Schwellenwert zwischen hoher und niedriger Selbstwirksamkeit angesehen werden kann. Für eine lehrkraftindividuelle Anwendung in der Schule bietet es sich alternativ an, den Durchschnittswert der Klasse als Grenzwert zwischen

⁹⁴ Durch den Autor auf das Fach Mathematik angepasste, gekürzte schulische Selbstwirksamkeitsskala nach Jerusalem & Satow (1999). Eine Kopiervorlage dieser Skala befindet sich im Kapitel 6 des Materialbands.

hoher und niedriger Selbstwirksamkeit zu nutzen. Auf diesem Weg ergibt sich eine auf die Lehrkraft, das Fach und die Schülergruppe angepasste Potenzialentfaltungsmatrix, bei der Schüler mit im Vergleich zum Klassendurchschnitt höherer Selbstwirksamkeit in den oberen zwei Quadranten und Schüler mit niedrigerer Selbstwirksamkeit als der Klassendurchschnitt in den unteren beiden Quadranten eingeordnet werden. Die Höhe des Klassendurchschnitts kann der Lehrkraft darüber hinaus Anhaltspunkte geben, wie die Schüler den Unterricht empfinden. Liegt die Selbstwirksamkeitsausprägung im Klassendurchschnitt bei 3,0 oder höher, kann dies auf einen eher positiven und motivierenden Unterricht der Lehrperson hindeuten. Bei Durchschnittswerten von 2,8 oder weniger bietet es sich für eine Lehrkraft an, ihren Unterricht mit Hilfe von kollegialen Hospitationen und den im Kapitel 4.3.2 dargestellten Maßnahmen noch stärker an der Förderung von Selbstwirksamkeit auszurichten. Mit einer erneuten Erhebung der Selbstwirksamkeit zu einem späteren Zeitpunkt, zum Beispiel nach einem halben Jahr, können im Anschluss Hinweise darauf gesammelt werden, inwiefern sich die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Schüler verändert haben.

Gerade bei der Einschätzung der Selbstwirksamkeit der Schüler sollten die Ergebnisse – unabhängig von der Erhebungsmethode – wie im Falle des Mindsets nicht als stabiles Abbild der Realität angesehen werden. Denn, wie bereits erwähnt, ist insbesondere die Selbstwirksamkeit ein sich leicht verändernder Wert, der durch Tagesform, kürzlich gemachte Erfahrungen sowie sonstige schüler-, unterrichts- und lehrkraftbezogene Faktoren beeinflusst wird. Ein in Bezug auf die Selbstwirksamkeit optimales Unterrichten ist dann erreicht, wenn konstant über mehrere Zeitpunkte hinweg bei allen Schülern eines Kurses ein hoher Selbstwirksamkeitswert zwischen 3,0 und 4,0 gemessen werden kann.

4.2.3 Beispielhafte Schülertypen für die einzelnen Quadranten der Potenzialentfaltungsmatrix

Im Folgenden werden fünf Schülertypen dargestellt, die über die jeweils für die einzelnen Quadranten der Potenzialentfaltungsmatrix charakteristischen Merkmale und Verhaltensweisen verfügen. Durch die Veranschaulichung dieser Extrembeispiele soll Praktikern geholfen werden, von ihren Beobachtungen auf die Mindset- und Selbstwirksamkeitsausprägungen ihrer Schüler schließen zu können. Grundlage für die Darstellung sind die in empirischen Studien zu Selbstwirksamkeit und Mindset beschriebenen typischen Verhaltensweisen sowie Praxiserfahrungen des Autors.

1) Der Schülertyp **Selbstzerstörer** beschreibt einen Schüler, der sich grundsätzlich und unabhängig von seinen tatsächlichen Fähigkeiten für unbegabt und unfähig hält (statisches Mindset). Wenn die Möglichkeit besteht, versucht sich ein solcher Schüler zurückzuhalten oder die Bearbeitung von Aufgaben erst gar nicht anzufangen. Sein Ziel ist es, mögliche Misserfolge

zu vermeiden. Sollte ein Schüler des Typs Selbstzerstörer doch an einer Aufgabe arbeiten, glaubt er währenddessen nicht an seinen eigenen Erfolg. Auch seine gedanklichen Vorstellungen von zukünftig anstehenden schulischen Leistungssituationen sind für ihn überwiegend negativ und angsteinflößend (niedrige Selbstwirksamkeit). Er wirkt im Unterricht antriebslos und desinteressiert, so dass die unterrichtende Lehrkraft den Eindruck bekommt, der Schüler möchte mit unterrichtlichen Aufgaben in Ruhe gelassen werden. Charakteristische Aussagen dieses Schülertyps sind unter anderem:

„Ich bin unbegabt und kann/will diese Aufgabe nicht machen“ oder

„es ist zwecklos, ich mache lieber gar nichts“.

Der **Selbstzerstörer** ist in der Potenzialentfaltungsmatrix dem Quadranten unten links zuzuordnen. Er verfügt über ein **statisches Mindset** und eine **niedrige Selbstwirksamkeit**.

2) Der Schülertyp **Selbstdarsteller** ist sehr erfolgreich in der Schule und hat ein großes Selbstbewusstsein. Er nimmt zwar viele Aufgaben und Anforderungssituationen an, aber nur, wenn er sich sicher ist, dass er diese auch erfolgreich erledigen kann. Für einen Schüler des Typs Selbstdarsteller stellt die Schule keine Herausforderung dar und es fällt ihm leicht, gute Noten zu erzielen (hohe Selbstwirksamkeit), weil er über ein hohes Fähigkeitsniveau verfügt. Er ist daher davon überzeugt, dass er deutlich intelligenter ist als seine Mitschüler, die sich in der Schule anstrengen (müssen). Ihnen fühlt sich der Selbstdarsteller überlegen. Er denkt, er sei mehr wert bzw. „etwas Besseres“. Die Verantwortung für Fehler oder Misserfolge schreibt ein Schüler des Typs Selbstdarsteller nicht sich selbst, sondern vorzugsweise anderen zu. Herausfordernde Aufgaben, bei denen er schlecht aussehen könnte, vermeidet er. Dem Selbstdarsteller ist es wichtig, seinen eigenen Selbstwert zu schützen, zu steigern und darzustellen. Er strebt danach, positiv bewertet und beurteilt zu werden, auch wenn dies einen Verzicht auf Lernerfahrungen bedeutet (statisches Mindset). Eine charakterisierende Aussage für diesen Schülertyp ist beispielsweise:

„Ich bin total begabt und will das zeigen“.

Der **Selbstdarsteller** ist in der Potenzialentfaltungsmatrix dem Quadranten oben links zuzuordnen. Er verfügt über ein **statisches Mindset** und eine **hohe Selbstwirksamkeit**.

2a) Eine spezielle Form des Selbstdarstellers ist der Schülertyp **Selbstüberschätzer**, der sich ebenfalls durch einen hohen Selbstwert auszeichnet und über ein starkes Selbstbewusstsein verfügt. Anders als beim Selbstdarsteller beruhen Selbstwert und Selbstbewusstsein jedoch

beim Selbstüberschätzer nicht auf guten Schulleistungen oder einem hohen Fähigkeitsniveau. Stattdessen tendiert ein Schüler dieses Typs grundsätzlich dazu, seine Leistungen im Unterricht zu überschätzen. Der Selbstüberschätzer verfolgt typischerweise ambitionierte Ziele für die Zeit nach der Schule, obwohl ihm der Zusammenhang nicht bewusst ist, dass er für eine erfolgreiche Zielerreichung bessere schulische Leistungen erzielen müsste (hohe Selbstwirksamkeit). Seine Einsatz- und Anstrengungsbereitschaft im Unterricht mitzuarbeiten und Hausaufgaben zu machen, sind dementsprechend äußerst niedrig. Für seine Fehler findet ein Schüler des Typs Selbstüberschätzer selbstwertschützende Erklärungen, die anderen oder externen Ursachen die Verantwortung für Schwächen und Fehler zuschreiben (statisches Mindset). Sein selbstbewusstes Auftreten im Unterricht kann schließlich dazu führen, dass der Selbstüberschätzer auf andere Schüler einschüchternd wirkt. Eine charakteristische Aussage des Schülertyps Selbstüberschätzer ist:

„Ich bin total begabt, deswegen brauche ich mich nicht anzustrengen.“

Der **Selbstüberschätzer** ist in der Potenzialentfaltungsmatrix – ebenso wie der Selbstdarsteller – dem Quadranten oben links zuzuordnen. Er verfügt über ein **statisches Mindset** und eine **hohe Selbstwirksamkeit**.

3) Der **Selbstbremser** glaubt grundsätzlich daran, dass er mit Einsatz und Fleiß seine Fähigkeiten im Unterricht verbessern kann (dynamisches Mindset). Die positiven, kognitiven und affektiven Effekte einer solchen Fähigkeitsverbesserung hat er allerdings im Unterricht seit längerem nicht mehr erfahren. Ein Schüler des Typs Selbstbremser hatte bis dato im Unterricht vor allem Misserfolge. Unabhängig von seinem tatsächlichen Fähigkeitsstand ist bei ihm der Glaube an sich selbst nicht vorhanden. Der Selbstbremser traut sich häufig nicht zu, in der Klasse aktiv zu werden und sich in den Fachunterricht einzubringen (niedrige Selbstwirksamkeit). Auf Lehrkräfte wirkt ein Schüler dieses Typs daher lustlos, desinteressiert und motivationslos. Ein konkretes Beispiel für einen Selbstbremser könnte ein Schüler aus einer höheren Jahrgangsstufe mit großem fachlichem Rückstand darstellen, der grundsätzlich an den Aufbau seiner fachlichen Fähigkeiten glaubt, aber gleichzeitig durch die Masse an aufzuholendem Fachinhalt sowie den dafür notwendigen Fleiß und Einsatz abgeschreckt wird, so dass er nicht tätig wird. Eine charakteristische Aussage dieses Schülertyps ist:

„Ich könnte das wahrscheinlich lernen, aber ich will/mache es nicht, weil...“

Der **Selbstbremser** ist in der Potenzialentfaltungsmatrix dem Quadranten unten rechts zuzuordnen. Er verfügt über ein **dynamisches Mindset** und eine **niedrige Selbstwirksamkeit**.

4) Ein Schüler des Typs **Selbstentwickler** hat den festen Glauben daran, dass er mit genügend Fleiß, Einsatz und Konzentration jegliche Aufgabe bewältigen sowie jede Fähigkeit aufbauen kann. Aufgrund der Entwicklung seiner bisherigen Leistungen und Noten bearbeitet er neue Aufgaben und Anforderungssituationen selbstbewusst und mutig. Ein Schüler des Typs Selbstentwickler hat keine Angst davor, Fehler zu machen, weil er Fehler und Misserfolge als hilfreiches Feedback sowie als Lernchance wahrnimmt. Der Selbstentwickler sucht teilweise eigenständig nach neuen Herausforderungen, bei denen er seine Fähigkeiten ausbauen kann (dynamisches Mindset). Er wirkt auf Lehrkräfte stark intrinsisch motiviert und verknüpft die unterrichtlichen Lern- und Leistungssituationen vor allem mit positiven Assoziationen. Auch die gedanklichen Vorstellungen zukünftiger unterrichtlicher Anforderungssituationen sind bei Schülern des Typs Selbstentwickler positiv und von Erfolg geprägt (hohe Selbstwirksamkeit). Sein tatsächliches bzw. absolutes Fähigkeitsniveau ist deswegen für seine Haltung und sein eigenes Kompetenzerleben weitestgehend irrelevant. Eine typische Aussage eines solchen Schüler ist beispielsweise:

„Ich nehme Herausforderungen an, weil ich mir Erfolg erarbeiten kann“.

Der **Selbstentwickler** ist in der Potenzialentfaltungsmatrix dem Quadranten oben rechts zuzuordnen. Er verfügt über ein **dynamisches Mindset** und eine **hohe Selbstwirksamkeit**.

Die folgende Tabelle fasst die fünf dargestellten Schülertypen zusammen:

	Potenzialentfaltungsmatrix	
Hohe schulische Selbstwirksamkeit	2) Typ Selbstdarsteller 2a) Typ „Selbstüberschätzer“	4) Typ Selbstentwickler
Niedrige schulische Selbstwirksamkeit	1) Typ Selbstzerstörer	3) Typ Selbstbremser
	Statisches Mindset	Dynamisches Mindset

Abbildung 25: Übersicht beispielhafter Schülertypen in der Potenzialentfaltungsmatrix

4.2.4 Schwierigkeiten bei der Einordnung von Schülern

Die Nutzung der Potenzialentfaltungsmatrix als Diagnoseinstrument hat das Ziel, das Mindset und die Selbstwirksamkeit bei Schülern eines Kurses zu erheben, um anschließend diejenigen Schüler mit besonderem sozial-kognitiven Förderbedarf identifizieren und gezielt unterstützen

zu können. Schwierigkeiten können dabei vor allem bei der Erhebung der Mindset Ausprägung sowie gelegentlich auch bei der Bestimmung der Selbstwirksamkeit entstehen.

Die Erhebung des Mindsets stellt für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar, weil es sich dabei um eine tief im Inneren des Schülers verwurzelte Haltung handelt. Teilweise können Schüler sogar selbst, trotz kooperativer Intention, ihre eigene Mindset Ausprägung nicht erklären, weil das Mindset aus ihrem Unterbewusstsein heraus wirkt. Aus diesem Grund sollten Lehrkräfte gerade mit der ausschließlichen Verwendung der Mindset Skala als Erhebungsmethode vorsichtig sein, da sie sich lediglich auf die Selbsteinschätzung der Schüler bezieht.

Erfahrungen des Autors zeigen beispielsweise, dass die Skala gerade bei Schülern des Typs ‚Selbstdarsteller‘ (statisches Mindset/hohe Selbstwirksamkeit) die Mindset Ausprägung nicht zwangsläufig valide erfasst. So scheinen insbesondere die Schüler des Typs ‚Selbstdarsteller‘ so sehr von sich überzeugt zu sein, dass sie beim Ausfüllen der Skala nach außen ein dynamisches Mindset suggerieren, obwohl sie im Unterricht deutliche Verhaltensmerkmale eines Schülers mit statischem Mindset zeigen. Doch auch bei der Beobachtung des Schülerverhaltens und der darauf basierenden Einschätzung des Mindsets ‚aus dem Bauch heraus‘ bestehen Risiken, die unter Umständen eine adäquate Einschätzung der Mindset Ausprägung verhindern. Beispielsweise könnte ein Schüler mit viel Anstrengung erreichten Erfolg als besonders wertvoll wahrnehmen (Zeichen für ein dynamisches Mindset) und gleichzeitig sehr auf den sozialen Vergleich seiner Leistungen mit denen seiner Mitschüler fokussiert sein (Zeichen für ein statisches Mindset). Eine mögliche Erklärung für diese inkonsistenten Beobachtungen ist, dass die in der empirischen Forschung gefundenen Korrelationen zwischen bestimmten Verhaltensweisen und der Mindset Ausprägung als ‚durchschnittliche Tendenzen‘ zu verstehen sind, die bei einem konkret im Fokus stehenden Einzelfall anders sein können.

Eine weitere Erklärung für die Schwierigkeiten bei der Bestimmung der Mindset Ausprägung eines Schülers ist die bereits im Kapitel 2.4 erwähnte und bisher noch nicht endgültig geklärte Frage, inwiefern Menschen über ein jeweils unterschiedlich stark ausgeprägtes dynamisches und statisches Mindset gleichzeitig verfügen können. So liefern Ergebnisse von Broome (1998, S. 166), Boyum (1988) und Leggett (1985) sowie die empirischen Untersuchungen von Dupeyrat & Mariné (2005, S. 49) und Stipek & Gralinski (1996) deutliche Hinweise darauf, dass das dynamische und das statische Mindset zwei separate Faktoren und nicht die zwei Endpunkte einer Dimension darstellen.⁹⁵ Sollte sich eine Lehrkraft bei der Einschätzung der

⁹⁵ Wie bereits im Kapitel 2.4 dieser Arbeit angesprochen, halten es auch Dweck, Chiu & Hong (1995b, S. 323) durchaus für möglich, dass Menschen über ein unterschiedlich stark ausgeprägtes dynamisches und statisches Mindset gleichzeitig verfügen.

Mindset Ausprägung ihrer Schüler also mit Schwierigkeiten konfrontiert sehen, kann sie zusätzlich zur Skala und zur eigenen Beobachtung noch weitere Erhebungsmethoden nutzen. Auf diese Weise können zusätzliche Informationen gesammelt werden bis sich zumindest eine Tendenz für die endgültige Zuordnung eines Schülers zum statischen oder zum dynamischen Mindset zeigt. Neben Einzelgesprächen kann es sich anbieten, den Schülern auf Grundlage der typischen Unterscheidungsmerkmale der zwei Mindset Ausprägungen alternative Szenarien zu präsentieren, bei denen sich die Schüler für eines entscheiden müssen. Die folgende Abbildung zeigt zwei Beispiele, wobei die Szenarien ‚A‘ einer Tendenz zum statischen Mindset und die Szenarien ‚B‘ einer Neigung zum dynamischen Mindset entsprechen:

Wann fühlst du dich intelligenter? Kreuze an.	
1)	
A	B
Wenn du <i>im Fach X</i> eine Aufgabe ohne großen Aufwand richtig machst.	Wenn du <i>im Fach X</i> eine Aufgabe nach großer Anstrengung richtig machst.
2)	
A	B
Du schreibst eine Drei Minus <i>im Fach X</i> und hast damit die beste Arbeit der Klasse.	Du schreibst eine Drei Plus <i>im Fach X</i> und das ist die zehntbeste Arbeit deiner Klasse.

Abbildung 26: Beispiel-Szenarien zur Erhebung der Mindset Ausprägung

Die Bestimmung der Selbstwirksamkeit scheint nach bisherigen Erfahrungen im Vergleich zur Erfassung der Mindset Ausprägung mit deutlich weniger Schwierigkeiten verbunden zu sein. Denn dank der im Vergleich zur Mindset Forschung deutlich längeren Forschungstätigkeit sowie umfassender Erhebungsstudien mit insgesamt mehreren tausend Personen ist die Validität des Skaleninstruments sehr hoch. Stattdessen scheint die Einordnung von Schülern in die Potenzialentfaltungsmatrix gelegentlich schwierig zu sein, weil die Selbstwirksamkeit von diversen Faktoren spontan beeinflusst werden kann und die Selbstwirksamkeitsskala die Höhe der Selbstwirksamkeit nur zu einem bestimmten Zeitpunkt erhebt. So ist es möglich, dass von der Lehrkraft unabhängige Einflussfaktoren wie starke Müdigkeit oder gute Laune die Höhe der Selbstwirksamkeit kurz vor der Erhebung beeinflussen und damit die Aussagekraft des Ergebnisses für die Lehrkraft verringern, weil nicht die für das entsprechende Unterrichtsfach typische Selbstwirksamkeit gemessen wurde. Dennoch kann gerade die Ergänzung der Selbstwirksamkeitsskala mit Beobachtungen dazu beitragen, dass die Lehrkraft die für ihren Kurs grundsätzlich typische Selbstwirksamkeit der teilnehmenden Schüler sehr gut einschätzen kann. Dabei kann es in der Praxis hilfreich sein, auch die, für die

Lehrkraft offensichtlichen Merkmale wie den Spaß des Schülers im Unterricht, dessen Selbstbewusstsein, dessen Lernlust oder die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung einzubeziehen, da diese Merkmale erfahrungsgemäß eng mit der für Beobachter manchmal weniger deutlichen Selbstwirksamkeit korrelieren.

Da die adäquate Förderung von Schülern mit Hilfe der Potenzialentfaltungsmatrix jedoch auch ohne eine vorherige Diagnose von Mindset und Selbstwirksamkeit möglich ist, können Lehrkräfte ihre Schüler unabhängig von den soeben aufgezeigten Schwierigkeiten fördern. Denn auch wenn bei einigen Schülern die Zuordnung nicht so bipolar gelingt wie es die Matrix suggeriert, verfolgt die Lehrkraft unabhängig von der bisherigen Mindset Ausprägung und Selbstwirksamkeit ihrer Schüler für alle das gleiche Förderziel: Ziel der Lehrkraft ist es, das dynamische Mindset ihrer Schüler zu stärken und die Selbstwirksamkeit ihrer Schüler zu steigern.

4.3 Die Potenzialentfaltungsmatrix als Förderinstrument

Wenn ein Schüler über ein dynamisches Mindset und eine hohe Selbstwirksamkeit verfügt, ist dies die ideale Ausgangsbasis für seine Potenzialentfaltung. Das dynamische Mindset entspricht der Überzeugung eines Schülers, dass er seine eigenen Fähigkeiten weiterentwickeln kann und die hohe Selbstwirksamkeit führt dazu, dass er entsprechend motiviert ist und dies auch tut. Zusammen führen das dynamische Mindset und die hohe Selbstwirksamkeit dazu, dass Schüler Herausforderungen suchen und aufkommende Anforderungssituationen mit Erfolg meistern sowie dazu, dass etwaige Rückschläge auf sie motivierend und einsatzfördernd wirken. Folglich sollte es das Ziel aller Lehrkräfte sein, jeden ihrer Schüler zu einem dynamischen Mindset und zu hoher Selbstwirksamkeit zu führen. Für Herrmann (2009, S. 152-153) ist die Vermittlung von „Stoff“ und Lerninhalten gar zweitrangig gegenüber einer Förderung von hoher Selbstwirksamkeit und eines dynamischen Mindsets bei Schülern. Die grundlegende und deshalb als erstes anzugehende Dimension dazu ist das Mindset, denn – wie in Abschnitt 4.2.3 bereits gezeigt – können ein statisches Mindset und eine hohe Selbstwirksamkeit zusammen eine gefährliche und leistungshinderliche Kombination ergeben. Ein dynamisches Mindset dagegen führt selbst bei niedriger Selbstwirksamkeit zu Leistungsverbesserungen (Henderson & Dweck, 1990) und erleichtert so den Aufbau von Selbstwirksamkeit. Der erste Schritt zur Potenzialentfaltung ist folglich, die dynamische Denkweise bei den Schülern zu fördern.

4.3.1 Förderung eines dynamischen Mindsets

Im Folgenden wird zunächst darauf eingegangen, wie Lehrkräfte allgemein die Entwicklung eines dynamischen Mindsets bei ihren Schülern begünstigen können. Anschließend wird kurz

darauf eingegangen, welche konkreten Möglichkeiten sich dazu bei Schülern mit niedriger bzw. mit hoher Selbstwirksamkeit anbieten.

Die von den Experten, die für den empirischen Teil dieser Arbeit befragt wurden, am häufigsten genannten Wege, Schüler im Sinne der Mindset Theorie zu fördern, sind:

TOP 5 Maßnahmen zur Umsetzung der Mindset Theorie im Schulalltag		
1.	Die Mindset Theorie als Inhalt der Sozial-Kognitiven-Psychologie mit den Schülern thematisieren.	6 Nennungen
1.	Die Leistungsentwicklung von Schülern dokumentieren, ihnen transparent machen und mit ihnen reflektieren.	6 Nennungen
1.	Schülern Erfolgserlebnisse ermöglichen.	6 Nennungen
1.	Schüler loben, sie positiv bestärken und verbal unterstützen.	6 Nennungen
5.	Die Wichtigkeit von Fleiß, Training und Übung betonen und vermitteln.	5 Nennungen

Abbildung 27: TOP 5 Maßnahmen zur Mindset Förderung

Schüler direkt mit den Inhalten der Mindset Theorie zu konfrontieren ist eine gute Möglichkeit, sie für die Zusammenhänge zwischen ihrem Denken und ihrem Handeln zu sensibilisieren. Carol Dweck hat beispielsweise mit dem Computer Lernprogramm Brainology eine Möglichkeit geschaffen, wie Schüler selbstständig und außerhalb des Unterrichts zu den Inhalten der Mindset Theorie arbeiten können, um so ein dynamisches Mindset zu übernehmen (Dweck C. S., 2008a). In vielen bisherigen Experimenten wurde das dynamische Mindset von Schülern mit Hilfe von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Interventionen gefördert, die ihnen verdeutlichten, dass das Gehirn wie ein Muskel funktioniert, der stärker wird, je häufiger man ihn benutzt (Paunesku, Yeager, Romero, & Walton, 2013; Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Good, Aronson, & Inzlicht, 2003). Als außerunterrichtliche Intervention ist die Thematisierung der Mindset Theorie z.B. an Projekt- oder Methodentagen denkbar. Im Unterricht kann sie thematisch z.B. im Fach Psychologie (falls vorhanden), in Pädagogik oder im Biologie Unterricht (Thema Gehirn) eingebunden werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, zum Beispiel als Klassenlehrer eine Doppelstunde eines anderen Fachs zu ‚investieren‘ oder auf der Klassenfahrt eine Einheit zum Mindset mit den Schülern zu gestalten. Da sich das dynamische Mindset durch die Weitergabe an andere in den Köpfen der Schüler verfestigt⁹⁶, bietet es sich an, anschließend die eigenen Schüler in andere Klassen zu

⁹⁶ Im Experiment von Good, Aronson & Inzlicht (2003) gestalteten Siebtklässler beispielsweise eine eigene Webseite mit Inhalten zum Mindset, was die Stabilität ihres dynamischen Mindsets erhöht hat. Auch eine Schreibaufgabe, wie z.B. eine Erklärung an einen Brieffreund oder die Zusammenfassung eines Artikels, führt dazu, dass sich ein Mindset verfestigt (Yeager, Trzesniewski, & Dweck, 2013; Sorich & Dweck, 1997).

entsenden, um dort als Botschafter über das dynamische Mindset und seine Vorteile zu sprechen.

Die Leistungsentwicklung von Schülern zu dokumentieren, ist für jede Lehrkraft selbstverständlich. Für die Förderung des dynamischen Mindsets ist es dabei wichtig, dass es für den Schüler nachvollziehbar ist, anhand welcher Kriterien die Lehrkraft seine Leistung misst. Einheitliche Erwartungshorizonte für die Arbeiten eines Faches sowie eine immer gleichbleibende Struktur für Leistungstests helfen Schülern dabei, ihre Leistung punktuell einzuordnen und über die Zeit zu vergleichen. Auf diese Weise macht eine Lehrkraft es den Schülern leicht, eine positive Entwicklung und einen Zugewinn an Fähigkeiten bei sich zu begreifen. Darüber hinaus bieten sich auch Reflexionsrunden mit den Schülern an, um das Selbstbild des Schülers mit dem Fremdbild des Lehrers abzugleichen und den Schülern individuelle Fähigkeitsentwicklungen aufzuzeigen. Ein weiteres Hilfsmittel für Lehrkräfte können dabei die Ziele darstellen, die sie für ihre Klasse und ihre Schüler setzen. So haben bisherige Forschungsergebnisse gezeigt, dass das Setzen von Lern- anstatt Leistungszielen, die Entwicklung eines dynamischen Mindsets begünstigt (Elliott & Dweck, 1988; Farrell & Dweck, 1985). Das dynamische Mindset eines Schülers wird grundsätzlich immer dann gefördert, wenn er selbst erkennt, dass sich seine individuellen Fähigkeiten über die Zeit positiv verändert haben und sich in der Zukunft weiter verbessern können.

Schülern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, sie positiv zu bestärken und verbal zu unterstützen sowie die Wichtigkeit von Fleiß zu betonen sind drei weitere wichtige Maßnahmen, um Schüler zu einer dynamischen Denkweise zu führen. An dieser Stelle ist jedoch Vorsicht geboten, da hier die Art und Weise der Kommunikation darüber entscheidet, ob den Schülern ein eher statisches oder dynamisches Mindset vermittelt wird. So fördert beispielsweise die Rückmeldung ‚Klasse, das hast du aber schnell hinbekommen und du hast gar keine Fehler gemacht!‘ das statische Mindset, weil es dem Schüler vermittelt, dass die Lehrkraft Geschwindigkeit und Perfektion wertschätzt. Im Vergleich dazu stärkt die Rückmeldung ‚Toll, mir gefällt es, dass du verschiedene Lösungsansätze versucht hast, den Hinweisen gefolgt bist und die richtige Lösungsstrategie gefunden hast!‘ das dynamische Mindset, weil sie die Mühe und den Einsatz lobt, die der Schüler im Bearbeitungsprozess gezeigt hat.

Für die Definition von Erfolg sollten Lehrer vor allem versuchen, eine individuelle Bezugsnorm⁹⁷ anzulegen und diese auch bei den Schülern fördern (Sorich & Dweck, 1997). Die Lehrkraft wählt dazu am individuellen Leistungsstand des Schülers orientiert mittelschwere Aufgaben. Der Schüler wird gelobt, wenn seine Leistungen im intraindividuellen Vergleich

⁹⁷ In Abgrenzung zu einer sozialen Bezugsnorm (die Klasse bzw. andere Schüler) und einer kriterialen Bezugsnorm (z.B. Erwartungen des Zentralabiturs an den Leistungsstand des Schülers)

ansteigen. Sollten seine Leistungen fallen, äußert die Lehrkraft Unzufriedenheit und fordert vom Schüler Fleiß und eine höhere Konzentration ein. Wichtig ist es, nicht die Leistungsfähigkeit des Schülers in Frage zu stellen, sondern die Relevanz von Anstrengung zu betonen. Je individueller und passender die Aufgaben für einen Schüler sind, desto klarer ist für den Schüler selbst die positive Abhängigkeit seiner Leistung von seiner Anstrengungsbereitschaft (Krug & Lecybyl, 2005, S. 83). Konkret bedeutet eine individuelle Bezugsnorm, dass der Lehrer wie folgt auf Misserfolge bzw. auf Erfolge reagieren kann:

Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte zur Verwirklichung einer individuellen Bezugsnormorientierung nach Krug & Kecybyl (2005, S. 84-85)⁹⁸		
	Reaktion auf Erfolg	Reaktion auf Misserfolg
Aufgabenstellung im mündlichen Unterricht	Bei dem Schüler bleiben, um ihm weitere Leistungsfortschritte zu ermöglichen. Fragen erweitern, differenzieren, im Schwierigkeitsgrad steigern.	Dem Schüler die richtige Antwort ermöglichen durch Neuformulierung der Frage, Umformulierung, Zusatzhilfen (Hinweise, Stichworte), Zeit zum Nachdenken geben.
Ursachenzuschreibung	Rückführung des Handlungsergebnisses auf Tüchtigkeit sowie Anstrengung und Interesse (Beispiele: gut aufgepasst, gut nachgedacht, gut mitgearbeitet).	Rückführung auf zu geringen Einsatz, wobei die Leistungsfähigkeit nicht in Frage gestellt wird. Es wird betont, dass der Schüler noch besser nachdenken kann, aufmerksamer sein sollte etc.
Lob und Tadel	Lob bei Leistungssteigerung und bei intensiver Anstrengung. (Beispiel: Da hast Du dich aber wirklich angestrengt.)	Neutrale Rückmeldung oder Unzufriedenheit bei ausbleibenden Lernzuwächsen. Expliziter Tadel wird aber nicht ausgesprochen.

⁹⁸ Im Original sind die Beispiele in der Tabelle in der „Sie“-Form.

Erwartungsaussagen	Hervorhebung weiterer möglicher Leistungszuwächse. (Beispiel: Wenn Du dir weiterhin so viel Mühe gibst, werden Deine Leistungen noch weit besser.)	Der Lehrer lässt erkennen, dass er dem Schüler die richtige Antwort doch noch zutraut. (Beispiel: Wenn Du noch mal nachdenkst, fällt Dir bestimmt die richtige Lösung ein.)
---------------------------	---	---

Abbildung 28: Handlungsmöglichkeiten zur Verwirklichung einer individuellen Bezugsnormorientierung⁹⁹

Allgemein bietet es sich Lehrkräften an, dann von dem meist vorherrschenden sozialen und kriterialen Bezugsrahmen zu einer stärker individuellen Bezugsnormorientierung zu wechseln, wenn das Unterrichtsthema für die Schüler voraussichtlich besonders interessant ist oder wenn die veränderte Bezugsnormorientierung thematisiert werden kann, weil so eine durch den Wechsel hervorgerufene, anfängliche Irritation bei den Schülern verhindert werden kann (Krug & Lecybyl, 2005, S. 94 und 114).

Bei Lob und verbaler Unterstützung sollten Lehrkräfte generell darauf achten, dass sie bei Erfolgen den Einsatz, die Strategie oder den Prozess und nicht die Intelligenz oder den Schüler als Ganzes loben (Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998). Dennoch sollten sie über die Zeit auch nicht immer nur ausschließlich den Einsatz bzw. die Anstrengung der Schüler loben (Dresel, 2004, S. 187). Vielmehr bietet es sich an, zu Beginn von Unterrichtsreihen oder neuen Aufgabentypen, die Anstrengung zu loben und gegen Ende Fähigkeitslob zu ergänzen.¹⁰⁰ Denn die sich an die Anstrengungserklärungen anschließenden, fähigkeitsorientierten Rückmeldungen führen den Schülern glaubhaft vor Augen, dass sie ihre Fähigkeiten dank ihrer aufgewendeten Anstrengung erweitern konnten. Auf diese Weise können Lehrkräfte parallel zu jeder Unterrichtsreihe im Schuljahr ihren Schülern das dynamische Mindset vermitteln. Unabhängig von Sequenzen wie Unterrichtsreihen o.ä. bietet sich jeder Lehrkraft zudem ständig die Chance, das Mindset ihrer Schüler mit dieser gezielten

⁹⁹ Zur Kontrastierung findet sich eine vergleichbare Übersicht zu den Handlungsmöglichkeiten bei sozialer Bezugsnormorientierung im Kapitel 6 des Materialbands.

¹⁰⁰ Schunk (1983) hatte zwar gezeigt, dass Schüler, die für ihre Fähigkeit gelobt werden, höhere Erwartungen an ihre zukünftigen Leistungen und damit auch eine höhere Selbstwirksamkeit haben, allerdings zeigten die Schüler mit Einsatzlob eine deutlich höhere Anstrengung im Training. Schüler mit Fähigkeitslob, die höhere Erwartungen an ihre zukünftigen Leistungsergebnisse stellen, leiden dabei unter einer besonders großen Fallhöhe in Fällen von Misserfolgen, in denen dann das statische Mindset besonders negative Auswirkungen hat. Deswegen sollten Lehrkräfte, wie bei Henderson & Dweck (1990) bereits angedeutet, prioritär am dynamischen Mindset und erst danach an der Selbstwirksamkeit von Schülern arbeiten. Folglich ist die erfolgversprechendste Feedbackstrategie für Lehrkräfte, die Schüler zunächst für ihren Einsatz und ggf. erst später ihre Fähigkeit zu loben.

Kombination von Anstrengungs- und Fähigkeitslob zu fördern. Wichtig dafür ist die genaue Beobachtung der Schüler, um Anstrengungsphasen und -erfolge wertschätzen sowie die anschließenden Lern- und Fähigkeitszuwächse honorieren zu können. Je genauer dabei die Beobachtung der Lehrkraft ist, desto glaubwürdiger und damit erfolgreicher wirkt ihr Feedback bei den Schülern.

Bei Misserfolgen sollten Lehrer keine tröstenden Rückmeldungen (wie z.B. ‚Nicht jeder hat eine Mathematik Begabung‘) geben, die stabile Ursachenzuweisungen betonen und auch nicht über die Abwalmöglichkeit eines Kurses sprechen, was einer resignierenden Haltung entsprechen würde. Stattdessen sollten sie mit neutralem, lösungs- und strategieorientiertem Feedback auf Misserfolge bzw. schlechte Leistungen reagieren (Rattan, Good, & Dweck, 2012). So zeigte sich, dass prozessorientierte Kritik, die nach einer neuen Lösungsstrategie fragt („Maybe you could think of *another way*¹⁰¹ to do it.“), besser wirkt als rein ergebnisorientierte Kritik („That’s not the right way to do it.“) und deutlich positiver als personenbezogene Kritik („I’m very disappointed in you.“) (Kamins & Dweck, 1999, S. 838). Im Allgemeinen ist es – wie oben bereits erwähnt – klug, den Misserfolg des Schülers mit variablen Faktoren wie z.B. mangelnde Anstrengung oder einer falschen Lösungs- bzw. Lernstrategie zu erklären und somit die Wichtigkeit von Fleiß und Übung zu unterstreichen.

Förderlich wirkt es zudem, wenn auch die Lernkultur und Arbeitsatmosphäre an einer Schule dynamisch sind und die Wichtigkeit von harter Arbeit hervorheben (Paunesku, Yeager, Romero, & Walton, 2013; Ommundsen, Haugen, & Lund, 2005). Im Idealfall äußert sich diese Schulkultur darin, dass alle Lehrkräfte des Kollegiums eine dynamische Denkweise haben und – dort wo es möglich ist – versuchen, eine individuelle Bezugsnorm zu verfolgen und die Schüler für die Entwicklung ihrer Fähigkeiten wertzuschätzen. Genauso ist es möglich, eine dynamische Schulkultur mit kleineren Hinweisen am Rand von Arbeitsblättern, Klausurbögen und Tests mit Botschaften zum dynamischen Mindset zu fördern wie z.B. im Fach Mathematik: „Wenn du einen neuen Aufgabentyp lernst, trainierst du dein Mathe Gehirn!“¹⁰². Wenn die Schüler ein dynamisches Mindset verinnerlicht haben, dann beweisen sie mit dem Erreichen von Leistungszielen ihre Fähigkeit und ihr Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt, aber nicht ihre grundlegende, statische Intelligenz. Dieses Verständnis von Leistungszielen sollte den Schülern durch die Schule vermittelt werden, denn Leistungsziele sind auch in einer dynamischen Schulkultur unbedingt nötig. Dennoch dürfen Leistungsziele nicht die Lernziele in den Hintergrund schieben und müssen von Schülern und Lehrern wie oben dargestellt verstanden und im Sinne des dynamischen Mindsets interpretiert werden (Dweck C. S., 1999,

¹⁰¹ Hervorhebung wie im Original und entsprechend der Betonung durch den Feedbackgeber im Experiment

¹⁰² Vom Autor übersetzt. Das Original Beispiel lautet: „When you learn a new kind of math problem, you grow your math brain“ und findet sich bei Sohl-Dickstein, Paunesku, Haley & Williams (2013).

S. 152). Leistungsorientiertes Lehrerverhalten wie zum Beispiel die Arbeiten der besten Schüler innerhalb einer Klasse als Beispiele hervorzuheben, ist demnach zu unterlassen, weil es verhindern kann, dass Schüler sich Lernziele setzen (Andermann & Young, 1994).

In neueren Forschungsarbeiten wurde darüber hinaus gezeigt, dass auch die Elternarbeit bei der Vermittlung eines dynamischen Mindsets helfen kann (Gunderson, et al., 2013). Lehrkräfte sollten mit Eltern ebenfalls über Zielsetzungs- und Leistungsbewertungsprozesse sprechen, so dass diese ihren Kindern ebenso primär Lern- anstatt Leistungsziele vermitteln (Friedel, Cortina, Turner, & Midgley, 2007). Wichtig ist insbesondere auch, dass die Schüler von zu Hause aus keinen Druck zu spüren bekommen oder Beunruhigung erleben, da in solchen Situationen die Auswirkungen eines stabilen Mindsets besonders hinderlich sind (Cury, Da Fonseca, Zahn, & Elliot, 2008). Schließlich sollten Lehrer und Eltern gemeinsam betonen, dass sich die Einstellung von Schülern, Schulaufgaben würden vor allem dem Zweck der Selbstbestätigung dienen, negativ auf ihre Schulleistungen auswirkt (Haimovitz, Wormington, & Corpus, 2011).

Arbeitet man als Lehrkraft ganz konkret mit einem Schüler, der nur über eine geringe Selbstwirksamkeit verfügt, und möchte diesen Schüler zu einem dynamischen Mindset führen, gilt es Folgendes zu beachten:

Ein Schüler mit niedriger Selbstwirksamkeit wirkt im Unterricht häufig antriebslos und ohne Selbstbewusstsein. Als Lehrkraft ist es daher besonders wichtig, ihm mit individuellen Aufgaben Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und seine grundsätzliche Leistungsfähigkeit auch bei Rückschlägen nicht ansatzweise in Frage zu stellen. Vielmehr hilft es ihm, wenn er Lerntechniken und Problemlösungsstrategien gezeigt bekommt, die ihm auch bei schwerer werdenden Aufgaben weitere Erfolge ermöglichen. Um den Schüler in einen aktiven, handlungsfähigen Zustand zu versetzen, kann es darüber hinaus hilfreich sein, seine extrinsische Motivation zu fördern. Dabei darf aber gleichzeitig nicht seine Freude an der Entwicklung der eigenen Fähigkeiten vernachlässigt werden, die den Schüler intrinsisch und damit auf längere Zeit nachhaltig motiviert. Der Schüler sollte Herausforderungen als Lernchance begreifen, seine Leistungen zu verbessern und nicht als eine angsteinflößende Beurteilungssituation, in der die ganze Persönlichkeit bewertet wird. Bei Erfolgen können dann Lösungsstrategien, Anstrengung und Interesse gelobt sowie weitere Leistungszuwächse in Aussicht gestellt werden: ‚Wenn du weiterhin mit so viel Eifer dabei bist, werden deine Leistungen noch viel besser‘.

Möchten Lehrkräfte dagegen einem hochselbstwirksamen Schüler das dynamische Mindset vermitteln, sollten sie Folgendes berücksichtigen:

Bei hoch selbstwirksamen Schülern mit statischem Mindset kann es vorkommen, dass sie sich ungern von Lehrkräften ‚etwas sagen‘ lassen. Sie zeigen ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein und versuchen mit allen Regeln der psychologischen Kunst ihren Selbstwert zu schützen und zu steigern. Daher ist es für Lehrkräfte im Umgang mit ihnen wichtig, den von diesen Schülern hergestellten Zusammenhang von Selbstwert und Schulleistung zu entkoppeln. Gerade die Tendenz von hoch selbstwirksamen Schülern, sich ständig mit anderen zu vergleichen und vermeintlich schlechtere Schüler ‚herunter zu machen‘, sollte verhindert werden. Es muss deutlich gemacht werden, dass Herausforderungen Lernchancen sind und Misserfolge nicht als generelle Verurteilung aufgefasst werden sollten. So bietet es sich im Sinne einer persönlichen Weiterentwicklung an, die Fehlerfreundlichkeit sowie die Offenheit für kritisches Feedback bei diesen Schülern zu stärken. Dies geht besonders gut, indem die Schüler in Situationen gebracht werden, in denen Feedback und Hilfe wichtig sind, um zu bestehen. Solche Situationen können beispielsweise Vorträge vor der gesamten Schule oder vor externen Partnern sein. Wichtig ist dabei nur, dass diese Aufgaben tatsächliche Herausforderungen für die Schüler darstellen, die sie mit Anstrengung, Übung und gegebenenfalls externer Unterstützung meistern können. Anschließend führt man den Schülern dann vor Augen, was sie dazu gelernt haben und zeigt ihnen auf, wie umfangreich sie ihre Fähigkeiten noch weiterentwickeln können, wenn sie bereit sind, sich anzustrengen und unterstützendes Feedback anzunehmen. Insbesondere hoch selbstwirksame, leistungsbringende Schüler sollten zudem – ebenso wie alle anderen Schüler – hilfreiche und konstruktive Handlungsstrategien für den Umgang mit Herausforderungen und Rückschlägen lernen¹⁰³ und einen Potenzialentfaltungssinn (engl. *Sense of Possibility*) entwickeln.

Sollte es sich bei dem hoch selbstwirksamen Schüler dazu um einen Schüler handeln, der sich selbst und seine Leistungen überschätzt, ist es elementar, mit diesem Schüler gemeinsam an einem realistischen Selbstbild zu arbeiten. Die Grundlage dazu liefert eine vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung sowie ehrlich gemeinte Wertschätzung. Zudem kann es helfen, dem Schüler andersartige, nicht fähigkeits- oder intelligenzbezogene Quellen für einen positiven Selbstwert anzubieten. Das Wichtigste ist, dass die Mindset Transformation für den Schüler ablaufen kann, ohne dass er an seinem Selbstwert zweifelt.

4.3.2 Förderung von hoher Selbstwirksamkeit

Bleibt man strikt in der theoretischen Anwendungslogik der Potenzialentfaltungsmatrix, dann gibt es nur den Fall, dass ein Schüler mit dynamischem Mindset in seiner Selbstwirksamkeit gestärkt werden soll. Die Begründung dafür ist, dass selbst wenn ein Schüler zunächst ein statisches Mindset hatte, dann wäre er bereits im ersten Schritt zu einem dynamischen

¹⁰³ Beispielsweise mit Hilfe von Re-Attributionstrainings

Mindset geführt worden. Es ist jedoch ersichtlich, dass Lehrkräfte im Schulalltag mit einer ganzen Schulklasse oder mit Kursgruppen arbeiten, in denen Mindset und Selbstwirksamkeit ganz unterschiedlich ausgeprägt sein können. Aus diesem Grund ist es – auch wenn es konzeptionell nicht vorgesehen ist – in der Praxis durchaus möglich, dass Lehrkräfte die Selbstwirksamkeit ihrer Schüler fördern möchten, obwohl noch nicht jeder einzelne für sich das dynamische Mindset verinnerlicht hat. Aus diesem Grund wird im Folgenden darauf eingegangen, wie man Selbstwirksamkeit allgemein in der Schule und unabhängig von der Mindset Ausprägung der Schüler stärken kann.

Die von den für den empirischen Teil dieser Arbeit befragten Experten am häufigsten genannten Wege, Schüler in ihrer Selbstwirksamkeit zu fördern, waren folgende:

TOP 5 Maßnahmen zur Umsetzung der Theorie der Selbstwirksamkeit im Schulalltag		
1.	Eine positive Lernatmosphäre schaffen, die von realistischer Wertschätzung und einer konstruktiven Feedbackkultur geprägt ist.	10 Nennungen
2.	Kompetenzorientierten Unterricht gestalten, der Schüler aktiv werden lässt und mit Hilfe von Binnendifferenzierung unterschiedliche Leistungsniveaus adressiert.	8 Nennungen
3.	Schüler loben, sie positiv bestärken und verbal unterstützen.	6 Nennungen
4.	Eine enge Lehrer-Schüler-Beziehung aufbauen und diese als veränderbar darstellen.	5 Nennungen
5.	Durch ein breites AG-Angebot, Projektarbeiten und außerunterrichtliche Veranstaltungen Erfolge und Interessen von Schülern zusätzlich zum Fachunterricht fördern.	4 Nennungen

Abbildung 29: TOP 5 Maßnahmen zur Förderung der Selbstwirksamkeit

Lehrkräfte stärken die Selbstwirksamkeit ihrer Schüler, indem sie eine positive Lernatmosphäre im Unterricht schaffen, in der kein Schüler Stress, Angst oder Nervosität empfindet (Chen & Usher, 2013, S. 14). Auch Vorurteile müssen in der Schule und im Unterricht absolut vermieden werden und dürfen im Unterrichtsgespräch oder in der Schulkultur auch nicht implizit vorkommen (Hackett, 1985, S. 53). Ältere Forschungsergebnisse ergänzen, dass es der Selbstwirksamkeit der Schüler zuträglich ist, wenn die Lehrkraft Lösungswege darstellt und Lösungsstrategien verbalisiert (Schunk & Rice, 1989; Schunk D. H., 1981). Auch die Aufforderung an die Schüler selbst, ihre eigenen Lösungsstrategien zu verbalisieren, kann einen positiven Effekt auf ihre Selbstwirksamkeit haben, weil es ihre systematische Herangehensweise fördert und ihnen das Gefühl vermittelt,

den Lernprozess und das Lernergebnis kontrollieren zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 48; Schunk D. H., 1995, S. 287; 1981; Schunk & Rice, 1989).

Eng an die positive Lernatmosphäre geknüpft ist auch die kompetenzorientierte und aktivierende Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkraft. Dazu bietet es sich an, mit Hilfe von Binnendifferenzierung und kooperativen Methoden den Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten sowie die Schüler zur Übernahme eigener Verantwortung für Lernzuwächse zu ermutigen (Mittag, Kleine, & Jerusalem, 2002, S. 169; Bandura A. , 1997, S. 222). Auch das Einladen von externen Vorbildern, die davon berichten, wie sie Rückschläge verkräftet und überwunden haben, kann Schülern helfen, ihre Selbstwirksamkeit zu stärken. Darüber hinaus können Lehrkräfte selbst als Vorbilder durch engagiertes und begeisterndes Handeln den Herausforderungscharakter der unterrichtlichen Lerninhalte unterstreichen.

Zur Unterrichtsgestaltung gehört des Weiteren die Auswahl der Ziele für die Klasse und für einzelne Schüler. Dabei sind insbesondere Lernziele, die den Erwerb von Lernstrategien und Problemlösungskompetenzen fördern, für die Selbstwirksamkeit hilfreich. Denn gerade bei Lernzielen, die Fähigkeiten als veränderbare persönliche Fertigkeiten unterstreichen und somit ein dynamisches Mindset vermitteln, kann Selbstwirksamkeit auch die Zielerreichung positiv beeinflussen. Bei Leistungszielen kann der Schüler – gerade wenn er über ein statisches Mindset verfügt – häufig schlicht seine genetische Begabung für die erfolgreiche Zielerreichung verantwortlich machen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 47; Schunk D. , 1996). Herausfordernde, aber erreichbare Nahziele (engl. *proximal goals*) für Schüler versprechen dabei den größten Erfolg. Allgemeine Zielvorgaben (z.B. ‚Zeige, was du kannst!‘) sind weniger effektiv, als spezifische, kleinschrittige Lernziele, die Leistungszuwächse transparent machen und verhindern, dass Schüler demoralisiert werden oder aufgeben wollen. Gerade zu Beginn eines Unterrichtsthemas fördern leichte, kleinschrittige Aufgaben, dass Schüler den Lernprozess starten und beginnen, Selbstwirksamkeit in Bezug auf das spezielle Unterrichtsthema aufzubauen. Mit zunehmender Dauer der Bearbeitung eines Themas und steigender Selbstwirksamkeit der Schüler können den Schülern dann mit schwierigeren Aufgaben mehr Informationen über ihre Leistungspotenziale vermittelt werden. Hoch selbstwirksame Schüler sollten schließlich dazu ermuntert werden, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen und sich selbst Ziele zu setzen, denn diese sind in der Regel anspruchsvoller als fremdgesetzte Ziele und werden mit stärkerem Engagement verfolgt (Jerusalem M. , 2002, S. 10; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 46; Bandura & Schunk, 1981, S. 592).

Die Nutzung von Lob sowie von Ursachenzuschreibungen für Erfolg und Misserfolg orientiert sich auch zur Förderung der Selbstwirksamkeit an der oben zur Förderung des Mindsets skizzierten Leitlinie. Je individueller die Bezugsnormorientierung der Lehrkraft ist, desto

förderlicher ist dies für die Selbstwirksamkeit (Rheinberg & Krug, 2005; Mittag, Kleine, & Jerusalem, 2002, S. 169). Anstrengung sollte von den Schülern immer als Zeichen einer wachsenden und nicht von fehlender Kompetenz angesehen werden (Rheinberg, 1988). Besonders effektiv ist es, Feedback zum Einsatz zu geben, das sich auf vergangene Leistung bezieht und keine Aufforderung für die Zukunft darstellt wie es beispielsweise bei „Du musst hart arbeiten!“¹⁰⁴ der Fall ist (Schunk D. H., 1982). Lehrer sollten allgemein so wenig Kritik wie möglich und nur so viel wie nötig verwenden (Cooper & Good, 1983). Rückmeldungen sollten zudem immer konstruktive Hinweise geben, wie Fehler vermieden und Defizite aufgearbeitet werden können, so dass der Schüler seine Leistung verbessern und sich selbst persönlich weiterentwickeln kann (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 47). Auch die Schüler können lernen, sich selbst Mut und Geduld zuzureden und so ihre Selbstwirksamkeit steigern (Corno, 1989). Darüber hinaus bietet es sich an, Kanäle für soziale Überzeugung zu öffnen, in dem verbale Unterstützung von Mitschülern, Eltern oder sogar schulexternen Quellen wie der Presse ermöglicht wird (Chen & Usher, 2013, S. 14).

Eine gute und vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung ist ebenso wichtig, um die Selbstwirksamkeit von Schülern stärken zu können. Lehrkräfte, die fehlerfreundlich sind und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern vormachen, wirken bei Schülern besonders positiv. Zusätzlich hilft es, wenn der Lehrer eine hohe Selbstwirksamkeit hat¹⁰⁵, diese vorlebt und den Schülern auf Augenhöhe begegnet. Gemeinsame Übungs- und Selbstreflexionsphasen stärken zusätzlich die Verbindung zwischen einer Lehrkraft und ihren Schülern, denen es dadurch erleichtert wird, selbst Selbstwirksamkeit aufzubauen (Kreutzmann, Zander, & Hannover, 2014, S. 110; Chen & Usher, 2013, S. 19; Friedel, Cortina, Turner, & Midgley, 2007; Ashton & Webb, 1986, S. 138).

Auch Arbeitsgemeinschaften und andere außerunterrichtliche Angebote leisten einen wertvollen Beitrag dazu, dass Schüler ihre Selbstwirksamkeit steigern. Gerade in Projekten, bei denen am Ende ein Produkt entsteht, Bühnenauftritte erfolgen oder generell die individuelle Arbeitsleistung eines Schülers besonders sichtbar wird, steigt die Selbstwirksamkeit von Schülern, die diese außerunterrichtliche Selbstwirksamkeit daraufhin mit in den Unterricht nehmen.

Außerunterrichtliche Coaching und Mentoring Programme z.B. zum Selbstgesteuerten Lernen (engl. *Self-regulated learning*) oder Leadership Programme, wie z.B. Service Learning können ebenfalls die Selbstwirksamkeit stärken (Núñez, Rosário, Vallejo, & González-Pienda, 2013; Wong, Lau, & Lee, 2012; Schwarzer R. , 1995, S. 33). Dabei gibt es gerade im Bereich des

¹⁰⁴ Vom Autor übersetzt. Das Original Beispiel lautet: „You need to work hard“.

¹⁰⁵ Vgl. u.a. Kapitel 2.2.4 zur Selbstwirksamkeit bei Lehrenden

sozialen und emotionalen Lernens auch schulexterne Programme wie z.B. Lion's Quest oder Responsive Classroom®, mit denen konkret an der Selbstwirksamkeit von Schülern gearbeitet werden kann (Griggs, Rimm-Kaufmann, Merritt, & Patton, 2013). Auch erlebnispädagogische Ausflüge und Interventionen steigern nachweislich die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen (Kümmel, Hampel, & Meier, 2008).

Ein ganz besonderes Angebot zur Förderung der Selbstwirksamkeit stellt die schulinterne Nachhilfe dar, die unter Umständen sogar als Schülerfirma organisiert werden kann. Hier profitiert der Nachhilfe nehmende Schüler davon, dass der Nachhilfe gebende Schüler die zu vermittelnden Aufgaben selbst erst vor kurzem unter Anstrengung gemeistert hat. Schüler der gleichen Schule verfügen zudem über eine besonders hohe Glaubwürdigkeit und Authentizität, weil sie sich gut in die Problemsituation hineinversetzen können, die schulspezifischen Rahmenbedingungen kennen und adäquate Problemlösungsstrategien vermitteln, die sogar auf den unterrichtenden Lehrer angepasst sein können (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44).

4.3.3 Zwei konkrete Ansätze zur sozial-kognitiven Förderung von Schülern

Zum Abschluss des Unterkapitels zur Förderung von Schülern mit Hilfe der Potenzialentfaltungsmatrix werden im Folgenden zwei beispielhafte Maßnahmen zur sozial-kognitiven Förderung von Schülern detailliert dargestellt. Die Auswahl dieser Maßnahmen ist auf Grundlage der Häufigkeit erfolgt, mit der sie in den Experteninterviews dieses Forschungsvorhabens genannt wurden. Die konkrete Ausgestaltung hat der Autor mit Hilfe der ihm im Rahmen der Recherchen zu dieser wissenschaftlichen Arbeit bekannt gewordenen Materialien übernommen. Zunächst wird ein Unterrichtsentwurf zur Stärkung des dynamischen Mindsets beschrieben. Im Anschluss an diese leicht abgrenzbare und eher auf einen Zeitpunkt bezogene Maßnahme folgen Umsetzungsvorschläge zur Förderung einer dynamischen und Selbstwirksamkeit stärkenden Schulkultur.

Die folgende Tabelle zeigt eine Möglichkeit auf, wie Lehrkräfte ihren Schülern innerhalb einer sechzigminütigen Unterrichtsstunde die Kernbotschaft des dynamischen Mindsets vermitteln können.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Souvignier, Streblow, Holodynski & Schiefele (2007, S. 67) verweisen dazu auf die Diskussion, ob die Bereitstellung von ausgearbeiteten Unterrichtsentwürfen sinnvoll ist oder ob nicht Lehrkräfte stattdessen auf Basis von allgemeinen Grundsätzen ihren Unterricht selbst gestalten sollten.

Beispielhafter Unterrichtsentwurf zur Vermittlung des dynamischen Mindsets			
Zeit	Phasenbeschreibung und Aktivitäten	Sozial-Form	Material
15 Min	<u>Einstieg</u> : Begrüßung und Erhebung von Mindset und Selbstwirksamkeit mit Hilfe von Fragebögen (Skalen + ggf. Szenarien Abfrage)	PL* EA**	Umfrage ¹⁰⁷
37 Min (7)	<u>Arbeitsphase</u> : Schüler lernen, dass das Gehirn wie ein Muskel funktioniert Schüler lesen gemeinsam und laut im Plenum den Lesetext	PL	Lesetext ¹¹⁰
(15)	Schüler bearbeiten ein Arbeitsblatt ¹⁰⁸ zum Lesetext	EA	Arbeitsblatt Postkarten
(15)	Schüler lesen ihre Ergebnisse vor. Lehrkraft fragt nach persönlichen Beispielgeschichten und erzählt gegebenenfalls eine eigene Beispielgeschichte ¹⁰⁹ (Botschaft der Geschichte: Erfolg = Einsatz + Strategie + Hilfe). Schüler und Lehrkraft reflektieren den Lerninhalt	PL	Eigene dynamische Erfolgs- geschichte
8 Min	<u>Abschluss</u> : Schüler geben kurz Feedback zur Stunde (,Bitzlicht'-Methode)	PL	
*PL = Plenum, **EA = Einzelarbeit,			

Abbildung 30: Unterrichtsentwurf zur Vermittlung eines dynamischen Mindsets

Der oben dargestellte Unterrichtsentwurf ist als beispielhafte Anregung zu verstehen. Lehrkräfte sollten diese für die 9. Klasse einer Berliner Oberschule konzipierte Lehreinheit jedoch nicht eins zu eins übernehmen. Stattdessen bietet es sich an, die eigene Unterrichtsgestaltung zur Vermittlung eines dynamischen Mindsets an die schul- und klassenspezifischen Bedingungen anzupassen (Kline, Deshler, & Schumaker, 1992). Die zusätzlichen Aufgaben zum dynamischen Mindset, die im Abschnitt 6.6 des Materialbands über das Beispiel Arbeitsblatt hinaus zur Verfügung gestellt sind, sollen als Ermunterung dazu dienen. Es ist empfehlenswert, die Umfrage zu späteren Zeitpunkten erneut zu wiederholen.

¹⁰⁷ Eine beispielhafte Umfrage befindet sich im Abschnitt 6.6 des Materialbands.

¹⁰⁸ Ein beispielhaftes Arbeitsblatt sowie weitere mögliche Aufgaben befinden sich im Abschnitt 6.6 des Materialbands.

¹⁰⁹ Ein englischsprachiges Beispiel einer Lehrer-Geschichte findet sich hier http://www.mindsetkit.org/static/files/YCLA_LessonPlan_v10.pdf [zuletzt besucht am 9. März 2015].

¹¹⁰ Ein Lesetext mit dem Titel ‚Du kannst deine Intelligenz steigern‘ befindet sich im Abschnitt 6.6 des Materialbands.

Auf diesem Weg können die Veränderungen des Mindsets und der Selbstwirksamkeit beispielsweise in Abständen von drei bis sechs Monaten überprüft werden.

Im Folgenden werden nun einige, in der Praxis leicht umsetzbare Maßnahmen zur dauerhaften Förderung einer dynamischen und Selbstwirksamkeit fördernden Schul- und Klassenkultur vorgestellt.

Anknüpfend an die oben beschriebene Einzelaktion ist es zunächst naheliegend, in der darauf folgenden Unterrichtsstunde gemeinsam mit den Schülern zu überlegen, wie dem neu erworbenen Wissen zum Gehirn und damit einem dynamischen Mindset innerhalb der Schule Rechnung getragen werden kann. Denn unabhängig davon, ob letztendlich nur einige wenige von den Schülern vorgeschlagene Maßnahmen umgesetzt werden, wird die allgemeine Selbstwirksamkeit all derjenigen Schüler steigen, die am Prozess der Maßnahmenfindung teilgenommen haben. Gleichzeitig wird den Schülern auf diesem Weg ein praktisches Beispiel dafür geliefert, dass sie mit ihren Ideen und Fähigkeiten ihre Schulumwelt positiv beeinflussen können. Immer wenn die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern und Lehrern steigen und die Ergebnisse für die Schule erfolgreich genutzt werden, erhöht sich auch die Selbstwirksamkeit aller Beteiligten (Kohlberg, 1986).

Völlig unabhängig von einer einmaligen unterrichtlichen Vermittlung des dynamischen Mindsets ist es Lehrkräften generell möglich, eine dynamische und Selbstwirksamkeit stärkende Schul- und Klassenkultur kontinuierlich zu fördern. Die unten stehende Tabelle listet auf, aus welchen Grundbestandteilen eine solche Kultur besteht und mit welchen praktischen Maßnahmen zu ihrer Umsetzung in der Schule beigetragen werden kann.

Fünf Grundbestandteile einer dynamischen und Selbstwirksamkeit fördernden Schulkultur¹¹¹	
Grundbestandteil/Ziel	Umsetzung in der Praxis
1. Lehrkräfte haben ein dynamisches Mindset und eine hohe Selbstwirksamkeit	Lehrkräfte verstehen sich und ihre Rolle nicht als Bewerter, sondern als Potenzialentwickler, die hohe Anforderungen stellen und Schüler mit Zuneigung, Fürsorge und Disziplin zur Bewältigung dieser Anforderungen führen. <u>Konkrete Methode:</u> ‚Noch nicht‘-Ritual

¹¹¹ Die Reihenfolge dieser Auflistung ist vom Autor frei gewählt. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

2. Lernziele sind wichtiger als Leistungsziele	<u>Konkrete Methode:</u> Hinweise auf Arbeitsblättern, wie „Mit diesem neuen Aufgabentyp trainierst du dein Gehirn!“
3. Kooperation ist wichtiger als Wettbewerb	<u>Konkrete Methode:</u> Schüler als Experten/Gruppenmix Methode
4. Stärkung einer individuellen Bezugsnorm & motivationsfördernder Attributionen	<u>Konkrete Methoden:</u> Verträge, individuelle Ziele, Kompetenzraster, Attributionstraining
5. Genereller Fokus auf Entwicklung und prozessorientiertes Feedback	<u>Konkrete Methoden:</u> „My-Favorite-No“, Portfolios, Vorher-Nachher-Vergleiche

Abbildung 31: Grundbestandteile einer dynamischen Schulkultur

Hauptbestandteil einer dynamischen und Selbstwirksamkeit fördernden Schulkultur sind Lehrkräfte, die selbst über eine dynamische Einstellung und ein hohes Zutrauen in die eigenen pädagogischen Fähigkeiten verfügen. Sie sollten insbesondere vor neu zu beginnenden Unterrichtsreihen gegenüber den Schülern betonen, dass deren allgemeine schulische Fähigkeiten entwickelbar und die nötigen Kompetenzen zur Bewältigung der neuen Unterrichtsreihe erlernbar sind. Darüber hinaus sollten sie unterstreichen, dass sie Schüler nicht in intelligente und dumme Kinder unterteilen, sondern, dass sie jeden einzelnen besser machen wollen. Sie definieren Herausforderungen und Fehler positiv als Lernchancen und vermitteln, dass Anstrengung ein Zeichen von wachsender Intelligenz ist. Eine methodische Umsetzungsmöglichkeit erfolgt beispielsweise über die Einführung des ‚Noch nicht‘-Rituals. Wann immer ein Schüler im Unterricht äußert, dass er in einem Thema nicht gut sei oder eine Aufgabe nicht lösen könne, begegnet ihm die Lehrkraft mit den Worten ‚Noch nicht!‘. Ebenso wenn ein Schüler sagt, dass er ein bestimmtes Unterrichtsthema nicht mag, sollte die Antwort der Lehrkraft sein: ‚Noch nicht!‘. Allein durch die häufige Verwendung dieses Ausdrucks vermittelt die Lehrkraft ihren Schülern, dass Fähigkeiten und Motivation veränderbar und keine starren Eigenschaften sind (Dweck C. S., 2010).

Eine weitere bedeutende Maxime zur sozial-kognitiven Förderung von Schülern ist die Wichtigkeit von Lernzielen im Vergleich zu Leistungszielen. Auch wenn Schüler mit Hilfe von extrinsischen Anreizen wie Noten oder Leistungszielen scheinbar gut motiviert werden können, ist eine so erzielte Motivation nicht nachhaltig (Mietzel, 2001, S. 347). Stattdessen ist es empfehlenswert, Schüler durch den Wert und die Relevanz der Inhalte zu motivieren sowie ihre Selbstmotivation, zu lernen und sich weiterzuentwickeln, anzusprechen. Denn Schüler, die sich hauptsächlich an Leistungszielen und Noten orientieren, reagieren insbesondere in schwierigen und herausfordernden Lernphasen sowie bei Rückschlägen oder Misserfolgen destruktiv. Lernziele dagegen schützen Schüler vor einem destruktiven Umgang mit

Rückschlägen und fördern bei ihnen die Anwendung von elaborierten Lernstrategien, die auf Verständnis anstatt lediglich auf eine schnelle Bearbeitung ausgelegt sind. Besonders effektiv sind kleinschrittige und spezifische Lernziele, die den Schülern Leistungszuwächse transparent machen und ihre Selbstwirksamkeit stärken. Ergänzend dazu können Lehrkräfte mit den Schülern erfolgsversprechende Lösungsstrategien und aufgabentypspezifische Bearbeitungsanleitungen entwickeln, die den Schülern auch bei herausfordernden Aufgaben zum Erfolg verhelfen. Ganz konkret können Lehrkräfte zudem Arbeitsblätter, Testbögen und Klausuraufgaben mit Lernziel orientierten Motivationsprüchen versehen.

Anknüpfend an die bisher vorgestellten Grundlagen unterstreicht eine dynamische und Selbstwirksamkeit stärkende Schulkultur den Stellenwert von Kooperation. Hintergrund ist, dass die Schüler gemeinsam jeweils an der persönlichen Weiterentwicklung arbeiten und sich nicht im sozialen Vergleich mit ihren Mitschülern über bessere Noten und Leistungsziele extrinsisch motivieren sollen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten Lehrkräfte in Unterrichts- und Einzelgesprächen vollständig auf Vergleiche zwischen Mitschülern verzichten. Darüber hinaus eignen sich besonders kooperative Lernformen¹¹², um ein ausschließlich Wettbewerb orientiertes Klassenklima zu verhindern.

Zwei konkrete Methoden, die häufig von den für diese Arbeit interviewten Experten genannt wurden, sind die Gruppenmix Methode sowie die Qualifizierung von Schülern als Experten. Bei der Gruppenmix Methode werden zunächst Gruppen von vier oder fünf Schülern gebildet, die sich jeweils gemeinsam mit einer von vier oder fünf Facetten eines Themas beschäftigen. In einer zweiten Phase werden dann gemischte Expertengruppen gebildet, bei denen die Schüler ihrer neuen Gruppe die Facette erläutern, die sie sich jeweils in der Phase zuvor selbst in der ersten Gruppe erarbeitet haben. Auf diese Weise ist in der zweiten Phase jede Gruppe auf jedes Gruppenmitglied angewiesen, um alle vier oder fünf Facetten des Unterrichtsthemas kennenzulernen. Diese positive Abhängigkeit und ein kooperatives Gruppenklima fördern die Selbstwirksamkeit aller beteiligten Schüler. Die Qualifizierung von Schülern als Experten nehmen Lehrkräfte häufig bei fachlich oder sozial besonders starken Schülern vor. Diese teilweise auch schriftlich fixierten Vereinbarungen zwischen Lehrkraft und Experte beauftragen den Schüler-Experten dann damit, einem oder mehreren Mitschülern bei der Erreichung eines bestimmten Lernziels – beispielsweise ein Handstand im Sportunterricht oder ein bestimmter Knoten im Textilunterricht – zu helfen. Mit dieser Methode werden die Selbstwirksamkeiten des Hilfe gebenden und des Hilfe nehmenden Schülers gestärkt. Im Erfolgsfall haben zudem

¹¹² Kooperatives Lernen bezeichnet „eine Form der Organisation des Klassenzimmers, bei der Schüler in kleineren Gruppen arbeiten, um sich beim Lernen des Stoffs gegenseitig zu helfen (Slavin, 1989, S. 129). Johnson und Johnson (1995) ergänzen, dass kooperatives Lernen neben der Selbstwirksamkeit auch die soziale Akzeptanz, die soziale Unterstützung und die sozialen Fertigkeiten stärkt.

auch beide Schüler die dynamische Erfahrung gemacht, dass die benötigte Fähigkeit erlernbar ist.

Lehrkräfte sollten ihren Schülern – wie bereits oben ausgeführt – eine individuelle statt einer sozialen Bezugsnorm sowie motivationsfördernde Ursachenzuschreibungen vermitteln (Krug & Lecybyl, 2005). Die Kriterien und Reaktionsmöglichkeiten einer individuellen Bezugsnorm wurden bereits in der Abbildung 28 im Abschnitt 4.3.1 ausführlich beschrieben. Weitere konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zur Stärkung einer individuellen Bezugsnorm sind individuelle Zielvereinbarungen, Lernverträge sowie die Nutzung von Kompetenzrastern, weil sie den Schülern aufzeigen, dass sich ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können. Motivationsfördernde Ursachenzuschreibungen können Lehrkräfte bei Schülern über ein verbales und schriftliches (Re-)Attributionstraining stärken. Grundsätzlich gilt, dass Schüler interne Faktoren wie ihr aktuelles Fähigkeitsniveau, die verwendeten Lern- und Lösungsstrategien oder ihre Anstrengungsbereitschaft und ihren Einsatz für ihre Erfolge verantwortlich machen sollten. In Fällen von Misserfolgen dagegen sollten Lehrkräfte den Schülern variable Faktoren¹¹³ als Erklärung für den Misserfolg anbieten und konkrete Möglichkeiten zur nachträglichen Zielerreichung aufzeigen.¹¹⁴ Dabei ist darauf zu achten, dass Lehrkräfte bei den Schülern keine unrealistischen Einschätzungen ihrer Fähigkeiten fördern und ihre angebotenen Ursachenzuschreibungen glaubhaft sind. Prinzipiell müssen Lehrkräfte deutlich machen, dass sie allen Schülern den Erfolg im Unterricht zutrauen, wenn diese bereit sind, ausreichend hart zu arbeiten.

Schließlich zeichnet sich eine Schulkultur im Sinne der sozial-kognitiven Förderung von Schülern dadurch aus, dass Lehrkräfte ihren Fokus auf die Entwicklung der Schüler hervorheben, indem sie fehlerfreundlich sind und prozessorientiertes Feedback geben. Methodische Umsetzungsmöglichkeiten sind beispielsweise Portfolios¹¹⁵, die auf Basis von verschiedenen Leistungen die Lernentwicklung von Schülern verdeutlichen oder auch Vorher-Nachher-Vergleiche. Vorher-Nachher-Vergleiche können beispielsweise ‚Mind-Maps‘ oder testartige Abfragen sein, die zum Beginn einer Unterrichtsreihe und am Ende der Unterrichtsreihe durchgeführt werden, um den Schülern ihre Entwicklung aufzuzeigen. Ziel

¹¹³ Diese können interne (Anstrengungsbereitschaft, Lernstrategieauswahl) oder externe (Lehrkraftunterstützung, Glück, Pech) variable Faktoren sein.

¹¹⁴ Bei der Einübung von Ursachenzuschreibungen durch Feedback sollten Lehrkräfte zudem berücksichtigen, inwiefern bestimmte Schüler Faktoren wie eigene Fähigkeit oder Glück als stabil oder veränderbar wahrnehmen. Denn davon hängt ab, wie Erfolgs- oder Misserfolgsattributionen auf diese Faktoren wirken (Stone, 1998; Zhao, Dweck, & Mueller, 1998). Grundsätzlich ist es hilfreich, den Schülern zu verdeutlichen, dass sowohl die eigene Fähigkeit – im Sinne des dynamischen Mindsets –, als auch der Faktor Glück variabel sind (Dweck C. S., 1999, S. 141).

¹¹⁵ Ausführliche Informationen zum Portfolio finden sich beispielsweise unter http://updatenet.net/images/c/cf/Portfolio_dossier.pdf [Zuletzt besucht am 10. März 2015].

dieser Vorher-Nachher-Vergleiche ist es, den Schülern ihren Lernfortschritt transparent zu machen. Sie sollten daher nicht benotet werden.

Ein weiterer Praxistipp, mit dem im Mathematik Unterricht die Selbstwirksamkeit und das dynamische Mindset gestärkt werden und der konstruktive Umgang mit Fehlern trainiert wird, ist die Methode „My-Favorit-No“¹¹⁶. Dazu wird ein Unterrichtseinstieg ritualisiert, bei dem die Lehrkraft zu Beginn der Stunde immer ein bis zwei Aufgaben an die Tafel schreibt und diese anschließend von Schülern auf leeren Karteikarten bearbeiten lässt. Nach der kurzen Bearbeitungsphase werden die Karteikarten von der Lehrkraft eingesammelt und nach richtigen und falschen Lösungen sortiert. Gleichzeitig sucht die Lehrkraft nach ihrer „liebsten Falschantwort“, von der die Schüler besonders viel lernen können. Diese „liebste Falschantwort“ wird dann anonym für alle Schüler sichtbar an der Tafel oder mit Hilfe des Tageslichtprojektors im Plenum analysiert. Das Motto lautet: „Wir machen alle Fehler und jeder Fehler beinhaltet auch die Möglichkeit zu zeigen, was man bereits versteht. Lehrkräfte müssen wissen, was die eigenen Schüler noch nicht können, damit sie ihnen genau das noch vor der Klassenarbeit beibringen können“. Die Bezeichnung „liebste Falschantwort“ vermittelt den Schülern darüber hinaus, dass das, was sie gemeinsam analysieren werden, zwar falsch ist, aber gleichzeitig dennoch auch gute mathematische Fähigkeiten zeigt, weil Teilschritte oder bestimmte Regeln richtig angewandt wurden. Mit diesen positiven Aspekten des Lösungsversuchs wird dann die Plenumsdiskussion gestartet. Dieser Schritt verdeutlicht dem Schüler, dessen Lösungsversuch von allen analysiert wird, dass er zwar nicht alles, aber einiges richtig gemacht hat. Erst zum Schluss stellt die Lehrkraft die Frage, was der Schüler ‚noch nicht‘ verstanden hat. Mit Hilfe dieser Methode kann der ganze Kurs aus einem Fehler lernen, ohne dass die Lehrkraft den Schüler, der den Fehler gemacht hat, bestraft oder seine Klassenkameraden sich über den Fehler lustig machen. Gerade der verbale Umgang einer Lehrkraft mit ihren Schülern im Unterricht kann viel zu einer dynamischen und Selbstwirksamkeit stärkenden Kultur beitragen. In den Kapiteln 4.3.1 und 4.3.2 wurde bereits darauf eingegangen, dass Feedback sich möglichst auf den Arbeitsprozess des Schülers beziehen und nicht den Eindruck von stabilen persönlichen Merkmalen erwecken sollte. Da es für viele Lehrkräfte herausfordernd sein könnte, durch jahrelange Übung eingeschliffene Feedbackäußerungen zu verändern, stellt die folgende Tabelle einige „Dos and Don’ts“ dar. Sie sind als Anregungen zu verstehen, wie Lehrkräfte verbale Rückmeldungen im Sinne einer dynamischen und Selbstwirksamkeit fördernden Klassenkultur geben können.

¹¹⁶ Eine videobasierte Beschreibung der Methode findet sich beim TeachingChannel unter https://www.youtube.com/watch?v=Rulmok_9HVv [Zuletzt besucht am 10. März 2015].

Verbale Rückmeldungen von Lehrkräften und ihre implizite Botschaft an die Schüler¹¹⁷	
Dos	
Äußerung von Lehrkräften	Botschaft an die Schüler
„Die Hausaufgaben waren diesmal umfangreich und schwer. Klasse, wie du dich bis zum Schluss konzentriert hast.“	Es ist gut, wenn man sich lange konzentrieren kann.
„Großartig! Du hast verschiedene Lösungsansätze versucht, du bist den Hinweisen gefolgt und hast eine funktionierende Lösungsstrategie gefunden. Du bist wie Sherlock Holmes, der große Detektiv. Bist du bereit, eine weitere Aufgabe zu probieren?“	Manchmal muss man verschiedene Lösungsansätze probieren, aber wenn man sich konzentriert, dann findet man einen Lösungsweg, der funktioniert. Das fühlt sich großartig an.
„Das Bild hat viele schöne Farben. Erzähl mir, was du dir dabei gedacht hast!“	Deine Gedanken, deine Lösungsstrategie und deine Entscheidungen sind wichtig und haben zu diesem Erfolg geführt.
„Du hast dir mit dem Aufsatz viel Mühe gegeben. Jetzt verstehe ich Shakespeare besser.“	Es ist gut, sich Mühe zu geben und du hast mir geholfen.
„Du spielst das Klavierstück mit großer Leidenschaft und es klingt sehr fröhlich. Wie fühlst du dich, wenn du es spielst?“	Es ist gut, wenn man Spaß an einer Sache hat und mir ist es wichtig, dass du dich gut fühlst.
„Oh, das war wohl zu einfach. Tut mir leid, dass ich deine Zeit verschwendet habe. Ich gebe dir eine Aufgabe, bei der du wirklich lernen kannst.“	Wenn man sich für die Lösung einer Aufgabe nicht anstrengen muss, dann lernt man nichts. Wenn man nichts lernt, ist es Zeitverschwendung.
„Es ist ein schlimmes Gefühl, wenn alle dich beurteilen und du nicht zeigen kannst, was du drauf hast. Du sollst wissen, dass ich dich nicht beurteile. Mir ist wichtig, dass du	Ich bin stolz auf dich, weil du lernst und nicht aufgibst, wenn es mal schwierig wird. Es ist nicht meine Rolle, dich zu beurteilen ¹¹⁸ (oder zu verurteilen).

¹¹⁷ Beispielhafte Auflistung, insbesondere von ursprünglich englischsprachigen Äußerungen, die dem Autor während der Recherche vor allem in den Arbeiten von Carol Dweck (2007) begegnet sind.

¹¹⁸ Manche Schüler versuchen, ihre Lehrer zu sabotieren und einer Beurteilung aus dem Weg zu gehen, indem sie einfach nichts tun. Wenn jedoch Schüler verstehen, dass die Schule für sie da ist, damit sie sich entwickeln und besser werden, dann sabotieren sie ihre eigene Entwicklung nicht durch ‚Nichtstun‘ und machen sich somit weniger abhängig von einzelnen Lehrern. (Dweck C. S., 2007, S. 229).

lernst, und ich weiß, dass du dein Zeug gelernt hast. Ich bin stolz, dass du nicht aufgehört hast zu lernen.“	
„Manchmal mag ich andere Erwachsene nicht besonders, weil sie meinen, sie wüssten schon alles. Ich weiß nicht alles. Ich lerne immer weiter dazu.“	Mir ist Lernen wichtig. Ich weiß, dass ich immer weiter dazu lernen kann und bin motiviert das auch zu tun.
Don'ts	
Äußerung von Lehrkräften	Botschaft an die Schüler
„Klasse, das hast du aber schnell hinbekommen!“	Ich schätze Geschwindigkeit. Deine Geschwindigkeit zeigt mir, dass du intelligent bist.
„Schau mal, du hast gar keine Fehler gemacht!“	Ich schätze Perfektion. Deine Perfektion, zeigt mir, dass du intelligent bist.
„Schau mal, du weißt, wie intelligent du bist, und ich weiß es auch. Du hast das Ding im Kasten. Mach dir keine Sorgen!“	Man ist entweder intelligent oder man ist es nicht. Du wirst Erfolg haben, (nur) weil du intelligent bist.
„Nach meiner Erfahrung bleibt die Leistung eines Schülers im Laufe eines Schuljahres weitgehend konstant.“	Ich habe ein statisches Mindset. Ich glaube nicht, dass Schüler ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können. Deswegen brauchst du es gar nicht erst versuchen.
„Wenn ich die Intelligenz eines Schülers kenne, dann kann ich seine weitere Schullaufbahn gut vorhersehen.“	Wenn ich jetzt der Meinung bin, du bist nicht intelligent genug, dann wirst du und kannst du daran nichts ändern.
„Als Lehrer habe ich keinen Einfluss auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit meiner Schüler.“	Wenn Schüler bei mir und in meinem Unterricht nichts lernen, liegt es daran, dass sie nicht begabt sind.

Abbildung 32: „Dos and Don'ts“ bei Rückmeldungen von Lehrkräften an Schüler

4.4 Zusammenfassung zur Potenzialentfaltungsmatrix

Im Kapitel 4 wurde mit der Potenzialentfaltungsmatrix ein Praxiswerkzeug für den Schulkontext entwickelt, das Lehrkräfte in die Lage versetzt, ihre Schüler auf Grundlage von Erkenntnissen

der Sozial-Kognitiven-Psychologie zu fördern und ihnen eine volle Ausschöpfung ihres Potenzials zu ermöglichen.

Die Potenzialentfaltungsmatrix ist eine 2x2-Matrix mit der horizontalen Dimension Mindset, welches bei einem Menschen entweder statisch oder dynamisch ausgeprägt ist sowie der vertikalen Dimension schulische Selbstwirksamkeit, die in verschiedenen Situationen unterschiedlich hoch sein kann. Lehrkräfte können die Matrix nutzen, um ihre Schüler auf gesamtschulischer Ebene oder auch auf fachspezifischer Ebene zu betrachten. Für das Fach Mathematik wären die Dimensionen beispielsweise das auf mathematische Fähigkeiten bezogene Mindset auf der X-Achse sowie die grundsätzliche Selbstwirksamkeit im Fach Mathematik auf der Y-Achse.

Für Lehrkräfte ist die Matrix der Potenzialentfaltung sowohl zur Diagnose der psychologischen Ausgangslage von Schülern, als auch zu deren sozial-kognitiver Förderung nutzbar. Zunächst können Lehrkräfte durch die genaue Beobachtung von Schülern sowie durch Fragebögen die Mindset Ausprägung und die Höhe der Selbstwirksamkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmen. Beobachtungshilfen sowie Hinweise zur Erstellung der Fragebögen sind im Unterkapitel 4.2 ausführlich beschrieben. Indem eine Lehrkraft ihre Schüler den vier Quadranten der Potenzialentfaltungsmatrix zugeordnet hat, identifiziert sie die Schüler mit besonderem sozial-kognitiven Förderbedarf, die also noch nicht über eine hohe Selbstwirksamkeit und ein dynamisches Mindset verfügen. Die sozial-kognitive Förderung erfolgt dann zunächst auf der Dimension des Mindsets, so dass möglichst alle Schüler einer Lehrkraft unabhängig von ihrer Selbstwirksamkeit ein dynamisches Mindset entwickeln. Eine Reihe von empfehlenswerten Maßnahmen dazu sind im Kapitel 4.3.1 vorgestellt. Daran anschließend und in manchen Fällen parallel zur Vermittlung eines dynamischen Mindsets kann eine Lehrkraft auch an der Erhöhung der Selbstwirksamkeit ihrer Schüler arbeiten. Die entsprechenden Maßnahmen und Methoden zur Stärkung der Selbstwirksamkeit sind im Kapitel 4.3.2 dargestellt. Zum Abschluss bietet das Kapitel 4.3.3 zwei detailliert beschriebene Vorgehensweisen an, wie Lehrkräfte mit einer Einzelaktion und/oder mit kontinuierlichen Maßnahmen ihre Schüler zu einem dynamischen Mindset und einer hohen Selbstwirksamkeit führen können. Eine erneute Erhebung der Mindset Ausprägung und der Selbstwirksamkeit zu einem späteren Zeitpunkt gibt der Lehrkraft schließlich eine Rückmeldung darüber, welche Schüler sie durch die von ihr in dem gegebenen Zeitraum durchgeführten Maßnahmen positiv beeinflussen konnte und welche Schüler im Fokus von zukünftigen sozial-kognitiven Fördermaßnahmen stehen sollten.

5 Gesamtzusammenfassung und Ausblick

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Arbeit

Das Forschungsanliegen und die Motivation zu der vorliegenden Arbeit haben sich aus den schulpraktischen Erfahrungen des Autors sowie seinem Forschungsinteresse an den Theorien zu Mindset, Selbstwirksamkeit und Fähigkeitsselbstkonzept ergeben. Aus der Beobachtung von anderen Lehrkräften und der persönlichen Arbeit mit Schülern hat sich daraufhin die Frage entwickelt, inwiefern Lehrpersonen Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie nutzen können, um die Potenzialentfaltung ihrer Schüler zu fördern.

Ein zentrales Anliegen der Sozial-Kognitiven-Psychologie ist es, fundierte Forschungserkenntnisse aus dem wissenschaftlichen Überschneidungsbereich von Sozial- und Kognitionspsychologie u.a. für die pädagogisch-psychologische Praxis aufzubereiten. In der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass Sozial-Kognitive-Psychologie für den Schulkontext und vor allem für die tägliche Arbeit von Lehrkräften von hoher Relevanz ist. Einen positiven Einfluss auf die Motivation und Leistung von Schülern konnten Forscher insbesondere in Bezug auf die theoretischen Inhalte zum Fähigkeitsselbstkonzept, zur Selbstwirksamkeit und zum Mindset nachweisen.

Das im Zuge der Selbstkonzeptforschung in den 1970er Jahren entwickelte Konstrukt des akademischen Fähigkeitsselbstkonzepts umfasst alle Gedanken, die eine Person über ihre eigenen Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich hat. Dabei handelt es sich um die individuelle Bewertung der eigenen Fähigkeiten, die sich insbesondere im sozialen Vergleich mit Mitschülern, aber auch mit Hilfe von kriterialen, dimensional und temporalen Vergleichen bildet. Typischerweise wird das verbale und das naturwissenschaftlich-mathematische Fähigkeitsselbstkonzept unterschieden, die jeweils hierarchisch aus weiteren Sub-Fähigkeitsselbstkonzepten bestehen, wie z.B. einem eigenen Fähigkeitsselbstkonzept für das Fach Deutsch oder für das Fach Informatik. Diese üblicherweise auf Schulfachebene von Schülern gebildeten und von Wissenschaftlern untersuchten Fähigkeitsselbstkonzepte gelten als vergleichsweise stabil. Sie können entweder positiv oder negativ ausgeprägt sein und beeinflussen die kognitive Leistungsfähigkeit, die Auswahl von Aufgaben, die Gefühle, den Umgang mit Erfolg und Misserfolg sowie allgemein die Motivation von Schülern. Wissenschaftliche Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Schüler bei gleichen Fähigkeiten dann bessere Ergebnisse in der Schule und in Intelligenztests erreichen, wenn sie über ein positives Fähigkeitsselbstkonzept verfügen.

Ein dem Fähigkeitsselbstkonzept sehr ähnliches theoretisches Konstrukt ist die Selbstwirksamkeit, die Albert Bandura 1986 ins Zentrum seiner sozial-kognitiven Theorie stellt.

Selbstwirksamkeit beschreibt das Zutrauen einer Person, mit den eigenen Fähigkeiten eine bestimmte Anforderungssituation bewältigen zu können und daraufhin etwas zu bewirken. Insbesondere persönliche Erfolgserfahrungen, aber auch Erfahrungen von anderen, verbale Überzeugungen sowie physische und emotionale Zustände haben dabei Einfluss auf die Stärke der Selbstwirksamkeit. Entsprechend der Forschungsergebnisse zum Fähigkeitsselbstkonzept zeigt sich auch in diversen Experimenten zur Selbstwirksamkeit, dass Schüler mit hoher Selbstwirksamkeit bei gleichem Fähigkeitsniveau bessere Leistungen erbringen als Schüler mit niedriger Selbstwirksamkeit. Gründe dafür sind, dass sie ihre kognitiven Fähigkeiten besser nutzen, sich herausforderndere Ziele setzen, motivationsfördernde Ursachenzuschreibungen von Erfolg und Misserfolg vornehmen sowie eine höhere Einsatzbereitschaft zeigen. Eine Besonderheit von Selbstwirksamkeit ist, dass sie sich durch eine stetige Wechselwirkung mit Leistung selbst verstärkt. Durch diese sich selbst verstärkenden Effekte ist die Förderung von hoher Selbstwirksamkeit ein vielversprechender Hebel, um die Potenzialausschöpfung bei Schülern zu verbessern.

Großen Einfluss auf die Leistung von Schülern hat auch die Ausprägung ihres Mindsets. Unter diesem Begriff ist spätestens seit 2006¹¹⁹ und Carol Dweck's Buch „Mindset. The New Psychology of Success“ die Grundtendenz einer Person bekannt, ihre akademischen Fähigkeiten entweder als weitestgehend stabil und unveränderbar oder als dynamisch und entwicklungsfähig zu verstehen. Schüler mit einem stabilen Mindset präferieren generell leichtere Aufgaben, bei denen sie sicher sind, keine Fehler zu machen. Es ist ihnen wichtig, dass sie einen intelligenten Eindruck machen und positiv bewertet werden. Negative Bewertungen und Rückschläge wirken auf sie häufig vernichtend, weil sie diese negativen Leistungsrückmeldungen über ihre Leistung hinaus auch als Urteile auf sich als Persönlichkeit beziehen. Einsatz und Ausdauer sind für sie ein Zeichen von fehlender Begabung und damit lediglich wichtig, wenn ihre Intelligenz nicht ausreicht. Aus diesen Gründen sind sie nach Misserfolgen weniger motiviert sich anzustrengen, verlieren ihre Konzentration und geben schneller auf. Schüler, die dagegen über ein dynamisches Mindset verfügen, setzen sich vor allem Lernziele und streben danach, ihre eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Eine negative Bewertung oder Rückschläge haben für sie einen viel geringeren Endgültigkeitscharakter, da sie überzeugt sind, ihre Fähigkeiten in Zukunft ausbauen zu können. Sie gehen daher gerne herausfordernde Aufgaben an und können konstruktiv mit Rückschlägen und Misserfolgen umgehen. Für sie sind Einsatz und Ausdauer Teil von und Voraussetzung für Intelligenz, so dass dynamisch denkende Schüler gerade in schwierigen und anstrengenden Phasen bei gleichem Fähigkeitsniveau deutlich bessere Leistungen

¹¹⁹ Den Auftakt der heute unter dem Begriff der Mindset Theorie bekannten Forschungstätigkeit legten Dweck & Legget (1988) bereits gegen Ende der 1980er Jahren.

zeigen und ihr Potenzial insgesamt umfassender ausschöpfen als Schüler mit stabilem Mindset.

Dass psychologische Erkenntnisse für den Arbeitsalltag in der Schule relevant sind, ergibt sich nicht nur aus wissenschaftlichen Forschungsergebnissen, sondern wurde auch durch die quantitative und qualitative Analysen der schulpraktischen Perspektive der 20 in dieser Arbeit befragten Experten bekräftigt. Keine der interviewten Lehrkräfte bewertete den Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Psychologie und ihrer täglichen Arbeitspraxis als unwichtig. Vielmehr bezeichneten 80% der gesprochenen Experten die Relevanz von Psychologie für ihre Arbeit als wichtig oder sogar sehr wichtig. Insbesondere im Umgang mit Schülern und bei der Unterrichtsgestaltung halten die Lehrkräfte Unterstützung durch psychologische Erkenntnisse für relevant und hilfreich. Als Quellen für ihr derzeitiges psychologisches Wissen nennen die in dieser Studie befragten Lehrkräfte vor allem ihr Universitätsstudium, ihr Referendariat sowie den normalen Schulalltag, in dem sie durch Ausprobieren verschiedener Verhaltensweisen praktisches Erfahrungswissen aufbauen. Die Bewertung der Quantität und Qualität ihrer eigenen psychologischen Erkenntnisse fällt dabei vergleichsweise negativ aus. Dies ist dann auch einer der Gründe, warum 16 von 20 Experten der in dieser Arbeit aufgeworfenen These uneingeschränkt zustimmen, dass Schülerpotenzial nicht ausgeschöpft wird, weil Lehrkräfte psychologische Erkenntnisse nur unzureichend nutzen. Als weitere Gründe werden fehlende institutionelle Rahmenbedingungen sowie mangelnde Reflexionsfähigkeit und ungünstige Persönlichkeitsausprägung bei Teilen des Lehrpersonals angeführt.

Die detaillierte Analyse der empirischen Daten der Interviews zum Verhältnis von psychologischer Theorie und Berufspraxis von Lehrkräften unterstreicht die große Diskrepanz, die zwischen den an der Universität und im Referendariat vermittelten theoretischen Erkenntnissen aus der Psychologie und der tatsächlichen Schul- und Unterrichtspraxis herrscht. Das im Rahmen der normalen Ausbildung vermittelte theoretische Psychologiewissen ist aus Sicht der Lehrkräfte so weit von ihrer täglichen Arbeit entfernt, dass sie in der Schul- und Unterrichtspraxis vielmehr spontan und nach ihren persönlichen Impulsen bzw. ihrer menschlichen Intuition handeln als systematisch nach gelernten Theorien aus den Bereichen der Psychologie. Daher wird auch eine intensive Berufspraxis als Schlüsselerfahrung für die Generierung von relevantem psychologischem Wissen angeführt. Das bei Lehrkräften vorhandene und von ihnen genutzte Psychologiewissen wird zu großen Teilen mit Hilfe eines Trial-and-Error Verfahrens aus dem Schulalltag gewonnen, wobei der Wunsch nach konkreten, wissenschaftlich fundierten Praxiswerkzeugen groß ist und allgemein ein engerer Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft gefordert wird.

Dass der psychologische Kenntnisstand von Lehrkräften in seiner Breite und Tiefe noch stark ausbaufähig ist, wird auch in der quantitativen und qualitativen Betrachtung der zweiten Analyse der Experteninterviews deutlich. Lediglich lernpsychologische Kenntnisse können bei einer Mehrheit der befragten Lehrkräfte als bekannt vorausgesetzt werden. Fundiertes Wissen aus anderen psychologischen Teilgebieten wie z.B. der Sozial-, der Entwicklungs-, der Kommunikations- oder der Sozial-Kognitiven-Psychologie hat jeweils nur etwas weniger als ein Drittel der interviewten Lehrkräfte. Unabhängig vom wissenschaftlichen Teilgebiet der Psychologie ist die jeweilige Wissenstiefe bei den Lehrkräften im Allgemeinen sehr gering, da innerhalb jedes Teilgebiets die Lehrkräfte im Schnitt weniger als zwei Hinweise auf konkrete, vorhandene Kenntnisse geben. Insgesamt erfolgt der Erwerb von psychologischem Wissen bei Lehrkräften per Zufall und ohne System.

Bemerkenswert ist, dass die Theorien zu Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Mindset, trotz großer Bekanntheit in der Wissenschaft¹²⁰ und hoher Relevanz für den Kontext Schule im Fall von Selbstwirksamkeit elf sowie im Fall von Fähigkeitsselbstkonzept und Mindset jeweils sogar 15 der 20 befragten Lehrkräfte gänzlich unbekannt sind. Ein Ansatzpunkt für eine zukünftige Verbesserung der Situation könnte jedoch sein, dass nach den Erklärungen der Theorien durch den Interviewer jeder der Experten im Durchschnitt fast neun Maßnahmen und Methoden nennen konnte, wie eine der Theorien aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie in der Schul- und Unterrichtspraxis umgesetzt werden könnte.

Um Lehrkräften eine strukturierte und systematische Anwendung dieser Umsetzungsvorschläge und damit den Brückenschlag von den sozial-kognitiven Theorien zur alltäglichen Schulpraxis zu ermöglichen, wird in Kapitel 4 die neu entwickelte Potenzialentfaltungsmatrix vorgestellt, die auf den Dimensionen Mindset (X-Achse) und Selbstwirksamkeit (Y-Achse) fußt.¹²¹ Die Potenzialentfaltungsmatrix ist Diagnose- und Förderwerkzeug zugleich. Zunächst können Lehrkräfte ihre Schüler mit Hilfe von gezielten Beobachtungen und vorgestellten Fragebögen bezüglich ihres Mindsets und ihrer Selbstwirksamkeit in der Matrix verorten. Als Ergänzung zur Matrix werden anschließend auf Grundlage des empirischen Datenmaterials dieser Arbeit konkrete Maßnahmen und Methoden vorgestellt, mit denen die Lehrkräfte die Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie berücksichtigen und das Mindset sowie die Selbstwirksamkeit ihrer Schüler gezielt fördern können. Ziel ist es, dass Lehrkräfte alle ihre Schüler in einen mentalen Zustand eines dynamischen Mindsets und hoher Selbstwirksamkeit führen, weil dieser die

¹²⁰ Laut einer Suche bei Google Scholar vom 16. Dezember 2014 wurden die folgenden, jeweils für ihre sozial-kognitive Theorie zentralen Veröffentlichungen mehr als tausendfach zitiert: Dweck (1999) 3.938 mal, Bandura (1986) 46.080 mal und Shavelson, Hubner & Stanton (1976) 2.825 mal.

¹²¹ Das Fähigkeitsselbstkonzept wurde aufgrund seiner Ähnlichkeit zur Selbstwirksamkeit nicht genutzt. Die Argumentation, warum sich das Konzept der Selbstwirksamkeit besser mit der Mindset Theorie verbinden lässt als das Fähigkeitsselbstkonzept, findet sich im Abschnitt 2.3.

Grundvoraussetzung für die volle Potenzialentfaltung ist. Eine volle Ausschöpfung des eigenen Potenzials ist für den Schüler nur dann möglich, wenn er fest an die Weiterentwicklung seiner eigenen Fähigkeiten glaubt und in seinem Handeln dahingehend Wirksamkeit empfindet.

Lehrkräfte können und sollten folglich die Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie nutzen, um die Potenzialentfaltung ihrer Schülerinnen und Schüler zu steigern.¹²²

5.2 Anregungen für weiterführende Forschung

Der empirische Teil dieser Arbeit illustriert, dass die befragten Lehrkräfte sich eine engere Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis wünschen, damit Berufseinsteiger im Lehrerberuf psychologisch besser auf ihren Arbeitsalltag vorbereitet sind und aktuelle Erkenntnisse aus der Wissenschaft in der Schulpraxis genutzt werden können. Um diesen Wunsch in Zukunft erfüllen zu können, müssen über diese Pilotstudie hinaus eine Reihe von Themen auf breiter Datenbasis untersucht werden.

Zunächst bedarf es einer systematischen Beantwortung der Frage, welches Ausmaß und welche Qualität das psychologische Wissen hat, mit dem angehende Lehrkräfte bislang in den Schuldienst starten. Forschungsansätze, die sich zur Klärung dieser Frage anbieten, sind unter anderem eine umfassende qualitative Analyse der Universitätscurricula und Prüfungsordnungen sowie die Befragung einer repräsentativen Stichprobe an Berufseinsteigern im Schuldienst mit Hilfe eines quantitativen Fragebogens.

Des Weiteren gilt es zu erheben, über welche Kanäle neue psychologische Erkenntnisse aus der Wissenschaft möglichst schnell an bereits im Beruf stehende Lehrer herangetragen werden können. Erste Anhaltspunkte dazu, wie Lehrkräfte derzeit ihren psychologischen Wissensstand aktualisieren, sind in der empirischen Datenbasis dieser Forschungsarbeit zu finden, die im Kapitel 7 des Materialbands dargestellt ist und 20 ausführliche Lehrkraftinterviews umfasst. Ein daran anschließender und breiter Forschungsansatz könnte dann die Erfassung des typischen Fortbildungsverhaltens und des Nutzungsverhaltens von Fachzeitschriften bei Lehrkräften untersuchen. Alternativ könnte auch fallstudienorientiert vorgegangen werden. So bietet es sich beispielsweise an, Best Practice Lösungen mit Hilfe von besonders qualifizierten Lehrkräften zu entwickeln, die von ihren Kollegen aufgrund ihres stets aktuellen Wissens und guten Leistungen besonders geschätzt werden.

Zuletzt stellt sich die Frage, wie das Wissen über Selbstwirksamkeit, Fähigkeitsselbstkonzept und Mindset für den Erfolg von Schülern genutzt werden kann. Eine mögliche Antwort ist die

¹²² Konkrete Anregungen dazu sind im Kapitel 4 ausführlich dargestellt.

im Rahmen dieser Arbeit neu entwickelte Potenzialentfaltungsmatrix, die im Zentrum der vorliegenden Forschungsarbeit steht. Ihre Funktion als Diagnose- und Förderinstrument kann als eine Hypothese verstanden werden, die in zukünftigen wissenschaftlichen Arbeiten weiter fundiert werden muss.

Dazu sollten in einem ersten Schritt die Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Potenzialentfaltungsmatrix und die Auswirkungen ihrer Nutzung auf Schülermerkmale untersucht werden. Im Sinne der Triangulation bietet sich dazu die Kombination von qualitativen Forschungsmethoden mit einer quantitativen Datenerhebung von Leistung, Selbstwirksamkeit und Mindset der Schüler an. Mit Hilfe einer regelmäßigen Erfassung der Leistung, der Selbstwirksamkeit und des Mindsets der Schüler können zudem auch Rückschlüsse auf die Stabilität der Mindset Ausprägung sowie der Selbstwirksamkeit gezogen werden, die wiederum Anhaltspunkte dafür liefern, in welcher Häufigkeit Lehrkräfte diese Merkmale ihrer Schüler erfassen sollten.

Bestätigt sich in diesem ersten Schritt die positive Wirkung der Potenzialentfaltungsmatrix als Diagnose- und Förderinstrument im ökologisch validen Setting, können weitere wichtige Erkenntnisse zur erfolgreichen Nutzung durch zusätzliche Experimente mit Vergleichs- und Kontrollgruppen gewonnen werden.

Schließlich gilt es auch die Wirkung einer auf der Potenzialentfaltungsmatrix basierenden Förderung auf verschiedenen Zielgruppen und in unterschiedlichen Anwendungskontexten zu erforschen. Insbesondere vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland ist es interessant herauszufinden, ob – wie von bisherigen empirischen Ergebnissen zur Mindset Theorie angedeutet – sozial benachteiligte Schüler und Schüler von Hauptschulen¹²³ besonders von einer Förderung auf Basis der Potenzialentfaltungsmatrix profitieren. Auch die Frage, inwiefern die Potenzialentfaltungsmatrix nur auf Schüler ab einem bestimmten Alter bzw. einer gewissen Klassenstufe sinnvoll angewendet werden kann, wird mit Hilfe zukünftiger Forschungsarbeiten beantwortet werden können. Zuletzt kann es Aufgabe künftiger Forschung sein, den in der Literatur zu Selbstwirksamkeit und Mindset bisher vereinzelt zu findenden Ansätzen zu folgen und die Anwendung der Potenzialentfaltungsmatrix in verschiedenen Kontexten zu untersuchen. So bietet sich die Nutzung der Matrix der Potenzialentfaltung nicht nur als Selbstmanagement Werkzeug oder

¹²³ „Bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen ergaben sich darüber hinaus auch systematische Unterschiede in Impliziten Intelligenz-Theorien [Mindsets]: während Gymnasiasten im Vergleich aller weiterführenden Schulformen am stärksten Veränderbarkeits-Theorien [dynamisches Mindset] bevorzugten, tendierten Hauptschüler am stärksten zu Nicht-Veränderbarkeits-Theorien [statisches Mindset] (Studie 2)“ (Spinath B. , 1998, S. 132).

als Erziehungshilfe für Eltern, sondern auch als Werkzeug der Personalentwicklung in Unternehmen und anderen professionellen Organisationen an.

5.3 Folgerungen für die Schulpraxis

Die aktuelle Schulpraxis ist (noch) sehr stark von einem Pädagogikverständnis des Behaviorismus geprägt, das sich durch eine hohe Lehrerzentriertheit und einer eher passiv, vorgegebenes Wissen aufnehmenden Schülerrolle auszeichnet. Diesem Verständnis nach wird ‚objektives Wissen‘ durch den Lehrer aufbereitet und an die Schüler weitergegeben, die dieses Wissen daraufhin aufnehmen und abspeichern. Die Schule gleicht damit in ihrer aktuellen Form – wie es vielleicht in früheren Zeiten auch auf die Anforderungen einer industriellen Gesellschaft gepasst hat – einer Produktionsfabrik, in der vor allem von der Lehrkraft einheitlich vorgegebene Arbeitsergebnisse wichtig sind und Schüler im sozialen und kriterialen Vergleich bewertet und auf diese Weise für ihren Arbeitseinsatz belohnt werden.

Die Konsequenzen, die sich aus diesem Pädagogikverständnis für die Schüler ergeben, sind schädlich und können insbesondere auf die Potenzialentfaltung von schwachen Schülern sowie allgemein auf den Mut und die Begeisterung zu lernen, extrem negativ wirken. Denn, wenn Lehrkräfte sich vor allem auf die Produktion von fehlerlosen Lernergebnissen konzentrieren, wird den Schülern ein statisches Mindset vermittelt, was – wie in den vorherigen Kapiteln ausführlich gezeigt – diverse negative Auswirkungen auf ihren Lernprozess hat. Sie werden dazu gedrängt, schulische Herausforderungen zu vermeiden und das Ausmaß ihres Lernens bleibt weit hinter ihrer möglichen Lernleistung zurück. Der Grund dafür ist, dass Schüler auf diese Schulpraxis reagieren, indem sie versuchen, eigene Fehler unter allen Umständen zu vermeiden und vor der Lehrkraft zu verstecken. Anstatt sich persönliche Lernziele zu setzen, bevorzugen sie vielmehr Leistungs- oder Darstellungsziele. Auf diese Weise wird eine Art Wettkampforientierung unter den Schülern gefördert, in der es für sie darum geht, andere schlechter und sich selbst besser aussehen zu lassen. Dies kann nicht nur zu unsozialem Verhalten, sondern auch zu einer individuellen Hemmung z.B. bei der mündlichen Mitarbeit führen, weil es den Schülern sinnvoller erscheint, eine Frage des Lehrers überhaupt nicht zu beantworten als einen Fehler zu machen (Mietzel, 2001, S. 33). Die Motivation der Schüler basiert in einem solchen Unterrichtsklima daher vor allem auf extrinsischen Faktoren, wie der Anerkennung durch die Lehrkraft, den Noten, der Vermeidung von Bestrafung sowie dem sozialen Vergleich mit den Mitschülern, insofern dieser Vergleich für den individuellen Schüler positiv ausfällt.

Dieses vom Behaviorismus geprägte Pädagogikverständnis wurde in der Wissenschaft und in der Schulpraxis in den letzten Jahrzehnten langsam durch den Konstruktivismus ergänzt, der das passive Rollenverständnis der Schüler bezweifelt und die Relevanz ihrer inneren

Selbstprozesse betont. Dies kann als erster Schritt gewertet werden, der dazu beiträgt, dass in Zukunft auch Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie in der Schulpraxis grundlegende Berücksichtigung finden werden.

Die Voraussetzungen für die Anwendung von Sozial-Kognitiver-Psychologie in der Schulpraxis müssen in der Lehreraus- und -weiterbildung geschaffen werden. Die Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf den Schuleinsatz stellt, trotz der zunehmend herausfordernden sozialen und psychischen Bedingungen, weiterhin tradierte akademische Inhalte vor professionstypisches und praxisrelevantes Wissen, das für die Handlungsfähigkeit des Lehrers und den didaktischen Erfolg bei Schülern unabdingbar ist (Edelstein W. , 2002, S. 16). So müssen beispielsweise Lehramtsstudierende in allen deutschen Bundesländern zwar bislang Erziehungswissenschaften studieren, doch damit ist nicht in allen Bundesländern zwangsweise auch die Auseinandersetzung mit für die Schulpraxis relevanten psychologischen Erkenntnissen verbunden, weil diese nach bisher gültigen Studien- und Prüfungsordnungen von den Studierenden auch vermieden werden können (Mietzel, 2001, S. 18). Es ist folglich dringend notwendig, dass z.B. die in dieser Arbeit vorgestellten Erkenntnisse zu Mindset und zu Selbstwirksamkeit, die als besonders wesentliche innere Selbstprozesse für den Lernprozess und -erfolg von Schülern gelten, verpflichtender Teil der Lehrerbildung werden. Eine engere Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis, wie sie in Abschnitt 5.2 angedeutet ist, könnte zudem helfen, dass angehende Lehrkräfte nicht nur das theoretische Psychologiewissen vermittelt bekommen, sondern gleichzeitig auch leicht umsetzbare Praxiswerkzeuge für den Schul- und Unterrichtsalltag.

Dass die stärkere Berücksichtigung von psychologischen Merkmalen bei der Schulkultur, bei den Lehrer-Schüler-Beziehungen sowie auch bei Lehrern und Schülern selbst, der richtige Weg sind, um die Potenzialentfaltung an deutschen Schulen voranzutreiben, heben auch zwei aktuelle Studien hervor.

So unterstreicht der Chancenspiegel 2014¹²⁴ der Bertelsmann Stiftung, dass es mit der derzeitigen noch zu stark vom Behaviorismus geprägten Schulpraxis bis dato nicht gelungen ist, den Zusammenhang von Bildungserfolg mit sozialer Herkunft zu entkoppeln. Die sehr umfangreiche und viel beachtete „Visible Learning“ Studie des Bildungsforschers Hattie veranschaulicht darüber hinaus, welches – unabhängig von ihrer Relevanz in öffentlichen Bildungsdebatten – aus wissenschaftlicher Sicht die einflussreichsten Faktoren für den Bildungserfolg¹²⁵ von Schülern sind. In dieser Studie, in die Datenmaterial aus über 15 Jahren Bildungsforschung und damit mehr als 50.000 Studien mit rund 83 Millionen Schülern aus

¹²⁴ Der Chancenspiegel (Bertelsmann Stiftung, 2014) wurde zuletzt am 11. Dezember 2014 veröffentlicht.

¹²⁵ Schülererfolg ist in dieser Studie über Testergebnisse und Noten erhoben worden.

vorwiegend englischsprachigen Ländern eingegangen ist, kommt Hattie (2013) zu dem Ergebnis, dass lediglich 0-20% der Unterschiede in Schülerleistungen auf Strukturunterschiede zwischen Schulen (Klassengröße, Schulleitung) zurückzuführen sind. Gleichzeitig können 16-60% der Unterschiede zwischen Schülerleistungen mit Unterschieden in der Lehrerqualität innerhalb einer Schule erklärt werden. Dabei sind die mit Abstand relevantesten Faktoren für Lehrerqualität nicht etwa die häufig angeprangerten Arbeitsbedingungen und das Fachwissen, sondern vielmehr die Erwartungshaltungen von Lehrkräften, eine konstruktive Feedbackkultur und eine Lehrer-Schüler-Beziehung, in der Fehler als Lernchancen wahrgenommen und genutzt werden können. Schließlich ist laut Hattie einer der wichtigsten Faktoren für schulischen Erfolg vor allem auch die Schülerselbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus:

„Die Überzeugung von der Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Erfolgsfaktor“
(Beywl, Spiewak, & Zierer, 2013, S. 17).

Die Ergänzung des bisherigen, eher an einer Produktionsfabrik orientierten Pädagogikverständnisses durch Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie ist folglich unbedingt nötig. Denn, wenn Lehrkräfte und Schüler schulische Fähigkeiten als entwickelbar ansehen (dynamisches Mindset) und sich in diesem Fähigkeitsentwicklungsprozess, also dem Lernprozess, als wirksam wahrnehmen (hohe Selbstwirksamkeit), ist das Lernen an sich ihr Ziel. Extrinsische Motivationsfaktoren, wie z.B. Noten oder positive und negative Sanktionen, spielen nur eine untergeordnete Rolle und werden von Lehrkräften lediglich als unterstützende Hilfsmittel genutzt. Lern- und Leistungsunterschiede werden, wie im Verständnis der „Autagogik“¹²⁶ nach Fuchs (2005, S. 195), von den Lehrkräften anerkannt und als konstruktive Grundlage für die tägliche Weiterentwicklung der Schüler genutzt. Fehler und Misserfolge werden so von allen Beteiligten eindeutig als Lernchancen wahrgenommen. Die Folge eines solchen Arbeitsklimas, in dem Übungs- sowie Prüfungsphasen deutlich voneinander getrennt sind, ist, dass Schüler sich individuelle Lernziele setzen. Die Schülermotivation kann darüber hinaus gestärkt werden, indem die Lehrkräfte – zunächst dort wo es möglich ist – eine individuelle Bezugsnorm bei der Leistungsbewertung heranziehen. Eine solche Bezugsnorm trägt nicht nur der immer größer werdenden Heterogenität der Schülergruppen, sondern gleichzeitig auch der Forderung nach einer stärkeren individuellen Förderung Rechnung. Zudem werden auf diese Weise die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der Schüler gestärkt, die, sowohl mit ihrer individuellen

¹²⁶ Autagogik ist ein dem altgriechischen entlehnter Neologismus, der sich aus autos = „selbst“, „aus eigener Kraft“ und ágein = „führen“ zusammensetzt und als Gegenteil zum oben beschriebenen, vom Behaviorismus stark beeinflussten und im 20. Und 21. Jahrhundert weitläufig praktizierten Pädagogikverständnis entstanden ist (Fuchs, 2005, S. 195 und 198).

Weiterentwicklung, als auch der für die eigene Bewertung gefahrlosen Unterstützung von Mitschülern belohnt werden und ihr Selbstwertgefühl steigern können.

Der in dieser Arbeit vorgenommene Versuch ist daher sinnvoll und vielversprechend, anstatt wie bisher häufig auf einer (schul-) strukturellen Ebene vielmehr auf einer ‚weicheren‘ und individuellen Ebene nach Hebeln für die vollständige Ausschöpfung von Schülerpotenzial in unserem Schulsystem zu suchen. Ein dynamisches Mindset und eine hohe Selbstwirksamkeit auf Seiten der Schüler – wie in dieser Arbeit umfassend dargestellt – und auf Seiten der Lehrkräfte – wie im Exkurs 2.2.4 und im Abschnitt 4.3.3 angedeutet – sind ausschlaggebende Voraussetzungen für die Potenzialentfaltung in der Schule, weil sie starke Auswirkungen auf unter anderem die oben von Hattie genannten, kritischen Erfolgsfaktoren für Schülerleistung haben.

Sollte es also gelingen, die Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie als unverzichtbaren Teil der Lehreraus- und -weiterbildung zu etablieren und sollten sie gleichzeitig stärker in der tatsächlichen Schulpraxis Anwendung finden, können Schüler aus sozio-ökonomisch schwachen Umfeldern die Leistungsdiskrepanz zu Schülern aus sozio-ökonomisch wohlhabenden Verhältnissen aufholen und Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu einer vollen Ausschöpfung ihres Potenzials geführt werden. Die vorliegende Forschungsarbeit gibt somit wertvolle Hinweise, wie dieses aktuell sehr dringende und intensiv diskutierte Problem der deutschen Bildungspolitik angegangen werden kann.

6 Literaturverzeichnis

- Ablard, K., & Mills, C. (1996). Implicit theories of intelligence and self-perceptions of academically talented adolescents and children. *Journal of Youth and Adolescence* (Vol. 25), S. 137-148.
- Adlermann, M. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahawah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aebli, H. (1976). *Psychologische Didaktik*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Airola, D. T., Bengtson, E., Davis, D. A., & Peer, D. K. (2014). Principals' sense of efficacy: the influence of the Arkansas Leadership Academy. *Journal of Educational Administration* (Vol. 52, No.6), S. 754-774.
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology* (Vol. 22, No.5), S. 453-474.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education* (Vol. 17), S. 86-95.
- Allinder, R. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial & Special Education* (Vol. 27), S. 141-152.
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Tashman, N. A., Berebby, D. S., Hogan, M. E., Whitehouse, W. G., . . . Marocco, A. (2001). Developmental Origins of Cognitive Vulnerability to Depression: Parenting, Cognitive, and Inferential Feedback Styles of Parents of Individuals at High and Low Cognitive Risk of Depression. *Cognitive Therapy and Research* (Vol. 25, No.4), S. 397-423.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 76), S. 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 84, No.3), S. 261-271.

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 84), S. 260-267.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 22), S. 269-298.
- Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A., & Blumenfeld, P. (2001). Learning to Value Mathematics and Reading: Relation to Mastery and Performance-Oriented Instructional Practices. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 26), S. 76-95.
- Andermann, E., & Young, A. (1994). Motivation and strategy use in science: individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching* (Vol. 31, No.8), S. 811-831.
- Aronson, J., & Good, C. (2003). The development and consequences of stereotype vulnerability in adolescents. In F. Pajares, & T. Urdan, *Adolescence and education: Vol. 2. Academic motivation of adolescents* (S. 299-330). Greenwich: Information Age Publishing.
- Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology* (Vol. 38), S. 113-125.
- Asanger, R., & Wening, G. (1999). *Handwörterbuch Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a Difference - Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman Inc.
- Balota, D. A., & Marsh, E. J. (2004). *Cognitive Psychology*. New York: Psychology Press.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, S. 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

- Bandura, A. (1989). Human Agency in social cognitive theory. *American Psychologist* (Vol. 44, No.9), S. 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy conception of anxiety. In R. Schwarzer, & R. A. Wicklund, *Anxiety and self-focused attention* (S. 89-110). New York: Harwood.
- Bandura, A. (1992). Exercise of Personal Agency Through the Self-Efficacy Mechanism. In R. Schwarzer, *Self-Efficacy: Thought Control of Action* (S. 3-38). Washington D.C.: Hemisphere.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* (Vol. 28), S. 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura, *Self-efficacy in Changing Societies* (S. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* (Vol. 38 No.1), S. 92-113.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 41, No.3), S. 586-598.
- Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research* (Vol. 4, No.1), S. 39-66.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development* (Vol. 67), S. 1206-1222.
- Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 43, No.1), S. 5-21.
- Bandura, A., Taylor, B. C., Williams, L. S., Mefford, I. N., & Barchas, J. D. (1985). Catecholamine Secretion as a Function of Perceived Coping Self-Efficacy. *Journal of consulting and clinical psychology* (Vol. 53, No.3), S. 406-414.

- Bandura, M., & Dweck, C. S. (1985). The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect and behavior. *Unpublished Manuscript*. Harvard University.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (1994). *Qualitative methods in psychology. A research guide*. Buckingham: Open University Press.
- Barber, B. (1992). *The Reader's digest* (Vol. 140 Nr. 837-842), S. 159.
- Barone, D. F., Maddux, J. E., & Snyder, C. (1997). *Social Cognitive Psychology*. New York: Plenum Press.
- Bäßler, J., & Hopf, D. (2002). Die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 118-144). Weinheim: Beltz Verlag.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. New York: Basic Books.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 20), S. 233-242.
- Bempechat, J., & Dweck, C. S. (1985). Children's conceptions of self-attributes. *Unpublished manuscript*.
- Benenson, J. F. (1987). Children's implicit theories and goals in their friendships. *Unpublished raw data*.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 36), S. 405-417.
- Berry, J. M. (1987). A self-efficacy model of memory performance. *Paper presented at the meeting of the American Psychological Association*.
- Bertelsmann Stiftung. (2014). *Chancenspiegel 2014*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of Self-Efficacy Theory to Understanding Career Choice Behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology* (Vol. 4, No.3), S. 279-289.

- Beywl, W., Spiewak, M., & Zierer, K. (2013). Auf den Lehrer kommt es an. Interview mit John Hattie. *Die Zeit Schule und Familie*, 14-18.
- Binet, A. (1927). *Die neuen Gedanken über das Schulkind*. Leipzig: Ernst Wunderlich.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development* (Vol.78, No. 1), S. 246-263.
- BLK-Modellversuch. (1998). *Verbund Selbstwirksame Schulen. Abschließender Sachbericht 1998. BLK-Nr:32/95*. Oberhausen: Koordinierungsstelle des Projektverbunds.
- Bloom, B. (1978). New views on the learner: Implications for instructions and curriculum. *Educational Leadership* (Vol. 35), S. 563-576.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior* (Vol. 35, No.2), S. 194-203.
- Bong, M. (1997). Generality of academic self-efficacy judgements: Evidence of hierarchical relations. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 89), S. 696-709.
- Bong, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 90), S. 102-110.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 93), S. 23-34.
- Bong, M., & Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychology* (Vol. 34), S. 139-154.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review* (Vol. 15, No.1), S. 1-40.
- Bortz, J., & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bos, W., & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos, & C. Tarnai, *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1-13). Münster: Waxmann.

- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development* (Vol. 14), S. 153-164.
- Boyum, L. (1988). Students' conceptions of their intelligence: Impact on academic course choice. *Unpublished master's thesis, University of Illinois, Champaign-Urbana*.
- Braisby, N., & Gellatly, A. (2005). *Cognitive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Breker, T. (2006). *The Theory of Cognitive Dissonance and its Application in Marketing: An Overview of Literature and Practical Experiences*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Britton, B., & Tessor, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Educational Psychology* (Vol. 83), S. 405-410.
- Brockmeyer, R. (1997). Innovationsplanerische Einordnung und Bedeutung des Modellversuchs. In R. Brockmeyer, & W. Edelstein, *Selbstwirksame Schule: Wege pädagogischer Innovation* (S. 25-32). Oberhausen: Laufen.
- Brockmeyer, R., & Edelstein, W. (1997). *Selbstwirksame Schule. Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Laufen.
- Brookover, W., & Erickson, E. (1969). *Society, schools, and learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Broome, P. (1998). *Implizite Begabungstheorien und erlernte Hilflosigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brown, I., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 36, No. 8), S. 900-908.
- Brüll, M. (2010). *Akademisches Selbstkonzept und Bezugsgruppenwechsel: Einfluss spezieller Förderklassen bei hochbegabten Schülern*. Göttingen: Hogrefe.
- Buer, J. v. (1984). >Quantitative< oder >qualitative< Unterrichtsbeobachtung? - eine falsche Alternative. *Unterrichtswissenschaft* (Vol.12), S. 252-267.
- Butcher, J. N., Hooley, J. M., & Mineka, S. (2009). *Klinische Psychologie. 13. Auflage*. Pearson Deutschland GmbH.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 78), S. 474-481.

- Cain, K., & Dweck, C. S. (1987). The development of children's theories of intelligence. *Unpublished raw data.*
- Capa Aydin, Y., & Woolfolk Hoy, A. (2005). What predicts student teacher self-efficacy? *Academic Exchange Quarterly* (Vol. 9), S. 123-128.
- Ceci, S. J., Barnett, S. M., & Kanaya, T. (2003). Developing Childhood Proclivities into Adult Competencies: The Overlooked Multiplier Effect. In R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko, *The Psychology of Ability, Competence, and Expertise* (S. 70-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çelebi, C., Krahé, B., & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 28, No.3), S. 115-126.
- Chen, J. A., & Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences* (Vol.24), S. 11-21.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russe, D. W. (1992). Causal Attributions, Self-Efficacy Cognitions, and Coping with Stress. *Journal of Social and Clinical Psychology* (Vol. 11, No.4), S. 377-400.
- Cialdini, R., & Richardson, K. (1980). Two indirect tactics of image management: Basking and blasting. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 39), S. 406-415.
- Cicourel, A. (1970). *Methode und Messung in der Soziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Cimpian, A., Arce, H.-M., Markman, E. M., & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological Science* (Vol. 18), S. 314-316.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education* (Vol. 60, No.4), S. 323-337.
- Collins, J. L. (1982). Self-efficacy and ability in achievement behavior. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.*
- Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cooper, H., & Good, T. (1983). *Pygmalion grows up. Studies in the expectation communication process*. White Plains, New York: Longman.
- Corno, L. (1989). Self-regulated Learning: A volitional Analysis. In D. H. Schunk, *Self-regulated learning and academic achievements* (S. 111-141). New York: Macmillan.

- Corpus, J., & Lepper, M. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational Psychology* (Vol. 27), S. 487-508.
- Covington, M. (1984). The motive of self-worth. In R. Ames, & C. Ames, *Research on motivation in education (Vol.1)* (S. 77-113). New York: Academic Press.
- Covington, M. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crandall, V., Katkovsky, W., & Crandall, V. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcement in intellectual-academic situations. *Child Development* (Vol. 36), S. 91-109.
- Craven, R., Marsh, H., & Debus, R. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 83), S. 17-27.
- Croissier, S., Heß, G., & Köstlin-Gloger, G. (1979). *Soziale Kognition im Vorschulalter*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Crundall, I., & Foddy, M. (1981). Vicarious Exposure to a Task as a Basis of Evaluative Competence. *Social Psychology Quarterly* (Vol. 44, No.4), S. 331-338.
- Cury, F., Da Fonseca, D., Zahn, I., & Elliot, A. (2008). Implicit theories and IQ test performance: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology* (Vol. 44), S. 783-791.
- Cury, F., Elliot, A., Da Fonseca, D., & Moller, A. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 90, No.4), S. 666-679.
- Damon, W. (1981). Exploring children's social cognition on two fronts. In J. Flavell, & L. Ross, *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (S. 154-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, F. W., & Yates, B. T. (1982). Self-efficacy expectancies versus outcome expectancies as determinants of performance deficits and depressive affect. *Cognitive Therapy and Research* (Vol. 6, No.1), S. 23-35.

- de Vries, H., Dijkstra, M., & Kuhlmann, P. (1988). Self-efficacy: the third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioural intentions. *Health Education Research* (Vol. 3, No.3), S. 273-282.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz, *Advances in experimental social psychology Vol. 13* (S. 39-80). New York: Academic Press.
- Denner, L. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse am Beispiel schulischer Beratungsforschung. In P. Mayring, & M. Gläser-Zikuda, *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 235-254). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 20), S. 5-8.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy, and Achievement Cognitions Following Failure. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 36, No.5), S. 451-462.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An Analysis of Learned Helplessness II. The Processing of Success. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 39, No.5), S. 940-952.
- Dimmock, C., & Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in the context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement* (Vol. 7, No.1), S. 62-75.
- Dreesmann, H., Eder, F., Fend, H., Pekrun, R., v. Saldern, M., & Wolf, B. (1992). Schulklima. In K. Ingenkamp, R. Jäger, H. Petillon, & B. Wolf, *Empirische Pädagogik 1970-1990 (Band II)* (S. 655-682). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.
- Dresel, M., & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 20, No.1), S. 49-63.
- Drössler, S., Röder, B., & Jerusalem, M. (2007). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. In M. Landmann, & B. Schmitz, *Selbstregulation erfolgreich fördern* (S. 206-231). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Dupeyrat, C., & Escribe, C. (2000). Orientations de but: Validation du Questionnaire de Hayamizu et Weiner et relations avec les conceptions de l'intelligence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* (Vol. 50, No.1), S. 73-80.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 30), S. 43-59.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* (Vol. 41), S. 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1996a). Capturing the dynamic nature of personality. *Journal of Research in Personality* (Vol. 30), S. 348-362.
- Dweck, C. S. (1996b). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. Gollwitzer, & J. Bargh, *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (S. 69-90). New York: Guilford.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2007). *Selbstbild - Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Dweck, C. S. (2008a). Brainology: Transforming students' motivation to learn. *Independent school* (Vol. 67, No.2), S. 110-119.
- Dweck, C. S. (2008b). Mindsets and Math/Science Achievement. *Prepared for the Carnegie Corporation of New York - Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education*.
- Dweck, C. S. (September 2010). Even Geniuses Work Hard. *Giving Students Meaningful Work* (Vol. 68, No.1), S. 16-20.
- Dweck, C. S., & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olsen, & H. Stevenson, *Learning and motivation in the classroom* (S. 239-256). Hillsdale: Erlbaum.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington, *Handbook of child psychology: (Vol. IV) Social and personality development* (S. 643-691). New York: Wiley.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* (Vol. 95), S. 256-273.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence Motivation and Acquisition. In A. J. Elliott, & C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation* (S. 122-140). New York: The Guilford Press.
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 25), S. 109-116.
- Dweck, C. S., & Sorich, L. A. (1999). Mastery-Oriented Thinking. In C. R. Snyder, *Coping* (S. 232-251). Oxford: Oxford University Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C.-y., & Hong, Y.-y. (1995). Implicit theories and their role in judgements and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry* (Vol. 6, No.4), S. 267-285.
- Dweck, C. S., Tenney, Y., & Dinces, N. (1982). Implicit theories of intelligence as determinants of achievement goal choice. *Unpublished raw data*.
- Dweck, C., Mangels, J., & Good, C. (2004). Motivational effects on attention, cognition, and performance. In D. Dai, & R. Sternberg, *Motivation, emotion, and cognition: Integrated perspectives on intellectual functioning* (S. 41-56). Mahwah: Erlbaum.
- Dzewaltowski, D. A., Noble, J. M., & Shaw, J. M. (1990). Physical activity participation: Social cognitive theory versus the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology* (Vol. 12, No.4), S. 388-405.
- Eckensberger, L. H., & Silbereisen, R. K. (1980). *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Eckert, C., Schilling, D., & Stiensmeier-Pelster, J. (2006). Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Intelligenz und Konzentrationsleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 20, No.1/2), S. 41-48.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 13-27). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Eiser, R. J. (1980). *Cognitive Social Psychology*. Maidenhead: McGraw-Hill Book Company.

- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 70, No.3), S. 461-475.
- Elliott, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 72), S. 218-232.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 54, No.1), S. 5-12.
- em-Schülerfirmennetzwerk. (14. April 2014). *em-Schülerfirmennetzwerk: Jahres- und Wirkungsbericht 2013*. Abgerufen am 22. April 2014 von http://emnetzwerk.files.wordpress.com/2014/04/20140318-jahresbericht_48seiten_web.pdf
- Erdley, C., Cain, K., Loomis, C., Dumas-Hines, F., & Dweck, C. S. (1997). The relations among children's social goals, implicit personality theories and response to social failure. *Developmental Psychology* (Vol. 33), S. 263-272.
- Ericsson, A. K. (2003). The Search for General Abilities and Basic Capacities: Theoretical Implications from the Modifiability and Complexity of Mechanisms Mediating Expert Performance. In R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko, *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (S. 93-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Farrell, E. (1990). *Hanging in and dropping out: Voices of at-risk high school students*. New York: Teachers College Press.
- Farrell, E., & Dweck, C. S. (1985). The role of motivational processes in transfer of learning. *Unpublished manuscript*.
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T., Johnson, D., & Beechum, N. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance*. Chicago: University of Chicago, Consortium on Chicago School Research.
- Federici, R. A. (2013). Principals' self-efficacy: relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. *European journal of psychology of education* (Vol. 28, No.1), S. 73-86.

- Federici, R., & Skaalvik, E. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. *Social Psychology of Education* (Vol. 14, No.4), S. 575-600.
- Federici, R., & Skaalvik, E. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education* (Vol. 15, No.3), S. 295-320.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences* (Vol. 19), S. 499-505.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations* (Vol. 7, No.2), S. 117-140.
- Festinger, L. (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford university press.
- Fisher, Y. (2014). The timeline of self-efficacy: changes during the professional life cycle of school principals. *Journal of Educational Administration* (Vol. 52, No.1), S. 58-83.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. New York: Prentice Hall.
- Flick, U. (1991). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, u.a., *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 147-173). München: Psychologie Verlags Union.
- Forgas, J. (1981). *Social cognition: Perspective of everyday understanding*. New York: Academic Press.
- Friebertshäuser, B., & Prengel, A. (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategie in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goals emphases. *Contempory Educational Psychology* (Vol. 32), S. 434-458.
- Friedman, I., & Farber, B. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research* (Vol. 86), S. 70-84.
- Frieze, I., & Snyder, H. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology* (Vol.72), S. 186-196.

- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse, 7. überarbeitete Auflage*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Garber, J., & Flynn, C. (2001). Predictors of depressive cognitions in young adolescents. *Cognitive Therapy and Research* (Vol.25), S. 353-376.
- Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Giles, J., & Heyman, G. (2003). Preschoolers' beliefs about the stability of antisocial behavior: Implications for navigating social challenges. *Social Development* (Vol. 12), S. 182-197.
- Gläser-Zikuda, M. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In P. Mayring, & M. Gläser-Zikuda, *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 63-83). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal* (Vol. 37, No.2), S. 479-507.
- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher* (Vol. 33), S. 3-13.
- Goetz, T. E., & Dweck, C. S. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 39), S. 246-255.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology* (Vol. 24, No.6), S. 645-662.
- Good, C., Rattan, A., & Dweck, C. S. (2012). Why Do Women Opt Out? Sense of Belonging and Women's Representation in Mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 102, No.4), S. 700-717.
- Gottlieb, G. (1998). Normally occurring environmental and behavioral influences on gene activity: from central dogma to probabilistic epigenesis. *Psychological Review* (Vol. 105, No.4), S. 792-802.

- Graham, S., & Golon, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 83), S. 187-194.
- Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 85), S. 541-553.
- Griggs, M., Rimm-Kaufmann, S., Merritt, E., & Patton, C. (2013). The Responsive Classroom Approach and Fifth Grade Students' Math and Science Anxiety and Self-Efficacy. *School Psychology Quarterly* (Vol. 28, No.4), S. 360-373.
- Grove, R. J. (1993). Attributional correlates of cessation self-efficacy among smokers. *Addictive Behaviors* (Vol. 18, No.3), S. 311-320.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 95, No.1), S. 124-136.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year Olds Predicts Children's Motivational Framework 5 Years Later. *Child Development* (Vol. 84, No.5), S. 1526-1541.
- Guskey, T. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal* (Vol. 21), S. 245-259.
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence* (Vol. 29), S. 223-248.
- Hackett, G. (1985). Role of Mathematics Self-Efficacy in the Choice of Math-Related Majors of College Women and Men: A Path Analysis. *Journal of Counseling Psychology* (Vol. 32, No.1), S. 47-56.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior* (Vol. 18, No.3), S. 326-339.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. 2. Auflage*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Haimovitz, K., Wormington, S. V., & Corpus, J. H. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences* (Vol. 21, No.6), S. 747-752.
- Hamilton, D. (1981). Cognitive representations of persons. In E. Higgins, C. Herman, & M. Zanna, *Social cognition: The Ontario symposium (Vol. 1)* (S. 135-159). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hannover, B. (2002). Auswirkungen der Selbstkategorisierung als männlich oder weiblich auf Erfolgserwartungen gegenüber geschlechtskonnotierten Aufgaben. In B. Spinath, & E. Heise, *Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen* (S. 37-51). Hamburg: Kovac.
- Hansford, B., & Hattie, J. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research* (Vol. 52), S. 123-142.
- Harackiewicz, J. M., Baron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 73), S. 1284-1295.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon, & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: (Vol.3) Social, emotional, and personality development* (S. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hastorf, A. H., & Isen, A. M. (1982). *Cognitive social psychology*. New York: Elsevier/North-Holland.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Heine, S. J., Kitayama, S., Lehman, D., Takata, T., Ide, E., Leung, C., & Matsumoto, H. (2001). Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: an investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 81, No.4), S. 599-615.

- Helferich, C. (2005). *Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden.
- Helmke, A., & van Aken, M. A. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary schools: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 87, No.4), S. 624-637.
- Helmke, A., & Weinert, F. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. Weinert, *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Bd. D1*.
- Henderson, V., & Dweck, C. S. (1990). Achievement and motivation in adolescence: A new model and data. In S. Feldman, & G. Elliott, *At the threshold: The developing adolescent* (S. 308-329). Cambridge: Harvard University Press.
- Heppner, M. (1994). An empirical investigation of the effects of a teaching practicum on prospective faculty. *Journal of Counseling and Development* (Vol. 72), S. 500-509.
- Hernstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Herrmann, U. (2009). Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision des schulisch organisierten Lehrens und Lernens. In U. Herrmann, *Neurodidaktik Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen (2. Auflage)* (S. 148-181). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hettema, J. M., Neale, M. C., & Kendler, K. S. (1995). Physical similarity and the equal-environment assumption in twin studies of psychiatric disorders. *Behavior genetics*, S. 327-335.
- Heyman, G. D., Dweck, C. S., & Cain, K. M. (1992). Young Children's Vulnerability to Self-Blame and Helplessness: Relationship to Beliefs about Goodness. *Child Development* (Vol. 63, No.2), S. 401-415.
- Heymann, G., & Dweck, C. S. (1998). Children's thinking about traits: Implications for judgements of the self and others. *Child Development* (Vol. 69), S. 391-403.
- Hiebsch, H. (1986). *Probleme der "sozialen Kognition": in memoriam Henri Tajfel (1919-1982);[vorgetragen in d. Sitzung am 11. Jan. 1985]*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Higgins, E. T. (1982). *Social cognition and communication. Seventh Annual Interdisciplinary Conference*. Jackson Hole.
- Hodges, L., & Carron, A. (1992). Collective efficacy and group performance. *International Journal of Sport Psychology* (Vol. 23), S. 48-59.

- Hoffmann, M. L. (1981). Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect. In J. Flavell, & L. Ross, *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (S. 67-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hollandsworth, J. G., Glazeski, R. C., Kirkland, K., Jones, G. E., & van Norman, L. R. (1979). An analysis of the nature and effects of test anxiety: Cognitive, behavioral, and physiological components. *Cognitive Therapy and Research* (Vol. 3, No.2), S. 165-180.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 105, No.3), S. 774-786.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., & Lin, D. (1998). A test of implicit theories of intelligence and self-confidence as predictors of responses to achievement challenges. *Unpublished manuscript*.
- Hopf, D. (2002). Einleitung zum Empirischen Teil. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 114-117). Weinheim: Beltz Verlag.
- Howe, M. J., & Davidson, J. W. (2003). The early progress of able young musicians. In R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko, *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (S. 186-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Howe, M. J., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences* (Vol. 21), S. 399-442.
- Huber, G. (1994). *Analyse qualitativer Daten mit AQUAD VIER*. Schwangau: Verlag Ingeborg Huber.
- Huber, G. L. (1989). Qualität versus Quantität in der Inhaltsanalyse. In W. Bos, & C. Tarnai, *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 32-47). Münster: Waxmann.
- Hughes, L. L. (2010). The Principalship: Preparation Programs and the Self-Efficacy of Principals. *ProQuest LLC*.

- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J., & Genestoux, N. (2001). Social Comparison choices in the classroom: further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology* (Vol. 31), S. 557-578.
- Hunt, J. M., Cole, M.-L. W., & Reis, E. E. (1958). Situational cues distinguishing anger, fear, and sorrow. *The American Journal of Psychology* (Vol. 71), S. 136-151.
- Hunziker, A. W. (2002). *Spaß am wissenschaftlichen Arbeiten*. Zürich: Verlag SKV.
- Huwendiek, V. (1994). Didaktisches Denken und Handeln. In G. Bovet, & V. Huwendiek, *Leitfaden Schulpraxis Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (S. 91-156). Berlin: Cornelsen.
- Jaeger, R. M. (1988). *Complementary methods for research in education*. Washington: AERA.
- James, W. (1892/1999). The self. In R. Baumeister, *The self in social psychology* (S. 69-77). Philadelphia: Psychology Press.
- Jang, K. L. (2005). *The Behavioral Genetics of Psychopathology: A Clinical Guide*. London: Routledge.
- Janis, I. L. (1971). Groupthink. *Psychology today* (Vol. 5, No.6), S. 43-46.
- Jansen, M., Scherer, R., & Schroeder, U. (2014). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 41), S. 13-24
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport: Praeger.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Hogrefe: Verlag für Psychologie.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. Weinert, *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule (Band III)* (S. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (2002). Einleitung. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 8-12). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Jerusalem, M., & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz - Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie* (Vol. 113), S. 164-175.
- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura, *Self-efficacy in changing societies* (S. 177-201). New York: Cambridge.
- Jerusalem, M., & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer, & M. Jerusalem, *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 18-19). Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Jerusalem, M., Dössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2009). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, Humboldt-Universität.
- Job, V., Dweck, C. S., & Walton, G. M. (2010). Ego depletion - Is it all in your head? Implicit theories about willpower affect self-regulation. *Psychological Science* (Vol. 21, No.11), S. 1686-1693.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1995). Cooperative learning and nonacademic outcomes of schooling. The other side of the report card. In J. Pedersen, & A. Digby, *Secondary schools and cooperative learning* (S. 81-150). New York: Garland.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin* (Vol.4), S. 200-206.
- Jung, H. (2010). *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag .
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus Process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology* (Vol. 35), S. 835-847.
- Kanfer, R., & Zeiss, A. M. (1983). Depression, interpersonal standard setting, and judgments of self-efficacy. *Journal of Abnormal Psychology* (Vol. 92, No.3), S. 319-329.
- Kelle, U., & Erzberger, C. (2000). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 299-309). Reinbeck: Rowohlt.

- Kenelly, K., Dietz, D., & Benson, P. (1985). Reinforcement schedules, effort versus ability attributions, and persistence. *Psychology in the Schools* (Vol. 22), S. 459-464.
- Kent, G. (1987). Self-efficacious control over reported physiological, cognitive and behavioral symptoms of dental anxiety. *Behavior Research and Therapy* (Vol. 25, No.5), S. 341-347.
- Kent, G., & Gibbons, R. (1987). Self-efficacy and the control of anxious cognitions. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry* (Vol. 18, No.1), S. 33-40.
- Kinlaw, C. R., & Kurz-Costes, B. (2007). Children's theories of intelligence: Beliefs, goals, and motivation in the elementary years. *Journal of General Psychology* (Vol. 134), S. 295-311.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review* (Vol. 12), S. 59-76.
- Kline, F., Deshler, D., & Schumaker, J. (1992). Implementing learning strategy instruction in class settings: A research perspective. In M. Pressley, K. Harris, & J. Guthrie, *Promoting academic competence and literacy in school* (S. 361-406). San Diego: Academic Press.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education* (Vol. 24, No.1), S. 166-179.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität*. Münster: Waxmann.
- Kohlberg, L. (1986). Der "Just Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke, & O. Höffe, *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung* (S. 21-55). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O., & Möller, J. (2006). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie 3 ("Selbstwirksamkeit")*.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K., & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 14, No.1), S. 26-37.

- Köller, O., Klemmert, H., Möller, J., & Baumert, J. (1999). Leistungsbeurteilungen und Fähigkeitsselbstkonzepte: Eine längsschnittliche Überprüfung des Internal/External Frame of Reference Modells. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 13), S. 128-134.
- Köller, O., Schnabel, K. U., & Baumert, J. (2000). Der Einfluss der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (Vol. 32), S. 70-80.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences* (Vol. 25), S. 67-72.
- König, E., & Zedler, P. (1995). *Bilanz qualitativer Forschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kosslyn, S. M., & Kagan, J. (1981). "Concrete thinking" and the development of social cognition. In J. Flavell, & L. Ross, *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (S. 99-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 54-82). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kreutzmann, M., Zander, L., & Hannover, B. (2014). Versuch macht Kluch-g?! Der Umgang mit Fehlern auf Klassen- und Individualebene. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (Vol. 46, No.2), S. 101-113.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills, London: Sage.
- Krug, S., & Lecybyl, R. (2005). Die Wirkung experimentell variierten Lehrerverhaltens auf Unterrichtswahrnehmung, Lernbereitschaft und Leistung von Schülern. In F. Rheinberg, & S. Krug, *Motivationsförderung im Schulalltag, 3. korrigierte Auflage* (S. 81-94). Göttingen: Hogrefe.
- Kümmel, U., Hampel, P., & Meier, M. (2008). Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik* (Vol. 54, No.4), S. 555-571.

- Lamb, M. E., & Sherrod, L. R. (1981). *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamnek, S. (1995a). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. 3. Auflage*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lamnek, S. (1995b). *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3. Auflage*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Langer, E. J. (1979). The illusion of incompetence. In L. C. Perlmutter, & R. A. Monty, *Choice and perceived control* (S. 301-313). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leggett, E. (1985). Children's entity and incremental theories of intelligence: Relationships to achievement behavior. *Paper presented at the meeting of Eastern Psychological Association, Boston*.
- Leggett, E. L., & Dweck, C. S. (1986). Individual differences in goals and inference rules: Sources of causal judgments. *Unpublished manuscript*.
- Leland, E. I. (1983). *Self-efficacy and other variables as they relate to precompetitive anxiety among male interscholastic basketball players*. Doctoral Dissertation Stanford University.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior* (Vol. 30, No.3), S. 347-382.
- Lent, R., Brown, S., & Gore Jr., P. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology* (Vol. 44, No.3), S. 307-315.
- Lepper, M. (1981). Intrinsic and extrinsic motivation in children: Detrimental effects of superfluous social controls. In W.-W. Collins, *Minnesota Symposium on Child Psychology Vol. 14* (S. 155-214). Hillsdale: Erlbaum.
- Lewis, M. (28. März 2004). Coach Fitz's Management Theory. *New York Times*.
- Licht, B., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Development Psychology* (Vol. 20), S. 628-636.

- Lim, W., Plucker, J. A., & Im, K. (2002). We are more alike than we think we are: Implicit theories of intelligence with a Korean sample. *Intelligence* (Vol. 30), S. 185-208.
- Lisch, R., & Kriz, J. (1978). *Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse*. Reinbek: Rowohlt.
- Lissmann, U. (1997). *Inhaltsanalyse von Texten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lissmann, U. (2008). *Inhaltsanalyse von Texten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Liu, W., Wang, C., & Parkins, E. (2005). A longitudinal study of students' academic self-concept in a streamed setting: The Singapore context. *British Journal of Educational Psychology* (Vol. 75, No.4), S. 567-586.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- London, B., Downey, G., & Dweck, C. (2009). The student's dilemma: Academic engagement in the face of stereotype threat. *Unpublished Manuscript*.
- Lyons, C., & Murphy, M. (April 1994). Principal self-efficacy and the use of power. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (ERIC Document No. 373 421)*.
- MacGyvers, V. (1993). *Implicit beliefs about the self and real-world outcomes in children and adolescents*. Doctorial Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Maddux, J. E. (1995). Self-Efficacy Theory: An Introduction. In J. E. Maddux, *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment* (S. 3-33). New York: Plenum Press.
- Maddux, J. E., & Meier, L. J. (1995). Self-Efficacy and Depression. In J. E. Maddux, *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment Theory, Research, and Application* (S. 143-169). New York: Plenum Press.
- Maier, U. (2008). Lehrerverhalten und Emotionen aus der Sicht von Schülern. In P. Mayring, & M. Gläser-Zikuda, *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 190-206). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social cognitive and affective neuroscience* (Vol. 1, No.2), S. 75-86.
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 51), S. 858-866.

- Marsh, H. M., & Yeung, A. (1997a). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal* (Vol. 34, No.4), S. 691-720.
- Marsh, H. M., & Yeung, A. (1997b). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 89, No.1), S. 41-54.
- Marsh, H. W. (1984). Self-concept: The application of a frame of reference model to explain paradoxical results. *Australian Journal of Education* (Vol. 28), S. 165-181.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concept: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal* (Vol. 23), S. 151-164.
- Marsh, H. W. (1987). The big fish little pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 79), S. 280-295.
- Marsh, H. W. (1990a). Causal Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement: A Multiwave, Longitudinal Panel Analysis. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 82, No.4), S. 646-656.
- Marsh, H. W. (1990b). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review* (Vol. 2, No.2), S. 77-172.
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 19, No.3), S. 119-127.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (2002). The pivotal role of frames of references in academic self-concept formation: The big fish little pond effect. In F. Pajares, & T. Urdan, *Adolescence and education* (S. 83-123). Greenwich: Information Age.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science* (Vol. 1), S. 133-162.
- Marsh, H. W., & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: It is better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 47), S. 213-231.

- Marsh, H. W., Kong, C.-K., & Hau, K.-T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big fish little pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 78), S. 337-349.
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist* (Vol. 20), S. 107-123.
- Marsh, H., Byrne, B., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 80), S. 366-380.
- Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development* (Vol. 69), S. 1030-1053.
- Marsh, H., Trautwein, U., Lütke, O., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Big Fish Little Pond Effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal* (Vol. 44), S. 631-669.
- Marsh, H., Walker, R., & Debus, R. (1991). Subject-Specific Components of Academic Self-Concept and Self-Efficacy. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 16), S. 331-345.
- Marshall, H. H. (1990). Beyond the workplace metaphor: Toward conceptualizing the classroom as a learning setting. *Theory into Practice* (Vol. 29), S. 94-101.
- Mayer, R. E. (2003). What Causes Individual Differences in Cognitive Performance? In R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko, *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (S. 263-274). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 3. überarbeitete Auflage*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage)*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P., & Gläser-Zikuda, M. (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- McAuley, E. (1985). Modeling and self-efficacy: A test of Bandura's model. *Journal of Sport Psychology* (Vol. 7, No.3), S. 283-295.
- Mead, G. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mey, G. (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktion. In *Sozialer Sinn, 1* (S. 135-151).
- Meyer, D., Turner, J., & Spencer, C. (1997). Challenge in a classroom: Students' motivation and strategies in project-based learning. *Elementary School Journal* (Vol. 97), S. 501-521.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Stuttgart: Huber.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding a demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 89), S. 710-718.
- Midgley, C., Anderman, E. M., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence* (Vol. 15), S. 90-113.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason:" Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, S. 423-434.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1988). The transition to junior high school: Belief of pre- and post-transition teachers. *Journal of Youth and Adolescence* (Vol. 17), S. 543-562.
- Mietzel, G. (2001). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Miller, R., Behrens, J., & Greene, B. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 18), S. 2-14.
- Milner, A. (2002). Case study of an experienced english teacher's efficacy and persistence through 'crisis' situations: theoretical and practical considerations. *High School Journal* (Vol. 86, No.1), S. 28-35.

- Mittag, W., Kleine, D., & Jerusalem, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 145-173). Weinheim: Beltz.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching & Teacher Education* (Vol. 26, No.5), S. 1145-1153.
- Möller, J., & Köller, O. (2001). Frame of reference effects following the announcement of exam results. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 26, No.2), S. 277-287.
- Möller, J., & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau* (Vol. 55), S. 19-27.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild, & J. Möller, *Pädagogische Psychologie* (S. 179-203). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Möller, J., Streblow, L., & Pohlmann, B. (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities. *Social Psychology of Education* (Vol. 12), S. 113-122.
- Morris, D. B., & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 36), S. 232-245.
- Mortimer, J., Finch, M., & Kumka, D. (1982). Persistence and change in development: The multidimensional self-concept. In P. Baltes, & O. Brim, *Life-span development and behavior* (S. 263-313). New York: Academic Press.
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. Rost, *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 685-692). Weinheim: Beltz.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (November 2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Abgerufen am 22. April 2014 von http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 75), S. 33-52.

- Mueller, C., & Dweck, C. (1996). Implicit theories of intelligence: Relation of parental beliefs to children's expectations. *Paper presented at the Third National Research Convention of Head Start, Washington D.C.*
- Mueller, C., & Dweck, C. S. (1997). Implicit theories of intelligence: Malleability beliefs, definitions, and judgements of intelligence. *Unpublished data.*
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education* (Vol. 17), S. 243-261.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology* (Vol. 38, No.1), S. 30-38.
- Murphy, M., & Dweck, C. S. (2010). A culture of genius: How an organization's lay theory shapes people's cognition, affect, and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin* (Vol. 36), S. 283-296.
- Nagy, G., Garrett, J., Trautwein, U., Cortina, K. S., Baumert, J., & Eccles, J. (2008). Gendered high school course selection as a precursor of gendered careers: The mediating role of self-concept and intrinsic value. In H. Watt, & J. Eccles, *Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessment of individual, social, and cultural influences* (S. 115-143). Washington: American Psychological Association.
- Neisser, U. (1974). *Kognitive Psychologie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J. Flavell, & L. Ross, *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (S. 97-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholls, J. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development* (Vol. 49), S. 800-814.
- Nicholls, J. (1979). Development of perception of own attainment and casual attribution for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 71), S. 94-99.
- Nicholls, J., Cheung, P., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs and values. *Learning and Individual Differences* (Vol. 1, No.1), S. 63-84.

- Niiya, Y., Crocker, J., & Bartmess, E. N. (2004). From Vulnerability to Resilience Learning Orientations Buffer Contingent Self-Esteem From Failure. *Psychological Science* (Vol. 15, No.12), S. 801-805.
- Nikolas, J. M. (2013). The relationship between principals' and teachers' self-efficacy beliefs. *Doctorial Dissertation, University of South Dakota.*
- Núñez, J., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 38), S. 11-21.
- Nussbaum, D. A., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness vs. remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin* (Vol. 34), S. 599-612.
- OECD. (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. (O. Publishing, Hrsg.) Abgerufen am 22. April 2014 von <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD. (2013). *PISA in Focus 25: Are countries moving towards more equitable education systems?* Abgerufen am 22. April 2014 von OECD Publishing: [www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/ pisa%20in%20focus%20n25%20\(eng\)--FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n25%20(eng)--FINAL.pdf)
- OECD. (2014). *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können (Band I, überarbeitete Ausgabe, Februar 2014): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Germany: W. Bertelsmann Verlag.
- Olshefsky, L. M., Erdley, C. A., & Dweck, C. S. (1987). Self-conceptions and goals in social situations. *Unpublished raw data*.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *Psychology of Sport & Exercise* (Vol. 2), S. 139-156.
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research* (Vol. 49, No.5), S. 461-474.

- Oser, F. (1995). Selbstwirksamkeit und Bildungsinstitution. In W. Edelstein, *Entwicklungskrisen kompetent meistern* (S. 63-73). Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Ostermann, K., & Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: a sense of efficacy. *Journal of School Leadership* (Vol. 6), S. 661-690.
- Ostrom, T. M. (1984). The Sovereignty of Social Cognition. In R. S. Wyer Jr., & T. K. Srull, *Handbook of Social Cognition* (Vol. 1) (S. 1-38). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr, & P. Pintrich, *Advances in Motivation and Achievement* (Bd. 10) (S. 1-49). Greenwich: JAI Press.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 20), S. 426-443.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding, & S. Rayner, *Self-perception* (S. 239-265). Westport: Ablex.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aronson, *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (S. 3-21). San Diego: Academic Press.
- Pajares, F., & Usher, E. L. (2012). Self-Efficacy, Motivation, and Achievement in School From the Perspective of Reciprocal Determinism. In M. L. Maehr, S. A. Karabenick, & T. C. Urdan, *Social Psychological Perspectives* (S. 391-423). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education* (Vol. 28), S. 655-671.
- Parker, L. (1994). Working together: Perceived self- and collective-efficacy at the workplace. *Journal of Applied Social Psychology* (Vol. 24), S. 43-59.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd Edition). Newbury Park: SAGE Publications.
- Paunesku, D. (2013). SCALED-UP SOCIAL PSYCHOLOGY: INTERVENING WISELY AND BROADLY IN EDUCATION. *Submitted Doctorial Thesis*. University of Stanford.

- Paunesku, D., Yeager, D., Romero, C., & Walton, G. (2013). Brief social-psychological interventions are a scalable solution for academic underperformance. *Unpublished Manuscript*. Stanford University.
- Pintrich, P., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr, & P. Pintrich, *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7) (S. 371-402). Greenwich: JAI Press.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2009). On the benefit of dimensional comparisons. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 101), S. 248-258.
- Pohlmann, B., Möller, J., & Streblow, L. (2006). Zur Bedeutung dimensionaler Aufwärts- und Abwärtsvergleiche. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 47), S. 19-25.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology* (Vol. 27), S. 191-218.
- Preckel, F. (2003). *Diagnostik intellektueller Hochbegabung: Testentwicklung zur Erfassung der fluiden Intelligenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Prussia, G., & Kinicki, A. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology* (Vol. 81), S. 187-198.
- Radant, M. (2008). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In C. Dalbert, & M. Radant, *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 127-154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's ok — Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology* (Vol. 48), S. 731-737.
- Rattan, A., Savani, K., Naidu, N., & Dweck, C. S. (2012). Can Everyone Become Highly Intelligent? Cultural Differences in and Societal Consequences of Beliefs About the Universal Potential for Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 103, No.5), S. 787-803.
- Raudenbush, S., Bhumirat, C., & Kamali, M. (1992). Predictors and consequences of teachers' self-efficacy and the perceived quality of instruction in Thailand. *International Journal of Educational Research* (Vol. 17, No.2), S. 165-177.

- Régner, I., Escribe, C., & Dupeyrat, C. (2007). Evidence of social comparison in mastery goals in natural academic settings. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 99, No.3), S. 575-583.
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. In P. Mayring, & M. Gläser-Zikuda, *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 123-141). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Relich, J. D., Debus, R. L., & Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 11, No. 3), S. 195-216.
- Renshaw, P. D., & Asher, S. R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly* (Vol. 29), S. 353-374.
- Rheinberg, F. (1988). Themenschwerpunkt "Paradoxe Effekte von Lob und Tadel". *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 2), S. 223-257.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation (6.Auflage)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F., & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality* (Vol. 62), S. 67-85.
- Robins, R., & Pals, J. (2002). Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-Esteem Change. *Self and Identity* (Vol. 1, No.4), S. 313-336.
- Röder, B., Drössler, S., & Jerusalem, M. (2010). Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. In T. Hascher, & B. Schmitz, *Pädagogische Interventionsforschung* (S. 175-187). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Rohall, D. E., Milkie, M. A., & Lucas, J. W. (2014). *Social Psychology Sociological Perspectives (3rd Edition)*. New York: Pearson Education.
- Roloff, M. E., & Berger, C. R. (1982). *Social cognition and communication*. Beverly Hills: Sage.

- Romano, J. (1996). School personnel prevention training: A measure of self-efficacy. *The Journal of Educational Research* (Vol. 90), S. 57-63.
- Romero, C., Master, A., Paunesku, D., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2014). Academic and emotional functioning in middle school: The role of implicit theories. *Emotion* (Vol. 14, No.2), S. 227-234.
- Rosenholtz, S., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction. *Review of Educational Research* (Vol. 54, No.1), S. 31-63.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Ross, J., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools* (Vol. 3, No.3), S. 163-188.
- Ross, J., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of K-3 students. *Elementary School Journal* (Vol. 201), S. 141-156.
- Ruble, D. N. (1980). A developmental perspective on theories of achievement motivation. In L. Fyans Jr., *Achievement motivation: Recent trends in theory and research* (S. 225-245). New York: Plenum.
- Rushton, P. J., & Jensen, A. R. (2005). Thirty years of research on race differences in cognitive ability. *Psychology, public policy, and law* (Vol. 11, No.2), S. 235-294.
- Ryan, S., & Mecer, S. (2012). Language Learning Mindsets Across Cultural Settings: English Learners in Austria and Japan. *OnCUE Journal* (Vol. 6, No.1), S. 6-22.
- Saldern, M. v. (1992). Qualitative Forschung - quantitative Forschung: Nekrolog auf einen Gegensatz. *Empirische Pädagogik* (Vol. 6), S. 377-399.
- Saldern, M. v., & Littig, K. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen. LASSO 4-13*. Weinheim: Beltz.
- Salkovski, P. M., & Harrison, J. (1984). Abnormal and normal obsessions—A replication. *Behaviour Research and Therapy* (Vol. 22, No.5), S. 549–552.

- Sanderson, W. C., Rapee, R. M., & Barlow, D. H. (1989). The Influence of an Illusion of Control on Panic Attacks Induced via Inhalation of 5.5% Carbon Dioxide-Enriched Air. *Archives of General Psychiatry* (Vol. 46 No.2), S. 157-162.
- Sarason, I. G. (1975). Anxiety and self-preoccupation. In I. G. Sarason, & C. D. Spielberger (Eds.), *Stress and Anxiety* (Vol. 2, S. 27-44). Washington D.C.: Hemisphere.
- Sarason, S. (1982). *Problems of change and the culture of the school*. New York: Allyn & Bacon.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 174-191). Weinheim: Beltz Verlag.
- Scharmann, L., & Hampton, C. (1995). Cooperative learning and preservice elementary teacher science self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education* (Vol. 6, No.3), S. 125-133.
- Scherer, R. (2013). Further evidence on the structural relationship between academic self-concept and self-efficacy: On the effects of domain specificity. *Learning and Individual Differences* (Vol. 28), S. 9-19.
- Schiepe-Tiska, A., & Schmidtner, S. (2013). Mathematikbezogene emotionale und motivationale Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen in PISA 2012. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme, & O. Köller, *PISA 2012 Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 99-122). Münster: Waxmann.
- Schiff, A. S. (2012). Die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts bei 10-11 jährigen Schüler/innen in Abhängigkeit von sozialen Vergleichen und dem impliziten Intelligenzmodell nach Dweck. *Diplomarbeit an der Universität Wien*.
- Schilling, D., & Stiensmeier-Pelster, J. (in Vorbereitung). Invulnerabilität gegen schulische Misserfolge: Die Rolles des Fähigkeitsselbstkonzepts. *Justus-Liebig-Universität Gießen*.
- Schilling, S., Sparfeldt, J., & Rost, D. (2004). Wie generell ist das Modell? Analysen zum Geltungsbereich des Internal/External Frame of Reference-Modells. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 18), S. 221-230.

- Schmitz, G. S. (15.. März 2000). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? *Dissertationen Online FU Berlin*. Abgerufen am 7. Juli 2013: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000315
- Schmitz, G., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Vol. 14), S. 12-25.
- Schmitz, G., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192-214). Weinheim: Beltz.
- Schneider, F. W., Gruman, J. A., & Coutts, L. M. (2012). *Applied Social Psychology*. London: SAGE.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster, & F. Rheinberg, *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3-14). Göttingen: Hogrefe.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology* (Vol. 26), S. 207-231.
- Schunk, D. (1996). Goal and self evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research* (Vol.33), S. 359-382.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 74), S. 93-105.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 74, No.4), S. 548-556.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 75, No.6), S. 848-856.
- Schunk, D. H. (1989). Self-Efficacy and Cognitive Achievement: Implications for Students with Learning Problems. *Journal of Learning Disabilities* (Vol. 22, No.1), S. 14-22.

- Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. In J. E. Maddux, *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment Theory Research, and Application* (S. 281-304). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (S. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation* (S. 85-104). New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School* (S. 35-54). New York: Taylor and Francis.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1989). Learning Goals and Children's Reading Comprehension. *Journal of Reading Behavior* (Vol. 21, No. 3), S. 279-293.
- Schunk, D. H., & Zimmermann, B. J. (1989). *Self-regulated learning and academic achievements*. New York: Macmillan.
- Schunk, D. H., & Zimmermann, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Schunk, D., & Swartz, C. (1993). Goals and progressive Feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 18), S. 337-354.
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In R. Schwarzer, *Self-efficacy: Thought control of action* (S. 217-243). Washington D.C.: Hemisphere.
- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1995). Entwicklungskrisen durch Selbstregulation meistern. In W. Edelstein, *Entwicklungskrisen kompetent meistern* (S. 25-34). Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin. Abgerufen am 7. Juli 2013: <http://www.selbstwirksam.de/>

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1982). Soziale Vergleichsprozesse im Bildungswesen. In F. Rheinberg, *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention* (S. 39-63). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* (Vol. 30), S. 262-274.
- Schwarzer, R., Lange, B., & Jerusalem, M. (1982). Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (Vol. 14), S. 125-140.
- Segal, N. L. (2005). *Indivisible by Two: Lives of Extraordinary Twins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Senko, C., Durik, A., & Harackiewicz, J. (2008). Historical perspectives and new directions in achievement goal theory: Understanding the effects of mastery and performance-approach goals. In J. Shah, & W. Gardner, *Handbook of motivation science* (S. 100-113). New York: Guilford.
- Shantz, C. U. (1982). Thinking about people thinking about people. *Contemporary Psychology* (Vol. 27), S. 376-377.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 74), S. 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept. Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* (Vol. 46, No.3), S. 407-441.
- Silva, E., & White, T. (2013). *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Abgerufen am 20.. April 2014:
http://www.carnegiefoundation.org/sites/default/files/pathways_to_improvement.pdf
- Simon, H. A. (1976). Discussion: Cognition and social behavior. In J. Carroll, & J. Payne, *Cognition and social behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations With Teacher Engagement, Job Satisfaction, And Emotional Exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology and Marketing* (Vol. 114, No.1), S. 68-77.
- Skaalvik, E., & Rankin, R. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 82), S. 546-554.
- Skaalvik, E., & Rankin, R. (1995). A test of the Internal/External Frame of Reference Model at different levels of math and verbal self-perception. *Amercian Educational Research Journal* (Vol. 32), S. 161-184.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2000). Math and Verbal Achievement, Motivation, Anxiety, and Study Behavior: A Study of Relations in a Developmental Perspective. *Paper presented at the 7th Workshop on Achievement and Task Motivation, Leuven, Belgium.*
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist* (Vol. 37, No.4), S. 233-244.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 99), S. 611-625.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy. Conceptual Analysis and Relations with Teacher Burnout and Perceived School Context. In H. Marsh, R. Craven, & D. McInerey, *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential* (S. 223-247). Charlotte: Information Age Publishing.
- Skinner, E., Chapman, M., & Baltes, P. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 54), S. 117-133.
- Slavin, R. (1989). Cooperative learning and student achievement. In R. Slavin, *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smiley, P., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among children. *Child Development* (Vol. 65), S. 1723-1743.
- Smith, J., Harré, R., & Langenhove, L. v. (1995). *Rethinking methods in psychology*. Londong: Sage.

- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 54), S. 228-233.
- Sohl-Dickstein, J. N., Paunesku, D., Haley, B., & Williams, J. J. (2013). Motivating online learning with targeted psychological messages. *Unpublished Manuscript*. Stanford University.
- Sorich, L., & Dweck, C. S. (1997). Psychological mediators of student achievement in the transition to junior high school. *Unpublished Manuscript*. Columbia University.
- Souvignier, E., Streblow, L., Holodyski, M., & Schiefele, U. (2007). Textdetektive und LEKOLEMO - Ansätze zur Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation. In M. Landmann, & B. Schmitz, *Selbstregulation erfolgreich fördern* (S. 52-88). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Spencer, N., Rowson, J., & Bamfield, L. (11. März 2014). *Schüler richtig motivieren - Wie verhaltenswissenschaftliche Erkenntnisse im Bildungsbereich genutzt werden können*. Abgerufen am 22. April 2014 von http://www.vodafone-stiftung.de/meta_downloads/65197/studie_schueler_richtig_motivieren.pdf
- Spinath, B. (November 1998). Implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Intelligenz und Begabung als Bedingungen von Motivation und Leistung. *Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld*.
- Spinath, B., & Schöne, C. (2003a). Subjektive Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten und deren Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster, & F. Rheinberg, *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (Test und Trends: Neue Folge, Bd.2)* (S. 15-27). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., & Schöne, C. (2003b). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster, & F. Rheinberg, *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (Test und Trends: Neue Folge, Bd. 2)* (S. 29-40). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: the role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction* (Vol. 13), S. 403-422.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 69, No.5), S. 797-811.

- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). Intelligence, Competence, and Expertise. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation* (S. 15-30). New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (2009). *Cognitive Psychology (5th Edition)*. Cengage Learning.
- Stevenson, H., & J.W., S. (1994). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Simon & Schuster.
- Stiensmeier-Pelster, J. (1988). *Erlernte Hilflosigkeit, Handlungskontrolle und Leistung*. Heidelberg: Springer.
- Stiensmeier-Pelster, J., & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In W. Schneider, *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 62-73). Göttingen: Hogrefe.
- Stipek, D. (2012). Context Matters: Effects of Student Characteristics and Perceived Administrative and Parental Support on Teacher Self-Efficacy. *Elementary School Journal* (Vol. 112, No.4), S. 590-606.
- Stipek, D. J., & Gralinski, H. J. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 88), S. 397-407.
- Stone, J. (1998). Theories of intelligence and the meaning of achievement goals. *Doctoral Dissertation*. New York University.
- Suls, J. M., & Miller, R. L. (1977). *Social comparison processes: theoretical and empirical perspectives*. Washington D.C.: Hemisphere.
- Supersaxo, A., Perrez, M., & Kramis, J. (1986). Beeinflussung der kausalen Attributionstendenzen von Schülern durch Lehrerattribution. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (Vol. 33), S. 108-116.
- Sutter, T., & Charlton, M. (1994). Im Süden alles anders?: Argumente für eine strukturge-netische Sozialisationsforschung. *Soziale Kognition und Sinnstruktur*.
- Sutton, R., & Douglas, K. (2013). *Social Psychology*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept enhancement for students with learning difficulties with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, S. 141-152.

- Taberno, C., & Wood, R. E. (1999). Implicit theories versus the social construal of ability in self-regulation and performance on a complex task. *Organizational Behavior and Human Decision Process* (Vol. 78, No.2), S. 104-127.
- Takata, C., & Takata, T. (1976). The influence of models on the evaluation of ability: Two functions of social comparison. *Japanese Journal of Psychology*, S. 74-84.
- Taylor, A. R., & Asher, S. R. (1984a). Children's interpersonal goals in game situations. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, USA.
- Taylor, A. R., & Asher, S. R. (1984b). Children's goals and social competence: Individual differences in a game-playing context. In T. Field, J. L. Roopnarine, & M. Segal, *Friendship in normal and handicapped children* (S. 53-77). Norwood: Ablex.
- Taylor, A. R., & Asher, S. R. (1985). Goals, games and social competence: Effects of sex, grade level, and sociometric status. *Paper presented at the biennial meeting of the Society of Research in Child Development*. Toronto, Kanada.
- Teach First Deutschland gGmbH. (2010). *SCHLAUE Ziele setzen für Projekte und Unterricht*. Berlin.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tilley, C. L., & Maddux, J. E. (1992). Anxiety, depression, and self-efficacy for preventing negative life events: An experimental investigation. *Unpublished Manuscript*. George Mason University, Fairfax, VA.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 90), S. 334-349.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using a group composition and status to predict self-concept and interest in ninth grade mathematics. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 98), S. 788-806.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration* (Vol. 42), S. 573-585.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* (Vol. 23), S. 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* (Vol. 68), S. 202-248.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E., & Y., K. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: a multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, S. 88-106.
- Usher, E., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research* (Vol. 78), S. 751-796.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist* (Vol. 39), S. 111-133.
- van Lange, P., Kruglanski, A., & Higgins, T. (2012). *Handbook of Theories of Social Psychology*. Sage Publications.
- Vancouver, J. B., & Day, D. V. (2005). Industrial Organisation Research on Self-Regulation: From Constructs to Applications. *Applied Psychology: An International Review* (Vol. 54, No.2), S. 155-185.
- Veto, M. M. (1998). Successful coping strategies utilized during critical incidents by experienced-level principals in Catholic elementary schools and the affect of perceived self-efficacy. *Diss. University of Akron, College of Education*.
- Wagner, J. W. (1999). *Soziale Vergleiche und Selbsteinschätzungen: Theorien, Befunde und schulische Anwendungsmöglichkeiten*. Münster: Waxmann.
- Weaver Shearn, N. (2008). Sources of efficacy for first-year teachers. *Dissertation Abstracts International* (66 (11A) (UMI No. 3289293)).
- Webster, M., & Sobieszek, B. (1974). *Sources of self-evaluation: A formal theory of significant others and social influence*. New York: Wiley.
- Wechsler, D. (1996). *Eschelle d'Intelligence de Wechsler pour enfants Troisième Edition (Wechsler Intelligence Scale for Children - III)*. Paris: ECPA (Original work published 1971).

- Wegener, D. M., & Vallacher, R. R. (1977). *Implicit psychology: An introduction to social cognition*. New York: Oxford University Press.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Markham.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an Attribution Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation* (S. 73-84). New York: Guilford Press.
- Weinert, F. (29./30. April 1998). Wissen und Werte für die Welt von morgen. München.
- Weischer, C. (2007). *Sozialforschung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 25), S. 68-81.
- Wigfield, A., & Wagner, A. L. (2005). Competence, Motivation, and Identity Development during Adolescence. In A. Elliot, & C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation* (S. 222-239). New York: The Guilford Press.
- Wigfield, A., Eccles, J., Yoon, K., Harold, R., Arbretton, A., Freedman-Doan, K., & Blumenfeld, P. (1997). Changes in childrens' competence beliefs and subjective task values across elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 89), S. 451-469.
- Williams, L. S., & Watson, N. (1985). Perceived danger and perceived self-efficacy as cognitive determinants of acrophobic behavior. *Behavior Therapy* (Vol. 16, No.2), S. 136-146.
- Williams, L. S., Kinney, P. J., & Falbo, J. (1989). Generalization of Therapeutic Changes in Agoraphobia: The Role of Perceived Self-Efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (Vol. 57, No.3), S. 436-442.
- Wilson, R. A., & Keil, F. C. (2001). *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Wong, M., Lau, T., & Lee, A. (2012). The Impact of Leadership Programme on Self-Esteem and Self-Efficacy in School: A Randomized Controlled Trial. *PLoS ONE* (Vol.7, No.12), S. 1-6.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989a). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 56, No.3), S. 407-415.

- Wood, R., & Bandura, A. (1989b). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review* (Vol. 14, No. 3), S. 361-384.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education* (Vol. 21), S. 343-356.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares, & T. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (S. 117-137). Greenwich: Information Age Publishing.
- Yeager, D. S., Miu, A. S., Powers, J., & Dweck, C. S. (2013). Implicit Theories of Personality and Attributions of Hostile Intent: A Meta-Analysis, an Experiment, and a Longitudinal Intervention. *Child Development* (Vol. 84, No.5), S. 1651-1667.
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An Implicit Theories of Personality Intervention Reduces Adolescent Aggression in Response to Victimization and Exclusion. *Child Development* (Vol. 84, No. 3), S. 970-988.
- Yeager, D. S., Walton, G., Powers, J., House, A., Keane, L., Kementz, D., & Dweck, C. S. (2013). Addressing beliefs about ability and belonging ease the transition to college for urban charter students. *Unpublished Manuscript*. University of Texas at Austin.
- Zentall, S., & Morris, B. J. (2010). "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology* (Vol. 107), S. 155-163.
- Zhao, W., Dweck, C. S., & Mueller, C. (1998). Implicit theories and depression-like responses to failure. *Unpublished manuscript*.
- Ziegler, A., Heller, K., & Broome, P. (1996). Motivational Preconditions for Girls Gifted and Highly Gifted in Physics. *High Ability Studies* (Vol. 7), S. 129-143.
- Zimmermann, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura, *Self-efficacy in Changing Societies* (S. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmermann, B., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal* (Vol. 31), S. 845-862.
- Zimmermann, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal* (Vol. 29), S. 663-676.

Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 74), S. 1619-1628.