

Günter Pätzold & Bernadette Stein
(Uni Dortmund)

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit
in seiner Bedeutung für
selbstgesteuerte Lernprozesse

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe13/paetzold_stein_bwpat13.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 13 | Dezember 2007

Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Tade Tramm
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



Online: www.bwpat.de/ausgabe13/paetzold_stein_bwpat13.pdf

Angesichts der bildungstheoretisch und bildungspolitisch vielfältig begründeten Forderung einer verstärkten Implementierung methodisch-didaktischer Ansätze zur Forcierung selbstgesteuerten Lernens in berufsbildenden Handlungsfeldern erfährt das psychologische Konstrukt der Selbstwirksamkeit als Lernermerkmal einen besonderen Stellenwert.

Als subjektive Überzeugung der eigenen Handlungskompetenz und zentrale Einflussgröße menschlicher Denk-, Erlebens- und Verhaltensprozesse lenkt Selbstwirksamkeit bedeutungsvolle motivationale, kognitive und metakognitive Prozesse der Selbststeuerung und erklärt somit, warum Personen trotz gleicher Fähigkeiten unterschiedlich erfolgreich selbstgesteuert Lernen bzw. selbstgesteuerte Lernprozesse mit unterschiedlicher Intensität und Güte ausführen. Während Selbstwirksamkeit zugleich als motivationale Voraussetzung von Selbststeuerungsprozessen gilt, wirken sich mit selbstgesteuertem Lernen verbundene Lernerfahrungen und Leistungen wiederum reziprok auf die Einschätzung eigener Fähigkeiten aus und beeinflussen deren Ausdifferenzierung und Dynamik.

Empirische Forschungsergebnisse zur Entwicklung, Auswirkung und Rückkoppelung von Selbstwirksamkeit sollen im Rahmen dieses Artikels vor dem Hintergrund des Modells der zyklischen Phasen der Selbststeuerung nach Zimmerman systematisiert und erläutert werden.

Auch das BLK Modellversuchsprogramm SKOLA („Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“) beleuchtet die Bedeutung von Selbstwirksamkeit für selbstgesteuerte Lernprozesse und entwickelt daraufhin Ansätze zur Förderung günstiger motivationaler Voraussetzungen von Lehrenden und Lernenden. Unter Bezug auf ausgewählte Modellversuche („SESEKO“, „SEBI@BVJ“ und „JoA“) sollen daher didaktisch-methodische Konzepte zur Entwicklung positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie damit verbundene Umsetzungserfahrungen exemplarisch analysiert und dargestellt werden.

The construct of self-effectiveness and its significance for self-directed processes of learning

The psychological construct of self-effectiveness as a learner characteristic has gained a particular status in view of demands from the areas of educational theory and of educational policy for increased implementation of methodological and didactical approaches towards encouraging self-directed learning in contexts of vocational learning.

Self-effectiveness is a subjective assessment of one's own competence and the key influence on processes of cognition, experience and behaviour. Self-effectiveness guides significant motivational, cognitive and metacognitive processes of self-direction and thereby explains why people, despite having the same level of ability, carry out self-directed learning with varying degrees of success or go through self-directed learning processes with different levels

of intensity and quality. While self-effectiveness represents a motivational pre-requisite for self-directed processes, the learning experiences and attainments associated with self-directed learning also have a reciprocal effect on the assessment of one's own abilities and influence the differentiation and dynamics associated with them.

Empirical research findings on the development, impact and influence of self-effectiveness are systematised and described in this paper, against the background of the model of cyclical phases of self-direction developed by Zimmerman.

The BLK (*Bund-Länder-Kommission*) pilot project, SKOLA (in German, this acronym stands for: 'Self-directed and co-operative learning in initial vocational education and training') also sheds light on the significance of self-effectiveness for self-directed learning processes, and develops approaches to support the favourable motivational pre-requisites of teachers and learners. With reference to selected pilot projects ('SESEKO', 'SEBI@BVJ' und 'JoA') didactic and methodological concepts for the development of positive self-effectiveness attitudes, as well as the experiences linked with putting them into practice, are analysed and presented.

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse

1 Problemstellung

Angesichts der bildungstheoretisch und bildungspolitisch vielfältig begründeten Forderung einer verstärkten Implementierung didaktisch-methodischer Ansätze zur Förderung selbstgesteuerten Lernens erfährt das psychologische Konstrukt der Selbstwirksamkeit als Lernermerkmal einen zentralen Stellenwert.

Damit ist das Verständnis verbunden, dass Lernende im Rahmen selbstgesteuerter Lernprozesse in Abhängigkeit ihrer Lernmotivation einzelne oder mehrere kognitive, metakognitive, volitionale oder handlungsbezogene Steuerungsfunktion übernehmen, um ihren Lernprozess weitgehend selbstständig zu planen, zu regulieren und zu reflektieren (vgl. SCHIEFELE/ PEKRUN 1996, 258).

Als subjektive Überzeugung der eigenen Handlungskompetenz und Einflussgröße von Denk-, Erlebens- und Verhaltensprozesse bildet Selbstwirksamkeit eine zentrale Komponente selbstgesteuerten Lernens (vgl. BANDURA 1997, 3; FRIEDRICH/ MANDL 1997, 242; JERUSALEM 2005, 7). Darüber hinaus wirkt erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen auf die Einschätzung eigener Fähigkeiten zurück und beeinflusst deren Ausdifferenzierung. Im Rahmen dieses Artikels soll die beschriebene Wechselwirkung vor dem Hintergrund des zyklischen Modells der Selbststeuerung nach ZIMMERMAN erläutert werden.

Das BLK-Modellversuchsprogramm „Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ (SKOLA) beleuchtet die Bedeutung von Selbstwirksamkeit für erfolgreiche Selbststeuerungsprozesse. Leitziele bilden in diesem Zusammenhang die Fragen, inwiefern Fördermaßnahmen selbstgesteuerten Lernens nicht nur primär kognitive Strategien, sondern zugleich motivationale Faktoren berücksichtigen und selbstwirksames Lernen durch Lehrerhandeln unterstützt werden kann (vgl. PÄTZOLD/ LANG 2004, 19). Auf der Unterrichts- und Personalebene entwickelte und erprobte Förderungsansätze fließen im Folgenden exemplarisch durch die Reflexion ausgewählter Konzepte und Erkenntnisse beteiligter Modellversuche in die Ausführungen mit ein.

2 Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit

Das psychologische Konstrukt der Selbstwirksamkeit geht ursprünglich auf die theoretischen und praktischen Forschungsarbeiten BANDURAS zurück und beschreibt die subjektive Überzeugung, Erwartung und Beurteilung, neue oder herausfordernde Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (vgl. BANDURA 1997, 3; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 35). Indem Selbstwirksamkeitseinschätzungen zielge-

richtete Lernprozesse mental vorwegnehmen und dahingehend bewerten, ob diese aufgrund eigener Kompetenzen bewältigbar erscheinen, steuern Selbstwirksamkeitsüberzeugungen handlungsleitende motivationale, kognitive und affektive Prozesse (vgl. JERUSALEM 2005, 6f.; SATOW 2002, 174). Als Überzeugung, unterschiedliche Fähigkeiten sinnvoll und zielgerichtet integrieren sowie entsprechende Kompetenzen aufbauen zu können, bildet Selbstwirksamkeit unabhängig vom tatsächlichen Fähigkeitsniveau eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen (vgl. BANDURA 1997, 37; SATOW 1999, 12). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können jedoch situations- bzw. bereichsspezifisch variieren und somit unterschiedliche Grade an Generalität oder Spezifität aufweisen (vgl. ARTELT 2000, 139; BANDURA 1997, 42f.; NÜESCH 2001, 49). Während sich schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen auf die bereichsspezifische Überzeugung stützen, schultypische Anforderungssituationen aufgrund eigener Fähigkeiten erfolgreich bewältigen zu können, äußern sich allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in einer zuversichtlichen Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz (vgl. SCHWARZER/JERUSALEM 2002, 40). Zudem lassen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verschiedene Gewissheitsgrade erkennen. Positive und weitgehend stabile Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind besonders für den Umgang mit schwierigen und komplexen Aufgaben bedeutsam (vgl. ARTELT 2000, 139; BANDURA 1997, 43; ZIMMERMAN 1995, 203). Obwohl sich im Rahmen von Sozialisationsprozessen zunehmend konsistente und selbstverstärkende Kompetenzüberzeugungen herausbilden, erweisen sich Selbstwirksamkeitseinschätzungen als veränderbar und dynamisch (vgl. BANDURA 1997, 332f.; NÜESCH 2001, 49).

In diesem Zusammenhang benennt BANDURA (1997, 79ff.) vier klassische Entstehungs- und Entwicklungshintergründe von Selbstwirksamkeit. Kompetenzüberzeugungen konstituieren und verändern sich vorwiegend durch direkte persönliche Erfahrungen im Zusammenhang mit Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen. Den wirkungsvollsten Ansatz zur Förderung positiver Selbstwirksamkeitseinschätzungen bilden von Personen wahrgenommene und auf die eigenen Fähigkeiten oder das eigene Lernengagement zurückführbare Erfolgserfahrungen (vgl. BANDURA 1995, 3; FUCHS 2005, 86; SCHWARZER/JERUSALEM 2002, 42). Damit derartige Erfahrungen nicht nur kurzweilig oder vereinzelt ermöglicht werden, sollten Interventionsmaßnahmen grundsätzlich mit der Zielsetzung verbunden sein, erfolgreiche Lernprozesse langfristig durch die Förderung motivierten Lernens, proaktiven Handelns und kompetenten Sozialverhaltens zu unterstützen (vgl. JERUSALEM 2005, 19).

Eine weitere Einflussquelle stellen indirekte bzw. stellvertretende Erfahrungen dar. Das gemeinsame Problemlösen und die Beobachtung von erfolgreichen Verhaltensmodellen, welche infolge beharrlicher Anstrengung und eines effektiven Lernstrategieinsatzes schwierige Anforderungen bewältigen, vermitteln nicht nur Wissen, sondern auch wirksame kognitive sowie soziale Fähigkeiten und Strategien. Zugleich ermöglichen soziale Vergleiche Rückschlüsse auf die eigene Selbstwirksamkeit (vgl. BANDURA 1995, 4; FUCHS 2005, 28; JERUSALEM 1997, 26f.; KÖLLER 2005, 200; SCHWARZER/JERUSALEM 2002, 48). Diese sind umso wahrscheinlicher, je ähnlicher Verhaltensmodelle in Bezug auf die eigene Handlungskompetenz wahrgenommen werden und Personen nicht auf persönliche Erfahrun-

gen in vergleichbaren Anforderungssituationen zurückgreifen können (vgl. BANDURA 1995, 4; FUCHS 2005, 34; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 43f.). Offene und kooperative Lehr-Lernarrangements sowie ein lernförderliches Klassenklima begünstigen Selbstwirksamkeitsentwicklung daher positiv (vgl. FUCHS 2005, 29; JERUSALEM 2007, 68).

Ebenso wirken sich symbolische Erfahrungen, zum Beispiel in Form von sprachlichen Überzeugungen wie Selbstinstruktionen oder verbalen Rückmeldungen Dritter, auf die Entstehung und Entwicklung von Selbstwirksamkeit aus. Diese sind besonders dann verhaltenswirksam, wenn sie aufgabenbezogen und möglichst zeitnah erfolgen sowie einen realistischen Bezug zum tatsächlichen Fähigkeitsvermögen bzw. zu vollzogenen Lernfortschritten erkennen lassen (vgl. KUTNER 1995, 76; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 11; SCHWARZER 1995, 33).

Ferner beeinflussen physiologische und affektive Zustände die Entwicklung von Selbstwirksamkeit. Gefühlsregungen während des Nachdenkens oder der Bewältigung von Anforderungssituationen gelten oftmals als Hinweis auf die eigene Selbstwirksamkeit. Diese führen dazu, dass emotionale Erregungen aufgrund bereits bestehender negativer Selbstwirksamkeitsurteile als Anzeichen eines unausweichlichen Scheiterns wahrgenommen werden, woraufhin weitere Lernbemühungen sinnlos erscheinen und unterlassen werden. Dieses führt unausweichlich zu Misserfolgserfahrungen (vgl. ARTELT 2000, 139f.; BANDURA 1997, 106f.; JERUSALEM 2005, 18; JERUSALEM 1993, 20; SATOW 1999, 19; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 45).

Als veränderbares und dynamisches Konstrukt beeinflussen sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zudem wechselseitig. In diesem Zusammenhang können Verknüpfungen bzw. Verallgemeinerungen spezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Veränderung oder Stabilisierung allgemeiner Selbstwirksamkeit führen. Derartige Generalisierungsprozesse erscheinen umso wahrscheinlicher, desto mehr Ähnlichkeiten (Cognitive Structuring of Similarities) zwischen den verschiedenen Anforderungssituationen wahrgenommen werden oder sich spezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen möglichst zeitnah entwickeln. Transferprozesse lassen sich beobachten, sofern, von der allgemeinen Selbstwirksamkeit ausgehend, Rückschlüsse auf spezifische Selbstwirksamkeitseinschätzungen gezogen werden (vgl. SATOW 2002, 176f.). Grundsätzlich scheinen spezifische Selbstwirksamkeitseinschätzungen jedoch weniger zeitlich stabil zu sein als die allgemeine Überzeugung, Lebensanforderungen aufgrund eigener Fähigkeiten bewältigen zu können (vgl. SCHMITZ 1998, 154).

Während Selbstwirksamkeit ursprünglich als individuelles Konstrukt galt, lässt sie sich inzwischen ausdrücklich um die Ebene der kollektiven Kompetenzüberzeugungen erweitern (vgl. BANDURA 1997, 477ff.; SCHMITZ/ SCHWARZER 2002, 194f.; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 41). Diese beziehen sich auf die Einschätzung der Gruppen-Selbstwirksamkeit im Hinblick auf ein sich aus der Koordination und Kombination der verschiedenen individuellen Ressourcen ergebendes gemeinsames Wirkungspotenzial, welches, vergleichbar mit der individuellen Selbstwirksamkeit, entscheidende Ziel- und Handlungsprozesse eines Kollektivs steuert (vgl. SATOW 1999, 13; SCHMITZ/ SCHWARZER 2002, 195;

SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 41). „Ein Lehrerkollegium beispielsweise, das durch hohe kollektive Selbstwirksamkeit charakterisiert ist, wird sich eher zutrauen, anspruchsvolle Reformziele zu verwirklichen und wird sich auch leichter von Rückschlägen erholen können, sollten die gemeinsamen Bemühungen einmal scheitern“ (SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 41).

Obwohl individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit eng miteinander korrelieren und vergleichbare Entstehungshintergründe sowie Auswirkungen aufweisen, handelt es sich hierbei um zwei eigenständige Konstrukte (vgl. SCHMITZ/ SCHWARZER 2002, 208).

Inwiefern selbstbezogene motivationale Überzeugungen wie das Konstrukt der Selbstwirksamkeit aktuelle Prozesse der internen Lernsteuerung beeinflussen, verdeutlichen die folgenden Ausführungen.

3 Bedeutung von Selbstwirksamkeit im Rahmen zyklischer Phasen der Selbststeuerung

Um das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse näher zu erläutern und deren wechselseitige Beziehung aufzuzeigen, dient das Modell der zyklischen Phasen der Selbststeuerung nach ZIMMERMAN im Folgenden als Referenzrahmen.

In Anlehnung an das motivationspsychologische Grundmodell menschlichen Handelns verweist ZIMMERMAN auf drei zyklisch miteinander verbundene Phasen der Selbststeuerung: Phase der Vorüberlegungen (1), Handlungsphase (2) und Phase der Selbstreflexion (3) (vgl. ZIMMERMAN 2006, 43; ZIMMERMAN 2000a, 16, 2000b, 226).

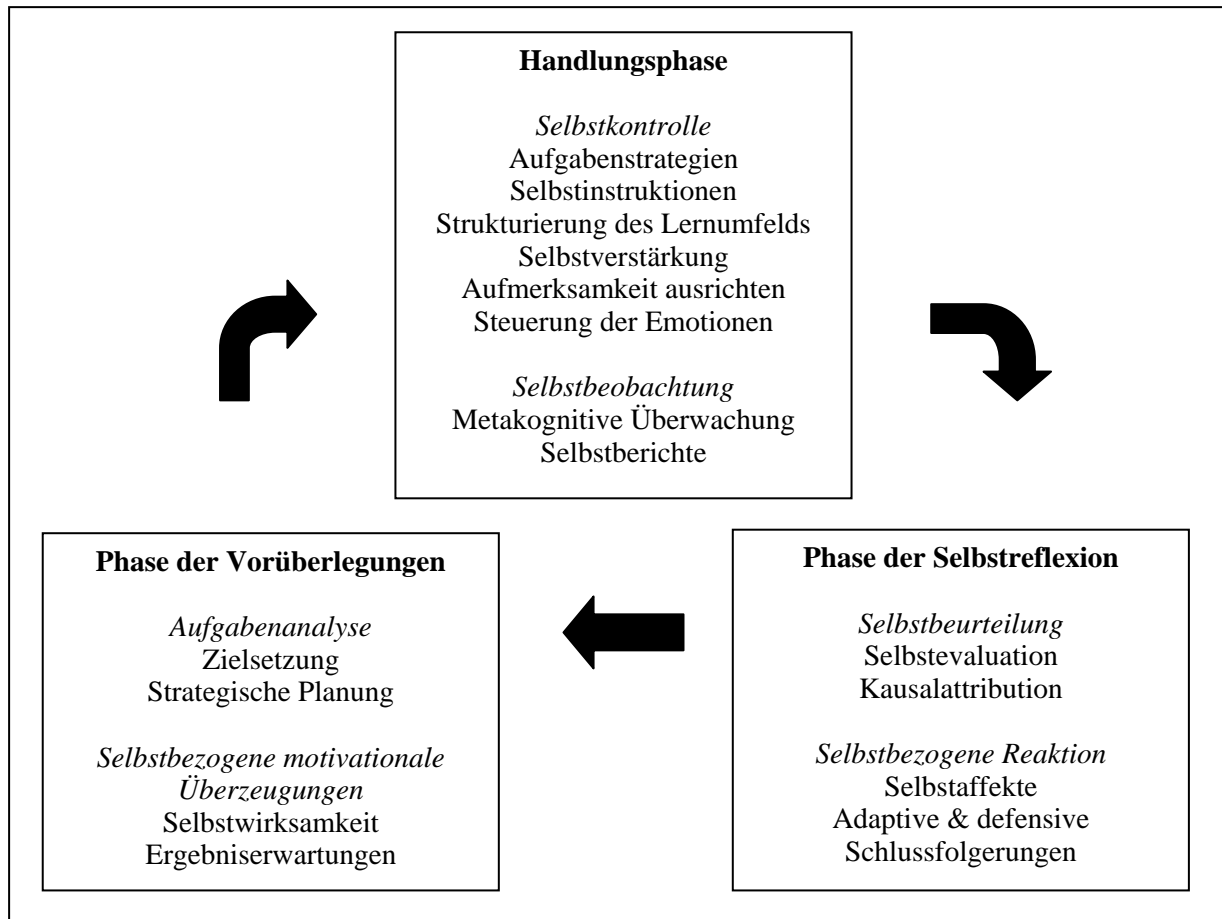


Abb. 1: Zyklische Phasen der Selbststeuerung (nach ZIMMERMAN/CAMPILLO 2003, 239, eigene Übersetzung)

3.1 Phase der Vorüberlegungen

Vorüberlegungen gehen dem eigentlichen Lernen voraus und werden durch ein komplexes Zusammenwirken von Gedanken und Gefühlen unter Bezugnahme auf bisherige Lernerfahrungen sowie vorweggenommene Erfolgs- respektive Misserfolgserwartungen gesteuert (vgl. FUCHS 2005, 21; STRAKA 2006, 395). In dieser Phase beeinflussen selbstbezogene motivationale Überzeugungen wie das Konstrukt der Selbstwirksamkeit die Analyse von Aufgaben sowie damit verbundene Prozesse der Lernzielbestimmung und Planung des Lernstrategieeinsatzes (vgl. STRAKA 2006, 395; ZIMMERMAN 2006, 43f.). Indem neue oder schwierige Aufgaben angesichts positiver Selbstwirksamkeitseinschätzungen als Herausforderung und weniger als Bedrohung des eigenen Selbstwertes wahrgenommen werden, begünstigen positive Kompetenzeinschätzungen einen aufgabenorientierten und erfolgsoversichtlichen Umgang mit Leistungssituationen (vgl. ARTELT 2000, 139; JERUSALEM/ HOPF 2002, 9; JERUSALEM/ SCHWARZER 1992, 195ff.). JERUSALEM und MITTAG (1994, 319ff.) wiesen in einem Experiment nach, dass hoch selbstwirksame Schüler ihre Erfolgchancen selbst bei objektiv unlösbaren und völlig neuen Aufgaben positiver einschätzen als weniger selbstwirksame.

Darüber hinaus fördern Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Lernmotivation und Wahl eines ehrgeizigen, herausfordernden Aufgabenniveaus (vgl. BANDURA 1997, 24; KONRAD/ TRAUB 1999, 9; MIETZEL 2003, 170; SATOW 2002, 174). Schüler mit ausgeprägten positiven Selbstwirksamkeitserwartungen tendieren zu Lernzielen, bei denen sie weiterführende Selbsterkenntnisse, Wissensbestände und Fähigkeiten erwerben (vgl. ARTELT 2000, 140; BANDURA 1997, 35; BANDURA 1995, 6; JERUSALEM 2005, 7f.; JERUSALEM/ HOPF 2002, 9f.; KRAPP/ RYAN 2002, 56; SATOW 2002, 175; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 37; ZIMMERMAN 2006, 44; ZIMMERMAN 2000b, 221). Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Zielsetzungsprozessen lässt sich auch unabhängig vom tatsächlichen Fähigkeitsniveau beobachten (vgl. BANDURA 1997, 233).

Darüber hinaus wirken sich Kompetenzüberzeugungen auf die Planung des Lernprozesses und die Anwendung von Lernstrategien aus. Sie weisen eine deutliche Beziehung zur häufigen und flexiblen Anwendung anspruchsvoller, verstehensorientierter sowie metakognitiver Lernstrategien auf (vgl. CRESS 1999, 76; JERUSALEM 2005, 8; LEUTNER/ LEOPOLD 2003, 56; VOLLMEYER 2006, 228).

Selbstwirksamkeit bildet demzufolge eine zentrale Voraussetzung für die Initiierung und Planung komplexer Lernprozesse.

3.2 Handlungsphase

Während der Handlungsphase, in der es darum geht, Lernintentionen in konkretes, aufgabenbezogenes Handeln umzusetzen und Lernprozesse gegen Widerstände oder attraktive Handlungsalternativen aufrechtzuerhalten, unterstützen Prozesse der Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle ein zielförderliches und reflexives Lernverhalten (vgl. ZIMMERMAN 2006, 44). Kompetenzüberzeugungen wirken sich in dieser Phase sowohl auf den Einsatz metakognitiver und volitionaler Strategien zur Regulierung des Lernprozesses als auch auf die Zielbindung, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer angesichts komplexer Lernhandlungen aus (vgl. JERUSALEM/ HOPF 2002, 9; KONRAD/ TRAUB 1999, 32ff.; RÖDER/ JERUSALEM 2007, 32; SCHWARZER 1995, 28; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 37; SPINATH 2005, 206). Hoch selbstwirksame Personen setzen metakognitive Strategien häufig und flexibel ein, indem sie ihr Zeitmanagement kontinuierlich überwachen, die Effektivität ihres Lernverhaltens realistisch einschätzen und gegebenenfalls modifizieren sowie konzeptionelle Probleme erfolgreich lösen (vgl. BOUFFARD-BOUCHARD/ PARENT/ LARIVÉE 1991, 153ff.; CRESS 1999, 25; ZIMMERMAN 2000a, 18ff., 2000b, 224f.; ZIMMERMAN/ MARTINEZ-PONS 1990, 51ff.). Da Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zugleich eine positive Beziehung zur willensbezogenen Steuerung des Lernprozesses aufweisen, fungierend sie als Puffer gegen konkurrierende Handlungsalternativen (vgl. SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 29f.; SCHWARZER 1995, 27).

Darüber hinaus belegen empirische Untersuchungen, dass positive Selbstwirksamkeitserwartungen zu einer stärkeren Zielbindung, höheren Anstrengung und Persistenz, auch angesichts widriger Umstände, führen (vgl. ARTELT 2000, 140; BANDURA 1997, 216; BAN-

DURA 1993, 118; CRESS 1999, 76; FRIEDRICH/ MANDL 1997, 243; JERUSALEM 2005, 8; JERUSALEM/ MITTAG 1999, 224; JERUSALEM/ SCHWARZER 1992, 195ff.; NÜESCH 2001, 50; ZIMMERMAN 1995, 204ff.). Eine Bestätigung des Zusammenhanges zwischen Zielbindung, Intensitätssteuerung und Selbstwirksamkeit lässt sich auch dann beobachten, wenn andere Variablen wie zum Beispiel das Fähigkeitsniveau kontrolliert werden, vorausgesetzt, dass Lernziele selbst gewählt werden und als bedeutungsvoll gelten (vgl. BIPP/ KLEINBECK 2005, 154; ZIMMERMAN 1995, 206ff.). Anstrengung und Ausdauer sind in ihrem Ausmaß zudem abhängig von der Gewissheit von Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. BANDURA 1997, 3).

3.3 Phase der Selbstreflexion

Selbstreflexionen in Bezug auf den eigenen Lernprozess erfolgen sowohl prozessbegleitend, ausgelöst durch kontinuierliche Selbstbeobachtungen sowie damit verbundenen Rückkopplungsschleifen, als auch postaktional. Selbstbeurteilungsprozesse führen wiederum zu selbstbezogenen Reaktionen und steuern den weiteren Verlauf von Lernprozessen in Form adaptiver oder defensiver Schlussfolgerungen (vgl. ZIMMERMAN 2006, 45).

Kompetenzüberzeugungen beeinflussen in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung sowie Erklärung von Leistungsursachen und moderieren somit handlungsleitende Motivationsprozesse (vgl. ARTELT 2000, 139; CRESS 1999, 76). Durch die Zurückführung von Lernfortschritten auf eigene Fähigkeiten oder eigenes Lernengagement sowie die Erklärung von Misserfolgen durch einen ineffektiven Lernstrategieeinsatz oder mangelnde Anstrengung und Ausdauer begünstigen positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine selbstwertdienliche und motivationsförderliche Attribuierung von Erfolgs- bzw. Misserfolgerlebnissen. Leistungssituationen erscheinen somit subjektiv kontrollier- und bewältigbar. Zudem medieren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen emotionale Affekte wie Lernfreude, indem positiv ausgeprägte Kompetenzüberzeugungen einen weiteren Abfall bzw. rapiden Einbruch der Lernfreude angesichts negativer Leistungsschwankungen verhindern (vgl. BANDURA 1997, 215; JERUSALEM/ MITTAG 1999, 230; JERUSALEM 1998, 72).

Dies führt dazu, dass vorübergehende Misserfolge, abhängig vom Gewissheitsgrad von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, zunächst als Herausforderung wahrgenommen werden und somit adaptive Schlussfolgerungen, wie die Intensivierung von Lernanstrengung oder Optimierung von Selbststeuerungsprozessen begünstigen. Sich in einem kurzen Zeitraum und in ähnlichen Anforderungssituationen häufende Misserfolgerlebnisse bewirken folglich erst mittel- bis langfristig eine Veränderung positiver Selbstwirksamkeitseinschätzungen. Als attributional vermittelter Schutzfaktor begünstigen hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen demnach ein aktiv problemorientiertes Herausforderungserleben in Bezug auf Leistungsanforderungen sowie einen konstruktiven und zielgerichteten Umgang mit Misserfolgerlebnissen (vgl. BANDURA 1997, 3; JERUSALEM/ MITTAG 1999, 299; JERUSALEM 1993, 17f.; MÖLLER/ JERUSALEM 1997, 153; PEKRUN/ SCHIEFELE 1996, 161; SATOW 1999, 33; SCHOBER/ SPIEL 2004, 209; SCHREBLOWSKI/ HASSELHORN 2006, 155; STIENSMEIER-PELSTER/ HECKHAUSEN 2006, 377).

Angesichts niedriger Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stellen Misserfolge schnell eine Bedrohung des eigenen Selbstwertes dar und sind mit Gefühlen wie Kontrollverlust, Resignation sowie defensiven Schlussfolgerungen verbunden. Als Indikator unzureichender und unveränderbarer Fähigkeiten führen Misserfolgserlebnisse angesichts negativer Selbstwirksamkeitserwartungen langfristig zu Hilflosigkeit, Verzögerungs- bzw. Vermeidungsverhalten oder Apathie und verhindern somit erfolgreiche Anpassungsprozesse (vgl. JERUSALEM 2005, 13; JERUSALEM 1993, 17f.; MÖLLER/ JERUSALEM 1997, 153; NÜESCH 2001, 32; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 30; STIENSMEYER-PELSTER/ HECKHAUSEN 2006, 383; ZIMMERMAN 2000a, 23; ZIMMERMAN 1995, 214). Positive Selbstwirksamkeitserwartungen weisen jedoch eine negative Beziehung zu Stressreaktionen auf und reduzieren leistungsmindernde Besorgnis, resignative Einschätzungen sowie Prüfungsangst (vgl. BANDURA 1997, 212ff.; CRESS 1999, 74f; FLAMMER 1995, 36; KUTNER 1995, 74; NÜESCH 2001, 50f.; SATOW 2002, 175; SATOW 1999, 32ff.; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 29f.).

Empirische Befunde von JERUSALEM/ MITTAG (1994, 319ff., in Anlehnung an SATOW 1999, 33) sowie experimentelle Untersuchungen von JERUSALEM (1990, in Anlehnung an SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 38f.) bestätigen eine mit Selbstwirksamkeit verbundene Attributionsasymmetrie, welche sich auch angesichts objektiv unlösbarer Aufgaben beobachten lässt.

Zudem weisen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine positive Beziehung zu Schul- bzw. Studienleistungen auf (vgl. PEKRUN/ JERUSALEM 1996, 8f.; PEKRUN/ SCHIEFELE 1996, 162). MULTON/ BROWN und LENT (1991, 30ff., in Anlehnung an CRESS 1999, 75) ermittelten in ihrer Metastudie über 36 Untersuchungen eine durchschnittliche Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und Leistung. Auch Ergebnisse der jährlichen Schülerbefragung im Rahmen des Modellversuches „Verbund Selbstwirksamer Schulen“, in denen Selbstwirksamkeit und mit dieser verbundene motivationale, kognitive und emotionale Verhaltens- und Erlebensweisen von Schülern der siebten bis zwölften Klasse erfasst wurden, zeigen, dass unterschiedliche Selbstwirksamkeitsausprägungen, unabhängig von Alter und Geschlecht der Befragten, Einfluss auf Leistungsunterschiede nehmen. Schüler mit einer hohen Selbstwirksamkeit wiesen durchweg bessere Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch auf (vgl. JERUSALEM 1998, 72).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflussen Leistungsunterschiede sowohl indirekt als auch direkt. Indem Lernende mit einer positiven Selbstwirksamkeit tendenziell hohe Lern- bzw. Leistungsziele wählen, ihren Lernprozess effektiv steuern und diesen ausdauernd verfolgen sowie selbstwertdienlich attribuieren, steuert Selbstwirksamkeit den Einfluss von Selbststeuerungsprozessen auf Lernfortschritte (vgl. BANDURA 1997, 233; CRESS 1999, 74f.; JERUSALEM/ MITTAG 1999, 224; ZIMMERMAN 1995, 208). Darüber hinaus konnten ZIMMERMAN/ BANDURA und MARTINEZ-PONS (1992, 663ff.) einen direkten Einfluss schulischer Selbstwirksamkeitserwartungen auf Leistungsunterschiede konstatieren. Weitere Untersuchungen haben diesen Zusammenhang bestätigt und darauf hingewiesen, dass positive Selbstwirksamkeitserwartungen selbstgesteuerte Lernprozesse und erfolgreiche

Leistungen, auch weitgehend unabhängig vom tatsächlichen Fähigkeitsniveau sowie anderen psychologischen Eigenschaften oder Variablen wie Intelligenz, Ängstlichkeit, Kontrollüberzeugungen, Schulfächern, Altersstufen und Geschlecht, beeinflussen bzw. erklären (vgl. EDELSTEIN 1995, 13; JERUSALEM 2005, 7ff.; JERUSALEM/ MITTAG 1999, 226ff.; MIETZEL 2003, 170; SATOW 2002, 174).

Unterschiedlich ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führen somit langfristig zu Fähigkeits- bzw. Leistungsunterschieden und verschärfen diese. Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind besonders dann leistungsrelevant, wenn Schüler über ein niedriges oder mittleres Fähigkeitsniveau verfügen und aufgrund von Anstrengung und Ausdauer Fähigkeiten allmählich auf- bzw. ausbauen (BANDURA 1997, 215; JERUSALEM 2005, 9; MULTON/ BROWN/ LENT 1991, 30ff., in Anlehnung an ZIMMERMAN 1995, 210).

Neben kognitiven Komponenten wie Intelligenz, Vorwissen und Lernstrategien zählen Selbstwirksamkeitserwartungen zu den Einflussfaktoren, die am engsten mit schulischem Lernen korrelieren (vgl. LEUTNER/ LEOPOLD 2003, 55ff.; SCHIEFELE/ PEKRUN 1996, 160; ZIMMERMAN 1990, 173ff., in Anlehnung an CRESS 1999, 75).

Während Selbstwirksamkeitseinschätzungen Selbstbeurteilungsprozesse einerseits bedingen, nehmen damit verbundene Lernerfahrungen andererseits Einfluss auf die Selbstwirksamkeitseinkwicklung und somit zukünftiges Lernverhalten (vgl. JERUSALEM/ MITTAG 1999, 223; JERUSALEM 1993, 5f.; MÖLLER/ JERUSALEM 1997, 156; PEKRUN/ JERUSALEM 1996, 13; PEKRUN/ SCHIEFELE 1996, 160; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 29; ZIMMERMAN 1995, 214). Ein mit selbstgesteuerten Lernprozessen verbundenes Autonomie- und Kontrollierbarkeitserleben wirkt sich daher förderlich auf die Wahrnehmung von Handlungskompetenz, das Selbstvertrauen, die Lernmotivation und die Leistung von Schülern aus (vgl. FRIEDRICH/ MANDL 1997, 261; JERUSALEM 2005, 31; SPRICK 1996, 27). Dies belegen unter anderem Ergebnisse einer Untersuchung mit 117 Berufsschülern. Demnach schätzen Lernende ihre Fähigkeiten in restriktiven Lernumwelten geringer ein. Erhielten sie jedoch die Gelegenheit, sich aktiv zu engagieren und selbstgesteuert zu lernen, berichteten die befragten Schüler von einem höheren Kompetenzerleben und Gefühl der Selbstbestimmtheit (vgl. WILD/ KRAPP 1996, 195 ff.).

HELMKE/ VAN ANKEN (1995, in Anlehnung an PEKRUN/ JERUSALEM 1996, 14) konnten die Wechselwirkung zwischen Selbstwirksamkeit und selbstgesteuerten Lernprozessen ebenfalls in längsschnitt-bedingungsanalytischen Untersuchungen nachweisen. Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungen verändern oder verstärken sich im Rahmen schulischer Sozialisationsprozesse aufgrund spiralförmiger Rückkoppelungs- bzw. langfristig reziproker Prozesse gegenseitig (vgl. JERUSALEM/ PEKRUN 1999, 185; JERUSALEM 1993, 5; MÖLLER/ JERUSALEM 1997, 151; RÖDER/ JERUSALEM 2007, 32; ZIMMERMAN 1995, 204f.).

Vor dem Hintergrund der sich in diesem Zusammenhang herausbildenden Entwicklungszyklen zwischen Selbstwirksamkeit, Motivationsprozessen und Leistung erweisen sich Kompetenzeinschätzungen als empirisch vergleichbar stärkster Einflussfaktor (vgl. SCHWARZER/

JERUSALEM 2002, 49f.). Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lassen daher eine deutliche Beziehung zur effizienten Selbststeuerung erkennen.

4 Förderung von Selbstwirksamkeit durch die Vermittlung von Erfolgserfahrungen

Da Selbstwirksamkeit im zyklischen Zusammenspiel mit anderen Komponenten selbstgesteuerten Lernens den vergleichbar höchsten Einfluss auf Selbststeuerungsprozesse ausübt, bildet die Förderung günstiger Selbstwirksamkeitserwartungen und deren Dynamik eine bedeutende Aufgabe und Zielsetzung beruflichen Lernens (vgl. FRIEDRICH/ MANDL 1997, 256; JERUSALEM/ HOPF 2002, 11; PAHL 2005, 2; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 49f.; ZIMMERMAN 1995, 226). Im Rahmen des Modellversuchprogrammes „Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ (SKOLA) befassen sich insbesondere die Modellversuche „Selbstwirksamkeit durch Selbststeuerung und kooperatives Lernen für benachteiligte Jugendliche in der Berufsbildung und ihr pädagogisches Personal“ (SESEKO) und „Servicelearning als Element der beruflichen Integration im Berufsvorbereitungsjahr“ (SEBI@BVJ) mit der Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen zur Stärkung des Selbstwirksamkeitskonzeptes.

Die Stärkung des Selbstwirksamkeitskonzeptes ist gerade im Bereich des Berufsvorbereitungsjahres oder im Umgang mit Schülern, denen es an Basiskompetenzen mangelt, von besonderer Bedeutung, da diese Zielgruppe kaum über Erfolgserfahrungen verfügt (vgl. PAHL 2005, 2; PÄTZOLD/ LANG 2005, 5).

Im Folgenden werden einige im Rahmen des Modellversuchsprogrammes erprobte Konzepte auf den Ebenen der Unterrichts- und Personalentwicklung beschrieben.

4.1 Ansätze der Unterrichtsentwicklung

Der Modellversuch SEBI@BVJ erprobt zur Förderung von Selbstwirksamkeit das im nord-amerikanischen Raum weit verbreitete Konzept des Servicelearnings.

Schüler im Berufsvorbereitungsjahr erhalten die Möglichkeit, anhand realer Dienstleistungsprojekte aus dem sozialen Umfeld fachliche, methodische und soziale Kompetenzen zu erwerben. Darüber hinaus führen Erfahrungen erfolgreicher eigener Handlungen zur nachhaltigen Stärkung des Wirksamkeitsgefühles und des Selbstkonzeptes (vgl. REH 2006, 220; TRAUB/ REH 2006, 3). Zudem bildet Servicelearning einen wirkungsvollen Ansatz, um Schüler auf die selbstgesteuerte und kooperative Bearbeitung von komplexen Anforderungssituationen in modernen gesellschaftlichen Arbeitskontexten vorzubereiten (vgl. REH 2006, 216).

Im Rahmen des Modellversuches wird unter anderem ein Servicelearning-Projekt in Kooperation mit der „Rastatter Tafel“, einem gemeinnützlichen Verein, der von beteiligten Handelsgeschäften täglich Lebensmittel einsammelt und diese in einem eigenen „Supermarkt“ zu günstigen Preisen an Bedürftige verkauft, entwickelt und erprobt (vgl. TRAUB/ REH 2006,

10). In diesem Zusammenhang erhalten Schüler die Gelegenheit, sowohl an täglich anfallenden Arbeiten, wie der Begleitung von Liefertouren oder der Verwaltung von Lieferscheinen, mitzuwirken als auch neue Aufgaben, wie die Optimierung der Tourenpläne oder die statistische Auswertung der Anlieferungsmodalitäten, unter Einbringung ihrer bereits erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in den Fächern „Verkaufsvorbereitung“ und „Verkaufspraxis“ selbstgesteuert zu planen und durchzuführen (vgl. TRAUB/ REH 2006, 8).

Der Modellversuch SESEKO verfolgt einen vergleichbaren Ansatz. Um positive Wirkungseffekte zu begünstigen und die Spirale negativer Wirkungserfahrungen durch ein förderliches Lern- und Erlebsumfeld zu durchbrechen, erhalten Schüler in Lernprojekten mit dem Schwerpunkt selbstgesteuerten und kooperativen Lernens die Gelegenheit, Erfolgserfahrungen zu machen und dadurch ihr Selbstwirksamkeitsgefühl zu stärken (vgl. HAMMER/ HÜBNER 2006, 16). Schüler erwerben in diesem Zusammenhang den Umgang mit Verfahren der Selbststeuerung und wenden diese in offenen Lehr-Lernarrangements an (vgl. REH 2006, 218).

Die entwickelten Lehr-Lernarrangements der Modellversuche SEBI@BVJ und SESEKO beinhalten zudem Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in Bezug auf curriculare Vorgaben wie Lernziele und Lerninhalte sowie methodische, soziale und mediale Gestaltungsmerkmale (vgl. TRAUB/ REH 2006, 23).

Die adaptive und binnendifferenzierte Aufgabenstrukturierung von Lerninhalten hilft Lehrenden, angemessen und lernförderlich mit Leistungsunterschieden umzugehen, indem differenzierte Aufgabenniveaus leistungsstarken wie auch leistungsschwachen Schülern ermöglichen, in Abhängigkeit ihres Fähigkeitsniveaus und ihrer Lernbedürfnisse unterschiedliche Lerninhalte bzw. Ziele zu wählen und Erfahrungen eigener Wirksamkeit zu machen (vgl. JERUSALEM 1997, 267; ZIMMERMAN 1995, 225; ARNOLD 1993, 69ff.; HEYNE 1993, 3).

Da sich selbstbezogene kognitive Überzeugungen besonders vor dem Hintergrund frei wählbarer Ziele entwickeln, bedürfen Schüler mit wachsender Selbstwirksamkeit zunehmend der Handlungsfreiheit, Lernziele selber zu wählen und sich verstärkt selbstbestimmt in den Lernprozess einzubringen. Um besonders lernschwache Schüler durch die Übertragung von Verantwortung nicht zu überfordern, orientieren sich die entwickelten Lehr-Lernarrangements am Konzept des „cognitive-apprenticeship“ Ansatzes. Während Lehrende selbstgesteuerte Lernprozesse zunächst durch eine gezielte Hilfestellung (Scaffolding) anleiten, erhalten Schüler mit zunehmender Sicherheit und dem Aufbau von Selbststeuerungsfähigkeiten größere Verantwortung für ihren Lernprozess. Lehrende fungieren hingegen vermehrt als Lernberater (vgl. PÄTZOLD/ LANG 2005, 5; PÄTZOLD/ LANG 1999, 78).

Zur Förderung von Selbstwirksamkeit erweisen sich besonders solche Lernziele als sinnvoll, welche mit einem Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Strategien verbunden sind. Da insbesondere Schüler mit negativen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer wiederholten Bestätigung ihrer wachsenden Fähigkeiten bedürfen, werden komplexe Aufgaben in eine Hierarchie graduell ansteigender und spezifischer Lernziele gegliedert. Kontinuierliche Lernfortschritte

und Erfolgserlebnisse werden spürbarer und Schüler erfahren, dass Kompetenzerleben durch eigenes Lernengagement möglich ist (vgl. JERUSALEM 2005, 29). Zudem fördern Nahziele sowie transparente Leistungsanforderungen und Beurteilungskriterien aufgrund ihres direkten Anreizes im Hinblick auf erstrebenswerte, überschaubare und durch persönlichen Einsatz erreichbare Lernziele das Selbstwirksamkeitsgefühl, die Lernmotivation und Lernfreude von Schülern (vgl. JERUSALEM 2005, 28; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 45).

Eine individuelle Förderung setzt jedoch zunächst voraus, dass Lehrende und Schüler in der Lage sind, bereits vorhandene Kompetenzen zu diagnostizieren. Der Modellversuch SESEKO entwickelt und erprobt daher Instrumente zur Kompetenz- und Wirksamkeitsanalyse. Als Maßnahmen der Fremd- bzw. Selbstevaluation finden diese sowohl vor als auch nach den Lernprojekten Einsatz. Eine im Hinblick auf die Zielgruppe des Modellversuches sprachlich angepasste und digitalisierte Version des Fragebogens „Wie lerne ich“ (WLI) unterstützt Schüler dabei, ihr Lernverhalten im Hinblick auf motivationale, kognitive und affektive Komponenten selbstgesteuerten Lernens zu reflektieren. Darüber hinaus dienen Erkenntnisse der Selbstevaluation als Grundlage für Beratungsgespräche und bilden Handlungsansätze für eine individuellen Förderung (vgl. HAMMER/ HÜBNER 2006, 8). Ein mit der selbstständigen Anwendung dieses Selbstevaluationsinstrumentes verbundenes Zutrauen und eine Wertschätzung der Schüler durch die Lehrenden wirken sich förderlich auf das Kompetenzerleben von Schülern aus (vgl. ebd., 10).

Zudem finden Skalen zur Messung und Förderung von Selbstwirksamkeit, wie die Skala schulbezogener Selbstwirksamkeit (WIRKSCHUL), als kurzes psychologisches Selbstbeurteilungsverfahren im Unterrichtsgeschehen Einsatz (vgl. ebd., 12). Gerade im Hinblick auf die Beobachtung, dass hohe Selbstwirksamkeit in vielen Fällen eher eine funktionale Illusion als eine realistische Selbsteinschätzung darstellt, erweist sich die regelmäßige Reflexion eigener Kompetenzüberzeugungen als hilfreich, um eine wirklichkeitsnahe, motivationsförderliche Selbstwirksamkeit zu entwickeln und sich dieser Veränderungen bewusst zu werden (vgl. FLAMMER/ NAKAMURA 2002, 100).

Lehrende der Modellversuche SEBI@BVJ und SESEKO unterstützen Schüler bei der Wahrnehmung und Förderung von Lernerfolgen, indem sie die einzelnen Phasen der Lernprojekte durch regelmäßige Reflexionen und individuelle, differenzierte Rückmeldungen in Bezug auf persönliche Lernfortschritte begleiten sowie Hinweise geben, wie Schüler Lernschwächen aufarbeiten, Leistungen zukünftig verbessern und sich persönlich weiterentwickeln können (vgl. REH 2006, 217). Im dem Modellversuch SEBI@BVJ können Schüler ihren Lernprozess zum Beispiel in Form eines auf der Homepage des Modellversuches hinterlegten Lerntagebuches dokumentieren und bewerten (vgl. TRAUB/ REH 2006, 12). Dadurch konkretisieren Schüler ihr Selbstbild und lernen, sich selbst besser einzuschätzen sowie Selbststeuerungsfähigkeiten aufzubauen (vgl. SLIWKA 2004, 92).

Des Weiteren eröffnen die in den Modellversuchen entwickelten Lernprojekte Möglichkeiten einer sozialen Differenzierung. Damit sich positive Effekte kooperativen Lernens auf eigene Kompetenzeinschätzungen entfalten können, empfiehlt es sich, Lernende zunächst auf die mit

dieser Lernform verbundenen Anforderungen vorzubereiten und Lernumgebungen entsprechend vorzustrukturieren, um produktive aufgabenbezogene Interaktionen zu fördern.

Der Modellversuch SESEKO begleitet Lehr-Lernarrangements mit dem Schwerpunkt „kooperativen Lernens“ zum Beispiel durch den Fragebogen „Zusammenarbeit in Gruppen – wie geht das“. Schüler werden in diesem Zusammenhang dazu angeregt, bisherige Erfahrungen und Einstellungen zum kooperativen Lernen zu reflektieren und Gelingensbedingungen kooperativen Lernens zu erarbeiten. Zudem dient dieses Instrument der Selbstbeobachtung. Die Auswertung dieses Fragebogens und der Vergleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung erfolgt anschließend im Rahmen von Einzelgesprächen. Eine gemeinsame Reflexion der eingesetzten Lernstrategien zur Überwindung von Lernschwierigkeiten rundet die Gruppenarbeitsphase ab.

Darüber hinaus nimmt das Verhalten der Lehrenden Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung von Schülern. Indem Lehrende als Verhaltensmodell und entsprechend ihrer Vorbildfunktion den Herausforderungscharakter von Lerninhalten durch das eigene engagierte und begeisterungsfähige Unterrichtsverhalten unterstreichen oder Schülern gegenüber kommunizieren, wie sie mit neuen oder schwierigen Anforderungssituationen umgehen und diese durch Selbststeuerung überwinden, fördern sie günstige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei den Schülern (vgl. LANG 2004, 122; FRIEDRICH/ MANDL 1997, 254; SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 43; ZIMMERMAN 1995, 225).

Lernprojekte mit Möglichkeiten selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in authentischen und komplexen Anforderungssituationen bilden demnach einen wirkungsvollen Rahmen zur Entfaltung und Stabilisierung positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Über die Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten, unternehmerischen Handelns und sozialer Kompetenzen hinaus wirkt sich die Übernahme persönlicher Verantwortung und bedeutungsvolles Lernen förderlich auf Lernmotivation, proaktives Handeln und Selbstwirksamkeit aus (vgl. SLIWKA 2004, 102).

4.2 Ansätze der Personalentwicklung

Indem Lehrende sowohl direkt in ihrer Funktion als Verhaltensmodell als auch indirekt durch ihre Bezugsnormorientierung Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung von Schülern nehmen, empfiehlt es sich, Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung durch Ansätze der Personalentwicklung zu flankieren (vgl. FRIEDRICH/ MANDL 1997, 258f.; RHEINBERG/ KRUG 2005, 44). Zentrales Leitbild der Modellversuche SEBI@BVJ und SESEKO bildet daher die Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsentwicklung des pädagogischen Personals. Ansätze der Lehreraus- und Weiterbildung sollten demnach mit dem Ziel verbunden sein, bedeutsame Kompetenzen zur Entwicklung, Realisierung und Evaluierung von Fördermaßnahmen selbstgesteuerten und selbstwirksamen Lernens zu vermitteln sowie das Selbstwirksamkeitsgefühl von Lehrenden zu stärken (vgl. SCHWARZER 1995, 33; TRAUB/ REH 2006, 25f.; HAMMER/ HÜBNER 2006, 20ff.).

Um das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuertes Lernen zu erfassen, es für neue Lehr-Lernarrangements zu operationalisieren und entsprechende Förderungsansätze kriterienorientiert zu entwickeln, bedarf es im Rahmen der Lehrerbildung zunächst einer Vermittlung theoretischen Basiswissens hinsichtlich der Entstehungshintergründe, Auswirkungen und Entwicklungsansätze von Selbstwirksamkeit. Im Rahmen einer Fortbildung zur Förderung von Selbstwirksamkeit erhielten Lehrende des Modellversuches SESEKO die Möglichkeit, sich über die Bedeutung von Selbstwirksamkeit für selbstgesteuertes Lernen und Strategien zur Ermöglichung von Erfolgserfahrungen im Unterrichtsgeschehen auszutauschen (vgl. HAMMER/ HÜBNER 2006, 22f.).

Darüber hinaus bildet die Entwicklung von Fähigkeiten zur Diagnose von Selbstwirksamkeit, sozialen Besonderheiten und Fähigkeiten ein weiteres Handlungsfeld der Personalentwicklungsmaßnahmen beider Modellversuche. Diagnostische Fähigkeiten und ein damit verbundenes Verständnis für die Heterogenität von Schülern sind notwendig, um Schüler vor dem Hintergrund binnendifferenzierter Lehr-Lernarrangements individuell zu fördern und Motivationsverlusten möglichst früh entgegenzuwirken (vgl. SCHOBER/ SPIEL 2004, 215; TRAUB/ REH 2006, 23; HAMMER/ HÜBNER 2006, 20). Eine Fortbildung zu „Verfahren der Kompetenzfeststellung“ diente Lehrenden des Modellversuches SESEKO als Anlass, um verschiedene Instrumente, deren Einsatzmöglichkeiten sowie damit verbundene Vor- bzw. Nachteile kennen zu lernen (vgl. HAMMER/ HÜBNER 2006 20f.). Aber auch zur Überprüfung der Wirksamkeit implementierter Lernprojekte hinsichtlich der Stärkung von Selbstkonzepten und der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten können Diagnoseinstrumente Einsatz finden. Vorausgesetzt werden muss, dass Lehrende intensiv auf die Instruktion und Auswertung derartiger Testinstrumente vorbereitet werden (vgl. TRAUB/ REH 2006, 25f.; HAMMER/ HÜBNER 2006, 12f.).

Des Weiteren bedürfen Lehrende zur eigenständigen Planung und Durchführung von Lernprojekten entsprechender Selbststeuerungskompetenzen. In diesem Zusammenhang entwickelte der Modellversuch SEBI@BVJ ein modulares und hybrides Lernsystem, welches in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Berufsvorbereitungsjahr Einsatz findet und sich darüber hinaus auch auf andere Bildungsgänge oder Schulen übertragen lässt (vgl. TRAUB/ REH 2006, 24). Durch eine Kombination aus Präsenzveranstaltungen und Selbstlerneinheiten erhalten Lehrende die Möglichkeit, eigene Erfahrungen im Umgang mit selbstgesteuertem Lernen zu sammeln und entsprechende Selbststeuerungsfähigkeiten aufzubauen. Ohne die Selbsterkenntnis und Überzeugung, Schüler durch eine Individualisierung und Öffnung des eigenen Unterrichts, besser auf zukünftige Anforderungen vorbereiten zu können, sind didaktische Konzepte selbstgesteuerten Lernens wirkungslos (vgl. SPRICK 1996, 32).

Darüber hinaus wirkt sich die selbstgesteuerte Planung und Durchführung von Lernprojekten wiederum dienlich auf das Wirksamkeitserleben von Lehrenden aus. Als Überzeugung, schwierige Anforderungen des Berufslebens auch unter widrigen Umständen erfolgreich meistern zu können, nehmen Einschätzungen der Lehrenden hinsichtlich ihrer eigenen Selbstwirksamkeit einen entscheidenden Einfluss auf Schüler-Lehrer-Beziehungen und die Unterrichtsgestaltung (vgl. SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 40). Während das Konstrukt

der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit im amerikanischen Sprachraum, nicht zuletzt durch die Arbeiten von BANDURA zu seiner sozial-kognitiven Theorie, bereits seit längerer Zeit untersucht wird, finden individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrenden im deutschen Sprachraum bisher vorwiegend im Rahmen des Modellversuches „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ Berücksichtigung (vgl. SCHMITZ/ SCHWARZER 2002, 192).

„Wenig selbstwirksame Lehrer beispielsweise neigen dazu, einfache aber sichere Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen, da sie sich durch innovative oder komplexe Planungen leicht überfordert fühlen, sie kümmern sich kaum um lernschwache Schüler (...). Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit gestalten einen insgesamt herausfordernden Unterricht, sie unterstützen Schüler bei der Erzielung von Lernfortschritten und haben mehr Geduld sowie Zuwendung für lernschwache Schüler, weil sie sich selbst mehr zutrauen, stärker motiviert sind und eine hohe Verantwortung für einen erfolgreichen und verständlichen Unterricht empfinden“ (SCHWARZER/ JERUSALEM 2002, 40). Zudem nehmen sich hoch selbstwirksame Lehrende als pädagogisch engagierter wahr (vgl. SCHMITZ/ SCHWARZER 2002, 203). Des Weiteren korrelieren positive Selbstwirksamkeitsgefühle von Lehrenden negativ mit Burnoutsymptomen (vgl. SCHMITZ/ SCHWARZER 2002, 207f.).

Unter Einsatz der „Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR)“ können Lehrende ihre eigene Selbstwirksamkeit reflektieren und entsprechende Fördermaßnahmen ableiten (vgl. HAMMER/ HÜBNER 2006, 5).

Nach dem Prinzip der doppelten Vermittlung sollte Selbstwirksamkeitserleben und selbstgesteuertes Lernen in der Lehreraus- und -fortbildung bereits theoretisch fundiert, unterrichtlich erprobt und im eigenen Handeln erfahrbar sein (vgl. EULER/ PÄTZOLD/ LANG 2005, 223).

Die Förderung selbstgesteuerten Lernens steht im berufsschulischen Unterricht daher im engen Zusammenhang mit der Herausforderung, Selbstwirksamkeitserwartungen von Lernenden einzuschätzen, zu unterstützen und die eigene Selbstwirksamkeit zu reflektieren bzw. zu stärken. Die Vermittlung von Selbstwirksamkeit ist somit langfristig mit der Zielsetzung verbunden, die Initiativekraft, Motivation und Befindlichkeit von Schülern, Lehrenden sowie der Schule als Gemeinschaft und pädagogischer Handlungseinheit zu fördern (vgl. JERUSALEM/ MITTAG 1998, 108).

Literatur

ARTELT, C. (2000): Strategisches Lernen. Münster.

BANDURA, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: Educational Psychologist, 28, 117-148.

BANDURA, A. (1995): Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, A. (Ed.): Self-efficacy in Changing Societies. New York, 1-45.

BANDURA, A. (1997): Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York.

BIPP, T./ KLEINBECK, U. (2005): Wirkung von Zielen. In: VOLLMEYER, R./ BRUNSTEIN, J. (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart, 151-166.

BOUFFARD-BOUCHARD, T./ PARENT, S./ LARIVÉE, S. (1991): Influence of self-efficacy on selfregulation and performance among junior and senior high-school age students. In: International Journal of Behavioral Development, 14, 153-164.

CRESS, U. (1999): Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener. Regensburg.

EDELSTEIN, W. (Hrsg.) (1995): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg.

EULER, D./ PÄTZOLD, G./ LANG, M. (2005): Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Das neue Modellversuchsprogramm SKOLA hat begonnen! In: Wirtschaft und Erziehung, 57, 222-225.

FLAMMER, A. (1995): Kontrolle, Sicherheit und Selbstwert in der menschlichen Entwicklung. In: EDELSTEIN, W. (Hrsg.): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg, 35-42.

FLAMMER, A./ NAKAMURA, Y. (2002): An den Grenzen der Kontrolle. In: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44, Weinheim, 83-112.

FRIEDRICH, H.F./ MANDL, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, F.E./ MANDL, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, 237-293.

FUCHS, C. (2005): Selbstwirksam Lernen in schulischen Kontexten. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele. Bad Heilbrunn.

HAMMER, G./ HÜBNER, N. (2006): BLK-Modellversuch SESEKO „Selbstwirksamkeit durch Selbststeuerung und kooperatives Lernen für benachteiligte Jugendliche in der Berufsbildung und ihr pädagogisches Personal“. 2. Zwischenbericht. Online: http://www.baumaus.org/seseko/downloads/seseko_zwischenbericht_2_rev1.pdf (29-10-2007).

HECKHAUSEN, J./ HECKHAUSEN, H. (2006): Motivation und Handeln. 3. Aufl. Heidelberg.

HELMKE, A./ VAN ANKEN, M. (1995): The causal ordering of academic achievement and self-concept ability. In: Journal of Educational Psychology, 87, 624-637.

HEYNE, M. (Hrsg.) (1993): Innere und äußere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule. Mainz.

JERUSALEM, M. (1990): Persönliche Ressourcen. Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen.

JERUSALEM, M./ SCHWARZER, R. (1992): Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In: SCHWARZER, R. (Ed.): Self-efficacy: Thought control of action. Washington, 195-213.

JERUSALEM, M. (1993): Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich.

JERUSALEM, M./ MITTAG, W. (1994): Emotionen und Attributionen in Leistungssituationen. In: OLECHOWSKI, R./ ROLLETT, B. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Aspekte der empirisch-pädagogischen Forschung. Frankfurt, 319-324.

JERUSALEM, M. (1997): Schulklasseneffekte. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, 253-278.

JERUSALEM, M. (1998): Die Steigerung schulischer Selbstwirksamkeit – Empirische Befunde. In: Pädagogische Führung, 2, 72-75.

JERUSALEM, M./ MITTAG, W. (1998): Evaluation des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“: Ansätze und Probleme. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 26, 107-115.

JERUSALEM, M./ MITTAG, W. (1999): Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden. In: JERUSALEM, M./ PEKRUN, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen, 223-245.

JERUSALEM, M./ PEKRUN, R. (Hrsg.) (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen.

JERUSALEM, M. (2005): Selbstwirksamkeit fördern durch die Vermittlung von Erfolgserfahrungen. Präsentationsunterlagen Selbstwirksamkeit fördern. Online: <http://www.seseko.de/> (29-10-2007).

KONRAD, K./ TRAUB, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.

KÖLLER, O. (2005): Bezugsnormorientierung von Lehrkräften. Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In: VOLLMEYER, R./ BRUNSTEIN, J. (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart, 189-202.

KRAPP, A./ RYAN, R.M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessenstheorie. In: JERUSALEM, M./ HOPF, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44, Weinheim, 54-82.

KUTNER, L. (1995): Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Anpassung Jugendlicher an den gesellschaftlichen Wandel. In: EDELSTEIN, W. (Hrsg.): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg, 74-84.

LANG, M. (2004): Berufspädagogische Perspektiven netzbasierter Lernumgebungen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Bochum.

LEUTNER, D./ LEOPOLD, C. (2003): Selbstreguliertes Lernen. Lehr-/lerntheoretische Grundlagen. In: WITTHAUS, U./ WITTWER, W./ ESPE, C. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld, 43-67.

MIETZEL, G. (2003): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen.

MÖLLER, J./ JERUSALEM, M. (1997): Attributionsforschung in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 11, 151-166.

MULTON, K. D./ BROWN, S. D./ LENT, R. W. (1991): Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. In: Journal of Counseling Psychology, 38, 30-38.

NÜESCH, C. (2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieinsatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation. Paderborn.

PAHL, J.-P. (2005): Selbstgesteuertes Lernen in Schule und Beruf. In: Berufsbildung, 59, 2.

PÄTZOLD, G./ LANG, M. (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld.

PÄTZOLD, G./ LANG, M. (2004): Dossier 1 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Unterrichtsentwicklung I – Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Dortmund. Online:
<http://www.blk-skola.de/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=4&pid=19>
(29-10-2007).

PÄTZOLD, G./ LANG, M. (2005): Selbstgesteuertes Lernen in der Aus- und Weiterbildung. In: Berufsbildung, 59, 3-6.

PEKRUN, R./ JERUSALEM, M. (1996): Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In: MÖLLER, J./ KÖLLER, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Leistung. Weinheim, 3-22.

RHEINBERG, F./ KRUG, S. (2005) (Hrsg.): Motivationsförderung im Schulalltag. 3. Aufl. Göttingen.

SCHIEFELE, U./ PEKRUN, P. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, 249-278.

REH, H. (2006): Servicelearning als Element der beruflichen Integration im Berufsvorbereitungsjahr. In: LANG, M./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung. Bochum, 211-236.

RÖDER, B./ JERUSALEM, M. (2007): Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 54, H. 1, 30-46.

SATOW, L. (1999): Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Online: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/> (29-10-2007).

SATOW, L. (2002): Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. In: JERUSALEM, M./ HOPF, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim, 174-191.

SCHIEFELE, U./ PEKRUN, P. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, 249-278.

SCHMITZ, G. (1998): Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Unterrichtswissenschaft, 26, 140-157.

SCHMITZ, G. S./ SCHWARZER, R. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: JERUSALEM, M./ HOPF, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44, Weinheim, 192-214.

SCHOBBER, B./ SPIEL, C. (2004): Der Beitrag der Schule zur Förderung von Bildungsmotivation und Grundkompetenzen für Lebenslanges Lernen. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck, 205-217.

SCHREBLOWSKI, S./ HASSELHORN, M. (2006): Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In: MANDL, H./ FRIEDRICH, H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 151-161.

SCHWARZER, R. (1995): Entwicklungskrisen durch Selbstregulation meistern. In: EDELSTEIN, W. (Hrsg.): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg, 25-34.

SCHWARZER, R./ JERUSALEM, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: JERUSALEM, M./ HOPF, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim, 28-53.

SLIWKA, A. (2004): Schulen als Quellen des Sozialkapitals einer Gesellschaft: Die Verbindung von "Service" und „Learning“. In: WILBERS, K. (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen – Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen. Bielefeld, 91-108.

SPINATH, B. (2005): Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation lehr- und lernbar? In: VOLLMEYER, R./ BRUNSTEIN, J. (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart, 203-219.

SPRICK, W. (1996): Warum selbstgesteuertes Lernen? In: Pädagogische Welt, 50, 25-33.

STIENSMEIER-PELSTER, J./ HECKHAUSEN, H. (2006): Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In: HECKHAUSEN, J./ HECKHAUSEN, H. (Hrsg.): Motivation und Handeln. Heidelberg, 355-389.

STRAKA, G. A. (2006): Lernstrategien in Modellen selbstgesteuerten Lernens. In: MANDL, F./ FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 390-404.

TRAUB, E./ REH, H. (2006): Modellversuch SEBI@BVJ: Servicelearning als Element der beruflichen Integration im Berufsvorbereitungsjahr. Ein Modellversuch im BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA (Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung). 1. Zwischenbericht. Online: http://www.sebi-bvj.de/files/SEBI_2005_06_Zwischenbericht.pdf (29-10-2007).

VOLLMEYER, R. (2006): Ansatzpunkte für die Beeinflussung von Lernmotivation. In: MANDL, H./ FRIEDRICH, H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 223-231.

WILD, K.P./ KRAPP, A. (1996): Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchungen mit der Erlebens-Stichproben-Methode. In: Unterrichtswissenschaft, 24, 195-216.

ZIMMERMAN, B.J. (1990): Self-regulation academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. In: Educational Psychology Review, 2, 173-201.

ZIMMERMAN, B.J./ BANDURA, A./ MARTINEZ-PONS, M. (1992): Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. In: American Educational Research Journal, 29, 663-676.

ZIMMERMAN, B.J./ BANDURA, A. (1994): Impact of self-regulatory influences on attainment in a writing course. In: American Educational Research Journal, 29, 845-862.

ZIMMERMAN, B.J. (1995): Self-efficacy and educational development. In: BANDURA, A. (Ed.): Self-efficacy in changing societies. Cambridge, 202-231.

ZIMMERMAN, B. J. (2000a): Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M./ PINTRICH, P. R./ ZEIDNER, M. (Eds.): Handbook of self-regulated learning. San Diego, 13-39.

ZIMMERMAN, B.J. (2000b): Self-regulatory cycles of learning. In: STRAKA, G.A. (Ed.): Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptional considerations. New York, 221-234.

ZIMMERMAN, B.J./ CAMPILLO, M. (2003): Motivating self-regulated problem solvers. In: DAVIDSON, J.E./ STERNBERGER, R.J. (Eds.): The nature of problem solving. New York.

ZIMMERMAN, B.J. (2006): Integrating Classical Theories of Self-Regulated learning: A Cyclical Phase Approach to Vocational Education. In: EULER, D./ LANG, M./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 20, 37-48.

Die Autoren:



PROF. DR. GÜNTER PÄTZOLD

Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Dortmund

Emil-Figge-Straße 91, 44221 Dortmund

E-mail: [GPaetzold \(at\) fb12.uni-dortmund.de](mailto:GPaetzold@fb12.uni-dortmund.de)

Homepage: <http://www.fb12.uni-dortmund.de/fb12>



DIPL. PÄD. BERNADETTE STEIN

Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Dortmund

Emil-Figge-Straße 91, 44221 Dortmund

E-mail: [bstein \(at\) fb12.uni-dortmund.de](mailto:bstein@fb12.uni-dortmund.de)

Homepage: <http://www.fb12.uni-dortmund.de/fb12>