

---

## 5 Selbstwirksamkeitserwartungen

*'Beliefs of personal efficacy constitute the key factor of human agency. If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen.'* (Bandura, 1997, S. 3)

Neben den im vorherigen Abschnitt beschriebenen motivationalen Ansätzen hat sich insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartung als Prädiktor für Lern- und Leistungsprozesse im pädagogisch-psychologischen Kontext bewährt. Das Konzept der Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartung geht auf Bandura (1977, 1986, 1992, 1997) zurück, der es im Rahmen seiner sozial-kognitiven Lerntheorie entwickelte. Bandura hat die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für menschliches Verhalten und Erleben systematisch erforscht, wobei zunächst experimentelle und klinische Arbeiten im Vordergrund standen. Viele weitere empirische Arbeiten haben die Bedeutung der Kompetenzerwartung in unterschiedlichen Kontexten bestätigt. Beispielhaft seien hier die Bereiche Leistung (Bandura, 1993; Berry & West, 1993; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992), Gesundheitsverhalten (Baer & Lichtenstein, 1988; Garcia, Schmitz & Doerfler, 1990; Schwarzer, 1996), Stress (Jerusalem, 1996; Jerusalem & Schwarzer, 1992) und berufliche Entwicklung (Bandura & Wood, 1989; Brown, Lent, Ryan & McPartland, 1996; Kahn & Scott, 1997; Vasil, 1993) angeführt.

### 5.1 Theoretische Konzeption

In seiner sozial-kognitiven Lerntheorie betont Bandura die Bedeutung der selbstreferenten Informationsverarbeitung, die als Mediator zwischen Wissen und Verhalten wirkt (Bandura, 1986). Wesentlich ist dabei die Wahrnehmung von Kontingenzen z.B. zwischen situativen Reizen und Bekräftigungen. Diese Kontingenzen werden durch direkte und indirekte Erfahrungen erlernt. Hat eine Person zum Beispiel die Erfahrung gemacht, dass sie in Prüfungssituationen

häufig schlecht abschneidet, wird sie Erwartungen hinsichtlich zukünftiger ähnlicher Ereignisse bilden. Diese bloße Erwartung ist dann ausreichend, um das Verhalten der Person zu beeinflussen.

Selbstwirksamkeitserwartungen werden definiert als „*beliefs in one's capabilities to organize and execute courses of action required to produce given attainments*“ (Bandura, 1997, S. 3). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist also der subjektive Glaube an eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die aber den tatsächlichen Handlungsressourcen nicht entsprechen müssen. Neben der Selbstwirksamkeitserwartung spielen Konsequenz- und Instrumentalitätserwartungen eine wichtige Rolle (vgl. Abbildung 5.1).



Abbildung 5.1 Hierarchie von Erwartungen (nach Schwarzer, 1996, S. 13)

Während Selbstwirksamkeitserwartungen beschreiben, ob eine Person sich die Kompetenz zutraut, eine Handlung erfolgreich ausführen zu können, beziehen sich Konsequenzerwartungen auf die Wahrscheinlichkeit, durch Handeln ein erwünschtes Ergebnis herbeizuführen (z.B. „*Wenn ich regelmäßig lerne, kann ich mir eine gute Zensur im Zeugnis erarbeiten.*“). Instrumentalitätserwartungen kenn-

---

zeichnen Einschätzungen, ob bestimmte Ergebnisse Mittel zum Zweck für damit beabsichtigte Folgen sind („*Mit guten Zeugnissen bekommt man eher eine Stelle*“).

Selbstwirksamkeitserwartungen können allgemein oder bereichsspezifisch formuliert werden. In den ursprünglichen empirischen Arbeiten von Bandura werden Kompetenzerwartungen immer hochspezifisch formuliert, z.B. hinsichtlich der eigenen Leistung in einer bestimmten Lernsituation. Bandura (1997) selbst beschreibt jedoch drei Ebenen, auf denen Selbstwirksamkeitserwartungen formuliert werden können: 1) Erwartungen bezüglich einer speziellen Verhaltensweise unter bestimmten Bedingungen; 2) Erwartungen für eine Gruppe von Leistungen innerhalb einer Domäne und 3) Erwartungen von Leistungen ohne Spezifizierung der Aktivitäten oder Bedingungen, unter denen sie erbracht werden müssen. In den Arbeiten anderer Autoren finden sich auch Operationalisierungen von Selbstwirksamkeitserwartung auf einer dispositionalen Ebene (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1986; Schwarzer, 1993; Sherer & Maddux, 1982). Diese *generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung* wird als ein zeitstabiles und situationsübergreifendes Aggregat einer Vielzahl von spezifischen Kompetenzerwartungen verstanden.

### 5.1.1 Antezedentien und Konsequenzen

Kompetenzerwartungen werden für eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben und Situationen erlernt. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (z. B. eine Prüfung erfolgreich abschließen zu können) sind multidimensional (Bandura, 1997) und können je nach Ort, Zeit, sozialer Umgebung und vielen anderen Faktoren variieren. Zur genaueren Bestimmung von Selbstwirksamkeitserwartungen können *drei Dimensionen* unterschieden werden: Das **Ausmaß oder Niveau** der Selbstwirksamkeit bezieht sich auf den Schwierigkeitsgrad einer Situation, deren Bewältigung man sich zutraut. Eine Person kann z.B. der Überzeugung sein, den Mathematikkurs für Anfänger erfolgreich abschließen zu können, zweifelt jedoch

---

daran, auch im Kurs für Fortgeschrittene Erfolge erzielen zu können. Der **Allgemeinheitsgrad** der Selbstwirksamkeitserwartung kann sehr global oder extrem spezifisch sein. Eher spezifisch wäre z.B. die Überzeugung, nur dann in seinem Beruf gute Arbeit leisten zu können, wenn der Arbeitgeber über 50 Jahre alt ist, die Wochenarbeitszeit mindestens 40 Stunden beträgt und der Anteil der Schreibtischarbeit sich nur auf ein Minimum beläuft. Schließlich variieren Erwartungen bezüglich ihrer **Gewissheit**. Jemand kann hundertprozentig sicher sein, nach der Umschulung einen Arbeitsplatz zu finden und lässt sich auch durch Absagen nicht davon abbringen. Ein anderer ist sich hinsichtlich seiner Kompetenzen weniger sicher und gibt beim ersten Fehlschlag auf.

Wie entstehen nun Selbstwirksamkeitserwartungen und wodurch werden sie verändert? Bandura (1977, 1986, 1997) beschreibt vier mögliche *Lernprozesse*. (1) **Direkte Erfahrung**: Durch die erfolgreiche Bewältigung (Mastery) schwieriger Anforderungen erfährt man, dass die eigenen Anstrengungen zu den gewünschten Änderungen geführt haben. Durch direkte Erfahrungen erworbene Selbstwirksamkeit ist am stärksten gefestigt. (2) **Indirekte Erfahrungen**: Wenn eine beobachtete Modellperson Anforderungen erfolgreich meistert (z.B. eine Prüfung erfolgreich besteht), kann diese beobachtete Bewältigung Grundlage für die eigene Kompetenzerwartung werden. Dazu ist jedoch Voraussetzung, dass die Modellperson in der Wahrnehmung des Beobachters über ausreichende ähnliche Merkmale verfügt, wie z.B. Alter, Bildung, Studienfach, Intelligenz. Auf der Grundlage derartiger sozialer Vergleichsprozesse kann der Beobachter dann zu dem Schluss gelangen, dass er über ähnliche Bewältigungskompetenzen verfügt. (3) Bei **symbolischen Erfahrungen** überzeugen z.B. verbale oder schriftliche Mitteilungen anderer die Person, die Aufgabe lösen zu können. Ein typisches Beispiel ist der Versuch von Eltern, ihre Kinder mit Aussagen wie „Du schaffst das schon“ zu unterstützen. (4) **Emotionale Erregung** kann als Hinweis auf eigene Kompetenzen gewertet werden und spielt vor allem in bedrohlichen Situatio-

nen eine Rolle. Bei dem Versuch, die Situation zu meistern, wird emotionale Erregung wahrgenommen und interpretiert. In Abhängigkeit der Ursachenzuschreibung kann die Erregung als Zeichen einer Bedrohung oder aber einer Herausforderung gedeutet werden. Physiologische Prozesse wie schneller Herzschlag oder Schwitzen, die Angst signalisieren, können zum Beispiel als Zeichen mangelnder Kompetenz oder als Folge eines starken Kaffeegenusses ausgelegt werden.

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist ein wichtiges Bestimmungsstück der Motivation (vgl. Abbildung 5.2). **Aufgabenwahl** (motivationale Komponente), **Anstrengung** und **Ausdauer** bei der Bewältigung (volitionale Komponenten) sowie **Zielsetzung** werden durch Selbstwirksamkeitserwartungen mitbestimmt und wirken sich so auf die Leistungen aus.

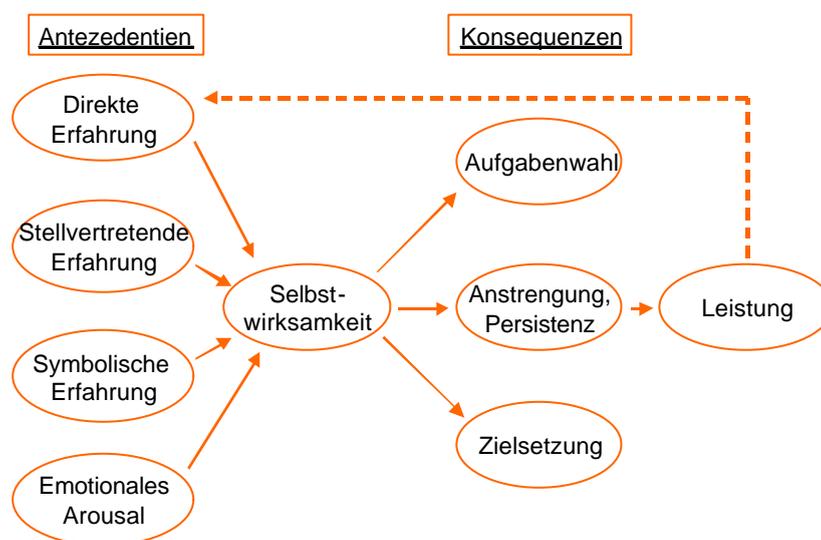


Abbildung 5.2 Quellen und Konsequenzen von Selbstwirksamkeit (aus: Berry & West, 1993, S. 354)

Aufgaben, für die man sich nicht kompetent genug hält, werden vermieden, oder man gibt bei Problemen eher auf. Das Ziel, eine Umschulung erfolgreich abzu-

---

schließen, wird z.B. aufgegeben, wenn die Kompetenzerwartung, die Leistungsanforderungen erfolgreich bewältigen zu können, zu niedrig ist. Der Grad der Kompetenzüberzeugung entscheidet also, ob die Person eine adäquate Bewältigungsstrategie anwendet („*Ich kann mich trotz des strahlenden Sonnenscheins jetzt an meine Hausaufgaben setzen und lernen*“), wie stark sie sich bemüht („*Auch wenn jetzt noch Freunde kommen, werde ich trotzdem weiterlernen*“) und wie lange (*Nach 10 Minuten gewinnt die Aussicht auf den Biergarten die Oberhand*). Vermutlich ist eine leichte Überschätzung der eigenen Kompetenzerwartungen generell hilfreich, eine starke Überschätzung führt jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit zu unrealistischen Entscheidungen und daraus resultierenden Fehlhandlungen (Bandura, 1986). Eine leichte Überschätzung ermöglicht das Ausprobieren herausfordernder Aufgaben, ohne das Risiko einzugehen, aufgrund mangelnder Fähigkeiten zu scheitern. Für Bandura ist die Selbstwirksamkeit jedoch nicht die einzige Determinante für volitionale Prozesse (zum Beispiel der Anstrengungsregulation), er nennt als weitere Determinanten adäquate Anreize („incentives“) und explizit auch die objektive Kompetenz (Bandura, 1989, vgl. auch Abschnitt 4.1.1). „*Given adequate skills, positive outcome expectations, and personally valued outcomes, self-efficacy is hypothesized to influence the choice and direction of much human behavior*“ (Schunk, 1991, S. 209).

Erfolge können Kompetenzerwartungen steigern, Misserfolge hingegen schwächen sie. Der Einfluss der Erfolge oder Misserfolge auf die Selbstwirksamkeitserwartung ist abhängig von attributionalen Prozessen sowie temporären und sozialen Bezugsnormen (vgl. Weiner, 1988). Wird der Leistungsmisserfolg in einer Prüfungssituation auf die eigene Unfähigkeit zurückgeführt (internal stabile Attribution), war die Schwierigkeit der Prüfung gering und ist man schon früher (temporäre Bezugsnorm) als einziger (soziale Bezugsnorm) in einer solchen Situation gescheitert, dann wird die Erwartung, ähnliche Situationen in Zukunft meistern zu können, stark gemindert. Zu einer anderen Einschätzung

---

würde eine Person kommen, die die Ursachen für ihren Misserfolg daran festmacht, dass der Prüfer schlecht gelaunt war (external variable Attribution). In diesem Fall braucht die Person ihre Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Kompetenz nicht zu ändern, da sie „ *unter anderen Umständen sehr wohl in der Lage gewesen wäre, die Prüfung erfolgreich zu bestehen*“.

### 5.1.2 **Ergebniserwartungen**

Wenn ein Mensch zu der Überzeugung gelangt, eine Handlung kompetent durchführen zu können, erwartet er, dass diese Handlung auch bestimmte Ergebnisse zur Folge hat. Bandura (1986) unterscheidet daher zwischen **Kompetenzerwartung** und **Konsequenzerwartung** („Ergebniserwartungen“, „outcome expectancies“). Ergebniserwartungen (vgl. Abbildung 5.1) sind antizipierte Ergebnisse und Effekte einer bestimmten Handlung. Die Teilnahme an einer Umschulung kann zum Beispiel Erwartungen bezüglich sozialer Konsequenzen (Anerkennung durch die Umwelt, nette Teilnehmer kennen lernen) oder persönlicher Konsequenzen (Neues lernen, persönliches Fortkommen) beinhalten. Die antizipierten Effekte können global oder spezifisch sein und können zeitlich verzögert oder sofort auftreten. Auch Reaktionen der Umwelt können mit einbezogen werden. Wichtig ist, dass die erwarteten Effekte nicht mit den tatsächlichen Effekten übereinstimmen müssen.

Ergebniserwartungen sind wesentliche Bestandteile von Erwartungs-Wert Modellen (Atkinson, 1975; Heckhausen & Rheinberg, 1980; Vroom, 1964). Diese thematisieren zwei Aspekte: die subjektive Wahrscheinlichkeit des Ereignisses und dessen Wert. Ein Beispiel für die Wahrscheinlichkeitskomponente ist das "Wissen", dass eine Umschulung mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht. Der Wert dieses Effekts bestimmt sich einfach nach seiner persönlichen Erwünschtheit (bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt sind erwünscht). Jede Konsequenzerwartung hat also eine verstär-

---

kende Komponente, die belohnend bis aversiv sein kann. Positive Konsequenserwartung ist die Erwartung, dass das erwünschte Ergebnis durch die Handlung erreicht werden kann. Eine negative Konsequenserwartung bedeutet, dass das Ergebnis durch die Handlung nicht erreicht werden kann. Negative Konsequenserwartungen erhöhen daher die Wahrscheinlichkeit, die Handlung nicht auszuführen oder entsprechende Situationen zu verlassen. Entscheidend ist das Ausmaß der Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997). Sind diese hoch, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der Betreffende trotz erwarteter negativer Konsequenzen aktiv wird, z.B. in Form von Protest oder dem Versuch, die Umgebung zu ändern.

Laut Bandura (1986, 1992) sind beide Konzepte in der empirischen Praxis eng miteinander verbunden. Er nimmt an, dass das Zusammenspiel von Kompetenz- und Ergebniserwartungen situationsabhängig variiert. In Situationen, in denen das Leistungsergebnis eine klare Folge der eigenen Handlung ist, wird Selbstwirksamkeit als der dominierende Kausalfaktor betrachtet, der Ergebniserwartungen mitbestimmt. In Situationen hingegen, wo das Ergebnis nicht direkt vorhersagbar ist, spielen auch die Ergebniserwartungen eine entscheidende Rolle für die Vorhersage von Motivation und Leistung (Bandura, 1992).

## 5.2 *Verwandte Konstrukte*

Die Idee, dass persönliche Erwartungen Verhalten beeinflussen können, ist nicht neu (Schunk, 1991). Schon Tolman (1932) glaubte, dass Lernen Erwartungen über Verhaltens-Ergebnis-Kontingenzen beinhaltet. Konzepte, die dem Ansatz der Selbstwirksamkeit ähneln, sind: wahrgenommene Kontrolle, Ergebniserwartungen, Attributionen, Werte von Resultaten und das Selbstkonzept.

---

### 5.2.1 Kontrollüberzeugungen

Eine umfassende Darstellung der Psychologie der Kontrollüberzeugungen findet sich beispielsweise bei Flammer (1990). An dieser Stelle sollen die zwei bedeutendsten Ansätze kurz vorgestellt werden: (1) locus of control (Rotter, 1954; 1990) und (2) control beliefs (Skinner, Chapman & Baltes, 1988).

Zu den wichtigsten Theorien der Kontrollüberzeugung zählt Rotters (1954, 1966, 1990) soziale Lerntheorie, die den Ort der Verstärkerkontrolle (*locus of control*) als zentrale Erwartung formuliert. Laut Rotter glauben Menschen, in bestimmten Situationen durch eigenes Verhalten mit einer zu bestimmenden Wahrscheinlichkeit bestimmte Verstärker zu erreichen. Diese Erwartung wird zum einen von den allgemeinen Erfahrungen bestimmt, einen bestimmten Verstärker zu erreichen (generalized expectancy) und zum anderen von den Erfahrungen, den Verstärker in einer spezifischen Situation zu erhalten. Je höher die Anzahl spezifischer Erfahrungen, desto weniger muss die Person sich auf die allgemeinen Erfahrungen verlassen.

Je höher diese Erwartung ist, desto eher liegt der Ort der Verstärkerkontrolle (*locus of control*) im Individuum selbst (internale Kontrolle); je schwächer diese Erwartung ist, desto eher liegt der Ort der Verstärkerkontrolle außerhalb des Individuums (externale Kontrolle). D.h. Personen unterscheiden sich dahingehend, ob sie glauben, dass bestimmte Ergebnisse (a) unabhängig von ihren eigenen Handlungen auftreten und statt dessen auf Faktoren wie Zufall, Schicksal oder Ähnliches zurückzuführen sind (externale Kontrolle) oder (b) ob sie Ergebnisse auf ihren eigenen Einfluss, d.h. ihre eigenen Handlungen zurückführen (internale Kontrolle). *Erlernte Hilflosigkeit* (Abramson, Metalsky & Alloy, 1989; Seligman, 1975) ist ein weiterführender Ansatz, der motivationale, kognitive und emotionale Defizite als Resultat vorangegangener wahrgenommener Unkontrollierbarkeit betrachtet. Dabei besteht die Hilflosigkeit eines Individuums gegen-

---

über einem Ereignis darin, dass das Individuum meint, die Wahrscheinlichkeit seines Eintretens nicht durch zielgerichtetes Verhalten beeinflussen zu können.

Im Rahmen der handlungstheoretischen Kontrollkonzeption von Skinner, Chapman und Baltes (1988) bezeichnen *Agency* oder *Capacity Beliefs* die Überzeugungen von Individuen, Zugang zu handlungsrelevanten Mitteln zu besitzen. *Agency Beliefs* weisen damit große konzeptuelle Ähnlichkeit zur Selbstwirksamkeit auf. Im Unterschied zur Selbstwirksamkeit erfassen *Agency Beliefs* den wahrgenommenen Zugang zu spezifischen Handlungsmitteln explizit (z.B. Anstrengung). Sie beziehen sich weiterhin nicht nur auf direkt zugängliche 'interne' Handlungsmittel (z.B. Fähigkeiten), sondern können auch in Bezug auf 'externe' Mittel (z.B. Mitmenschen) erfasst werden.

### **5.2.2 Erwartungs-Wert-Theorien**

In Erwartungs-Wert-Theorien wird Verhalten als Resultat einer multiplikativen Verknüpfung einer Handlungs-Ergebnis-Erwartung mit dem subjektiven Wert dieses Ergebnisses gesehen (Atkinson, 1957; Vroom, 1964). Diese Theorien nehmen an, dass Personen Einschätzungen darüber vornehmen, wie wahrscheinlich es ist, ein Handlungsziel zu erreichen. Da Personen nichts Unmögliches versuchen, werden nur Ziele verfolgt, die erreichbar scheinen. Weiterhin ist notwendige Voraussetzung, dass das Ziel positiv bewertet wird. Erst wenn ein Ziel erreichbar ist und positiv bewertet wird, sind Menschen motiviert zu handeln. Aus Sicht der Selbstwirksamkeitstheorie fehlt bei diesem Ansatz die Überzeugung, die notwendige Handlung auch ausführen zu können. Selbst wenn ein Student denkt, dass tägliches Lernen zu besseren Leistungen führt und gute Leistungen einen hohen Wert für ihn haben, wird er nicht lernen, wenn er sich selbst nicht dazu in der Lage sieht, die Leistung zu erbringen (z.B. aufgrund einer Konzentrationsschwäche).

---

### 5.2.3 Attributionen

Attributionen sind wahrgenommene Ursachen von Ereignissen. Attributionstheoretiker nehmen an, dass der Mensch danach strebt, Ereignisse kausal zu erklären (Warum habe ich bei dieser Prüfung versagt?) und dass diese naive Ursachenerklärung weiteres Handeln beeinflusst (Heider, 1958; Kelley & Michela, 1980; Weiner, 1988). Die vermuteten Ursachen lassen sich auf mehreren Dimensionen beschreiben. So kann die Ursache beispielsweise innerhalb der Person liegen (internal, z.B. Fähigkeit) oder außerhalb der Person (external, z.B. Zufall). Gleichzeitig kann die Ursache zeitlich stabil (z.B. Intelligenz) bzw. variabel (z.B. Wetter) und kontrollierbar (Anstrengung) bzw. unkontrollierbar (Laune des Prüfers) sein (vgl. Kapitel 6).

Ein Student, der annimmt, dass die Ursache für seine bestandene Prüfung in seiner ausgeprägten Intelligenz liegt, wird zukünftige Prüfungen ähnlicher Art zuversichtlicher angehen als ein Student, der glaubt, nur ausnahmsweise zufallsbedingt erfolgreich gewesen zu sein. In der Selbstwirksamkeitstheorie sind Attributionen integriert. Zunächst beeinflussen Kompetenzerwartungen die Art der Attribution (Bandura, 1993). Personen, die ihre Selbstwirksamkeit hoch einschätzen, attribuieren Misserfolge eher auf mangelnde Anstrengung (internal variabel), während Personen mit niedrigen Kompetenzerwartungen dazu neigen, Misserfolge auf mangelnde Begabung zurückzuführen (internal stabil). Umgekehrt werden Selbstwirksamkeitserwartungen durch die Attribution beeinflusst. Dabei wird angenommen, dass internal stabile Attributionen bei Erfolg förderlich für die Kompetenzüberzeugungen sind, während sie bei Misserfolg die Kompetenzerwartung schwächen. Die Bedeutung internal variabler Attributionen als Einflussgröße auf die Selbstwirksamkeit ist hingegen nicht eindeutig festzumachen (Bandura, 1997). Während in der klassischen Attributionstheorie Anstrengung und Begabung in einer kompensatorischen Beziehung stehen (nur wer keine Fähigkeiten hat, muss sich anstrengen, um seine Ziele zu erreichen), haben

---

zahlreiche Studien gezeigt, dass Fähigkeit von vielen Menschen als erlernbar wahrgenommen wird. Ausreichende Anstrengung führt langfristig also zu einem Anstieg der Fähigkeiten in einem speziellen Bereich (vgl. auch Abschnitt 5.4.1). Die Beziehung von Anstrengung und Wirksamkeit wird, zumindest in einigen Fällen, durch die subjektive Konzeption von Fähigkeit mitbestimmt.

#### **5.2.4 Selbstkonzept**

Der Oberbegriff Selbstkonzept bezeichnet die Gesamtheit der wahrgenommenen persönlichen Eigenschaften und deren Struktur. Diese Selbsteinschätzungen werden geformt durch (a) Erfahrungen mit und Interpretationen der Umgebung und (b) durch Beurteilungen durch und soziale Vergleiche mit signifikanten anderen Personen (Shavelson & Bolus, 1982). Das Selbst ist multidimensional und umfasst zum Beispiel nach Rosenberg und Kaplan (1982) Selbstwert (self-esteem) und Selbstvertrauen (self-confidence).

In den letzten Jahren hat sich die Vorstellung eines allgemeinen Selbstkonzeptes gewandelt, und man geht heute von multiplen Selbstkonzepten aus. Umstritten ist, wie diese Selbstkonzepte miteinander verknüpft sind. So gehen Marsh und Shavelson (1985) von einer hierarchischen Struktur aus, die differenzierte Selbstkonzepte für verschiedene Teilgebiete (z.B. akademisches Selbstkonzept) umfasst. Dieser Auffassung nach ist das Selbstkonzept in mehrfacher Weise hierarchisch gegliedert, und zwar zunächst in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept. Diese wiederum sind inhaltlich untergliedert, z.B. nach Schulfächern (akademisches Selbstkonzept). Auf der untersten Ebene finden sich Bewertungen spezifischer Verhaltensweisen in konkreten Einzelsituationen. Andere Arbeiten gehen von einem Netzwerkmodell aus, in dem sich einzelne Selbstkonzepte als Knoten darstellen lassen (vgl. Anderson, 1976), wieder andere vermuten eine nicht hierarchische Ansammlung von Selbst-Schemata (vgl. Markus & Sentis, 1982).

---

Manche Autoren (Schunk, 1991) betrachten Selbstwirksamkeitserwartungen als Teil des Selbstkonzeptes. Selbstwirksamkeitserwartungen sind Kognitionen, die subjektiv die eigene Kompetenz einschätzen. Auch Kompetenzerwartungen können sowohl allgemein als auch spezifisch sein und sind somit nicht generell einer bestimmten hierarchischen Ebene zuzuordnen. Bandura (1986) vertritt die Ansicht, dass allgemeine Maße des Selbst nicht geeignet sind, Verhalten in spezifischen Situationen vorherzusagen. So ist es zum Beispiel möglich, dass hohe Kompetenzüberzeugungen im akademischen Bereich mit niedrigen Kompetenzüberzeugungen im sportlichen Bereich einhergehen und dass die allgemeine Kompetenzüberzeugung dennoch hoch sein kann. Die besten Prädiktoren für Verhalten in spezifischen Situationen sind demnach die Selbstwahrnehmungen der Person in dieser Situation (Bandura, 1989; Schunk, 1989).

### 5.3 *Selbstwirksamkeit im Leistungskontext*

Bandura (1986) selbst hat viele Beispiele aufgezeigt, die belegen, dass Selbstwirksamkeit die Wahl von Aufgaben, sowie Anstrengung und Persistenz beeinflusst. Mit wachsenden Kompetenzüberzeugungen wählt man schwierigere Aufgaben aus, strengt sich mehr an und zeigt höhere Ausdauer bei der Aufgabenbewältigung. Diese Effekte lassen sich deutlich vor allem in Situationen beobachten, in denen das aktuelle Verhalten das Resultat neu erlernter Kompetenzen ist, wie zum Beispiel die Bewältigung gefürchteter Situationen durch Phobiker. Schunk (1991) wendet ein, dass die Einflüsse der Selbstwirksamkeit auf motivationale Prozesse im schulischen Kontext weitaus komplexer sind: (1) So ist die Aufgabenwahl nur ein eingeschränkt gültiger Indikator für akademische Motivation, da Schüler kaum Möglichkeiten haben zu entscheiden, ob sie sich mit den Anforderungen befassen oder nicht. (2) Ähnliche Probleme existieren beim Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Persistenz. Normalerweise wird angenommen, dass geringe Selbstwirksamkeitserwartungen mit geringer Ausdauer in

---

entsprechenden Situationen einhergehen. Aber in schulischen Situationen ist auch hier die externe Kontrolle hoch und Schüler haben nur begrenzt Möglichkeiten, Aufgaben frühzeitig abubrechen, ohne Sanktionen in Kauf zu nehmen. Gegen diesen Einwand von Schunk sprechen die große Anzahl Schüler mit motivationalen Problemen und die hohe Rate von Schülern (7.3% = 70.000 Schüler in Deutschland 1996), die ihre Schulausbildung vorzeitig abbrechen (Deutsche Universitäts-Zeitung, 1996). (3) Weiterhin soll im Prozess des Lernens wachsende Kompetenzerwartung normalerweise die Ausdauer erhöhen. Schunk argumentiert, dass beim akademischen Lernen jedoch auch gegenteilige Beziehungen zu beobachten sind: Je mehr Fortschritte gemacht werden, desto weniger Ausdauer ist bei der Bearbeitung von Aufgaben nötig. Diese Beziehung wird allerdings auch durch die Aufgabenschwierigkeit mitbestimmt. Im normalen Lernkontext bleibt die Aufgabenschwierigkeit nicht gleich sondern wird den steigenden Kompetenzen der Schüler angepasst. Hohe Kompetenzerwartungen sollten daher zu einer erhöhten Ausdauer führen, die über unterschiedliche Schwierigkeitsstufen hinweg erhalten bleibt. Ähnliches gilt für die berufliche Entwicklung. Zum einen ist bereits die Wahl der beruflichen Ausbildung von den subjektiven Kompetenzüberzeugungen abhängig: Nur wer sich zutraut technisch zu arbeiten wird einen technischen Beruf wählen; zum anderen werden Zielsetzung und Persistenz, insbesondere beim Auftreten von Schwierigkeiten, auch im weiteren Verlauf von Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst.

#### *5.4 Forschungsstand zur Rolle der Selbstwirksamkeit im Leistungskontext*

Seit den ersten Formulierungen zur Theorie der Selbstwirksamkeitserwartungen ist eine Fülle von empirischen Arbeiten zur Bedeutung der Kompetenzerwartungen in den unterschiedlichsten Bereichen publiziert worden. Der folgende Überblick soll dem Leser lediglich einen Einblick in die wichtigsten Ergebnisse ermöglichen und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

---

#### **5.4.1 Selbstwirksamkeit und subjektive Konzeption von Fähigkeit**

Menschen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Verständnisses von Fähigkeit (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). Eine Sichtweise (entity perspective) definiert Fähigkeit als eine stabilen und globale Eigenschaft. Lernen ist nur innerhalb eines durch die Fähigkeit gesteckten Rahmens möglich. Personen mit diesem Fähigkeitsbild bemühen sich, positive Urteile über ihre Kompetenz von anderen zu erhalten und negative Urteile zu vermeiden. Diejenigen, die an sich selbst zweifeln, arbeiten lustlos und strengen sich bei schwierigen Aufgaben nicht an. Personen, die an ihre Fähigkeit glauben, suchen sich Aufgaben, die sie erfolgreich bewältigen können, arbeiten ausdauernder und strengen sich mehr an. Eine andere Sichtweise (instrumental-incremental perspective) definiert Fähigkeit als summarisches Ergebnis vorangegangenen Lernens. Gleichgültig, ob Personen ihre Fähigkeit hoch oder niedrig einschätzen, setzen sie sich als Ziel, ihre Kompetenz zu erhöhen, strengen sich mehr an und arbeiten ausdauernder, da sie glauben, dass Anstrengung die Fähigkeit erhöht. Die meisten Menschen verwenden beide Konzeptionen, unter Umständen sogar zur Einschätzung desselben Fähigkeitsbereiches. So kann ein Tennisspieler nach einem verlorenen Match an einem Tag an seiner körperlichen Konstitution zweifeln (entity perspective) und an einem anderen Tag jedoch zu dem Schluss kommen, er habe nicht ausreichend trainiert (instrumental-incremental perspective).

Wood und Bandura (1989) zeigten, dass Fähigkeitskonzepte Zielsetzung, Kompetenzerwartung und Performanz beeinflussen. In einem Experiment induzierten sie unterschiedliche Fähigkeitskonzeptionen bei Managern und untersuchten die Auswirkungen auf das Verhalten in einer Unternehmenssimulation. Diejenigen, die ihre Fähigkeit als ein stabiles intellektuelles Merkmal einschätzten, zeigten schwächere Leistungen beim Auftreten von Problemen; ihre Selbstwirksamkeitserwartung sank ebenso wie ihre Ansprüche und Erwartungen an die Mitarbeiter. Gleichzeitig setzten sie ineffektive Strategien zur Problemlösung ein. Die Mit-

---

glieder der Gruppe, die Fähigkeit als erlernbar einstufen, gaben stabile Einschätzungen ihrer Kompetenzerwartung, setzten effektive Strategien ein, behielten anspruchsvolle Zielsetzungen bei und zeigten insgesamt bessere Leistungen. Auch Lehrer unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Fähigkeitskonzepte. In einer Studie fanden Midgley, Feldlaufer und Eccles (1988), dass Lehrer, die die Mathematikfähigkeit ihrer Schüler für eine stabile Persönlichkeitseigenschaft hielten, sich selbst als weniger wirksam erlebten und ein stärkeres Bedürfnis hatten, das Verhalten ihrer Schüler zu kontrollieren.

#### **5.4.2 Selbstwirksamkeit und Leistung**

Seit den frühen 80er Jahren hat sich eine wachsende Zahl von Publikationen mit dem Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Leistung, insbesondere akademischer Leistung befasst. In einer Metaanalyse aus dem Jahr 1991 wurden insgesamt 36 Studien der Jahre 1981 bis 1987 mit insgesamt 4.998 Versuchspersonen quantitativ untersucht (Multon, Brown & Lent, 1991). Die Mehrzahl der Studien (60.6%) beschäftigt sich mit Grundschulern, 25 der 38 Studien haben ein experimentelles Design. Die Autoren ermitteln eine Effektstärke von  $r = .38$  für den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und akademischer (Schul-) Leistung, bei hoher Heterogenität über die verschiedenen Studien hinweg. In Moderatoranalysen erwiesen sich neben dem Design der Studie und der Unterscheidung zwischen leistungsschwachen Schülern und „normalen“ Schülern zwei weitere Aspekte von Bedeutung. Zum einen ist die Art der Leistungsmessung wichtig: Für standardisierte Tests wird eine geringere Effektstärke angegeben ( $r = .13$ ) als für klassenbezogene Leistungen (Noten;  $r = .36$ ) und allgemeine Fähigkeitsmaße ( $r = .52$ ). Zum anderen spielt die Schulform eine Rolle: Für Grundschüler ist die Beziehung schwächer ( $r = .21$ ) als für Oberschüler ( $r = .41$ ) und Studenten ( $r = .35$ ). Die Autoren führen letzteres auf das unterschiedliche Alter der Schüler zurück und argumentieren, dass ältere Schüler mehr schulische Erfahrung haben und bessere Selbsteinschätzungen geben können.

---

In früheren Metaanalysen wurde bereits der Zusammenhang zwischen Leistung und mit der Selbstwirksamkeit verwandten Konstrukten untersucht. So erhielten auch Uguroglu und Walberg (1979) in einer Metaanalyse zum Zusammenhang zwischen Schulleistung und unterschiedlichen affektiv-motivationalen Variablen ähnliche Ergebnisse (vgl. Kapitel 4). Eine ebenfalls etwas ältere Metaanalyse, die 128 Studien zum Zusammenhang zwischen verschiedenen Selbstkonzeptmaßen und Schulleistung umfasste, stammt von Hansford und Hattie (1982). Hier waren neben den Altersstufen die Sozialschicht und das Fähigkeitsniveau bedeutsame Moderatoren. Die Korrelation zwischen Selbstkonzept und Leistung stieg mit zunehmendem Fähigkeitsniveau an und war in der Unterschicht ( $r = .13$ ) niedriger als in der Mittel- und Oberschicht ( $r = .25 / r = .22$ ).

Hinsichtlich der kausalen Beeinflussung zwischen Selbstbild und Leistung werden zwei gegenläufige theoretische Ansätze diskutiert: 1) Zum einen der „self-enhancement“ Ansatz, der den Einfluss des Selbstkonzeptes auf die Leistung betont, 2.) zum anderen der „skill development“ Ansatz, der einen stärkeren Einfluss der Leistung auf das Selbstbild annimmt. Insgesamt gibt es jedoch nur wenige Längsschnittstudien, die empirisch entsprechende Kausalzusammenhänge überprüft haben. Fasst man die Ergebnisse der Studien zusammen, die auch methodischen Standards genügen (z.B. Helmke, 1992; Jerusalem, 1983; Kurtz-Costes & Schneider, 1994; Pekrun, 1986; Pottebaum, Keith & Ehly, 1986), lässt sich keine eindeutige Tendenz für die kausale Prädominanz der Leistung oder des Selbstbildes ausmachen. Helmke (1992, S. 169) kommt sogar zu dem Schluss, dass *„... in Anbetracht der inzwischen verfügbaren empirischen Evidenz für reziproke Effekte die andauernde „Kontroverse“ zwischen Vertretern des „self-enhancement“ und des „skill development“ Ansatzes inzwischen schon etwas anachronistisch anmutet.“* Stattdessen fordert er eine weitergehende Analyse der Bedingungen, die Muster, Richtung und Stärke der wechselseitigen Beeinflussung steuern. Generell ist allen Studien gemein, dass die interessanten Zusammenhänge, d.h. solche, die Beein-

---

flussungsprozesse über die Messzeitpunkte hinweg beschreiben, nur niedrig sind (Pfadkoeffizienten  $< .20$ ). Ein wesentlicher Grund hierfür liegt sicherlich in der hohen Stabilität sowohl der Selbstkonzeptmaße als auch der Leistung. Mit weiteren Hinweisen zur Klärung der beschriebenen Problematik ist vor allem durch Untersuchungen in Umbruchsphasen zu rechnen, z.B. im Falle von Klassen-, Lehrer- oder Schulformwechsel (Helmke, 1992), da hier sowohl Leistung als auch Selbstkonzept größeren Schwankungen unterworfen sein könnten. So zeigte sich beispielsweise in Längsschnittstudien mit Schülern (Jerusalem, 1984), dass sich nach einem Schularartwechsel oder allgemein nach einem Wechsel der Lernumwelt zunächst das Selbstbild stärker auf die Leistung auswirkt als umgekehrt. Mit der Zeit verändert sich die Kausalstruktur jedoch und die Leistung gewinnt an Einfluss auf das Selbstbild.

Auch im außerschulischen Bereich ist die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Leistung in den letzten Jahren vermehrt untersucht worden. In einer Metaanalyse von Sadri und Robertson (1993) wurden 21 Studien mit 2431 Versuchspersonen der Jahre 1980 bis 1989 quantitativ zusammengefasst. Der berichtete mittlere Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Performanz liegt bei  $r = .36$ . Als wesentlicher Moderator wird die Differenzierung zwischen simulierten (z.B. Planspiele, Rollenspiele) und tatsächlichen Leistungen (z.B. Noten, Produktivität) von den Autoren angeführt. Dabei steigt der Zusammenhang zwischen Wirksamkeit und Leistung für simulierte Leistungssituationen auf  $r = .60$ , während für Feldstudien ein Koeffizient von  $r = .34$  angegeben wird. Weitere potentielle Moderatoren wurden nicht untersucht. Vasil, Kahn und Scott (1997) sowie Brown, Lent, Ryan und McPartland (1996) fanden ebenfalls hohe positive Zusammenhänge für forschungsbezogene Wirksamkeit und Forschungsproduktivität.

---

### 5.4.3 Selbstwirksamkeit und Attribution

Empirische Arbeiten zum Attributionsstil von Menschen mit hoch und niedrig ausgeprägter Selbstwirksamkeitserwartung weisen darauf hin, dass hoch selbstwirksame Personen Erfolge stärker auf die eigene Fähigkeit (internal stabil) und Misserfolge eher auf mangelnde Anstrengung (internal variabel) attribuieren. Personen mit schwacher Kompetenzüberzeugung hingegen attribuieren ihre Misserfolge stärker auf ihre mangelnde Fähigkeit und Erfolge vermehrt auf Anstrengung (vgl. Bandura, 1993).

Umgekehrt werden unterschiedlichen Attributionen differentielle Einflüsse auf die Veränderung der Kompetenzüberzeugung zugeschrieben. Dabei lassen sich Kompetenzerwartungen durch attributionales Feedback steigern. Lob, das die Fähigkeit des Lernenden betont („*Du bist sehr gut in Mathematik*“), fördert Kompetenzerwartungen stärker als Lob, das die bisherige Anstrengung des Lernenden positiv hervorhebt („*Du hast Dich sehr angestrengt*“) oder ein Lob, das Anstrengung und Begabung kombiniert (Schunk, 1983, 1984). Lob für Anstrengung ist außerdem besser geeignet, Kompetenzerwartungen zu fördern, wenn es für bereits erfolgte Anstrengung gegeben wird und nicht für erwartete („*Du musst Dich mehr anstrengen*“). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Kloosterman (1988). Siebtklässler, die Erfolge in Mathematik internal attribuieren (Anstrengung, Begabung) und Misserfolge auf mangelnde Anstrengung, hatten gleichzeitig die höchsten Kompetenzerwartungen für Mathematik. Bandura und Mitarbeiter gehen davon aus, dass die Effekte auf Leistungsverhalten, die Attributionen zugeschrieben werden, fast vollständig durch die Selbstwirksamkeit mediiert werden (Bandura, 1997; Relich, Debus & Walker, 1986; Schunk & Gunn, 1986; Schunk & Rice, 1986). Weitere empirische Befunde werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

---

#### 5.4.4 Motivationale Effekte der Selbstwirksamkeit

Bandura (1986, 1997) erklärt in detaillierter Weise, wie sich Selbstwirksamkeit auf die Performanz auswirkt. Die Wirkung sieht er dabei als durch explizite Mediatoren, wie zum Beispiel Zielsetzung, Wahlverhalten, Anstrengung und Persistenz, vermittelt (vgl. auch Abbildung 5.2). Auch die Anwendung verschiedener Lernstrategien ist in den letzten Jahren vermehrt als Mediator zwischen Selbstwirksamkeit und Leistung untersucht worden (Horn, Bruning, Schraw & Curry, 1993; Pintrich & deGroot, 1990). Empirische Belege für und gegen die entsprechenden Hypothesen werden folgend vorgestellt.

- Zielsetzung

Hohe wahrgenommene Selbstwirksamkeit fördert das Setzen anspruchsvoller, spezifischer persönlicher Ziele. Eine Reihe experimenteller Studien unterstützt diesen Zusammenhang. In einer Studie von Locke, Frederick, Lee und Bobko (1984) wurden Probanden gebeten, für Gegenstände Gebrauchsmöglichkeiten aufzulisten. Nach einigen Versuchen wurden die Teilnehmer aufgefordert, ihre angestrebten Leistungen für die nächsten Durchgänge zu formulieren. Dabei zeigte sich, dass Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen nicht nur spezifischere und höhere Ziele formulierten, sondern auch höheres „Commitment“ (Selbstverpflichtung) und mehr Persistenz zeigten. Early und Lituchy (1991) untersuchten den Zusammenhang zwischen Kompetenzüberzeugung und Zielsetzung in einer Feldstudie mit Studenten einer Wirtschaftsakademie. Die Korrelation mit den erwarteten Noten wird mit  $r = .38$  angegeben; höhere Zusammenhänge fanden sich in experimentellen Settings ( $r = .68$ ) mit mathematischen Aufgaben. Die Mediator-Funktion der Zielsetzung wird durch Ergebnisse aus Pfadanalysen unterstützt.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Bouffard-Bouchard (1990) in einer Studie zu verbalen Fähigkeiten, ebenso wie Bandura und Mitarbeiter in einer Serie von

---

Studien zu komplexen Entscheidungen in Unternehmenssimulationen (Bandura & Jourden, 1991; Bandura & Wood, 1989; Wood & Bandura, 1989). Die Zusammenhänge zwischen persönlichen Zielen und Selbstwirksamkeit liegen zwischen  $r = .29$  (Bandura & Jourden) und  $r = .73$  (Bandura & Wood). Menschen mit hoher Effizienzüberzeugung setzen sich demnach höhere Leistungsziele. Keine Zusammenhänge wurden jedoch von Wood und Bandura gefunden, was an der geringeren Probandenzahl in dieser Studie liegen könnte (Berry & West, 1993). Kahn und Scott (1997) berichten unter anderem einen positiven Zusammenhang zwischen bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartung und Zielsetzung bei Doktoranden der Psychologie. In einer Studie von Speier (1994) zeigte sich, dass arbeitsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung bei Hochschulabsolventen ein guter Prädiktor für das Anspruchsniveau der später ausgeführten Arbeitsaufgaben war. Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen beschrieben ihren Arbeitsplatz nach zwei Jahren als komplexer, anspruchsvoller und geeigneter, persönliches Können einzusetzen als Personen mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen.

- Wahlverhalten

Nach Bandura (1986) werden sich Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen eher herausfordernden Aufgaben stellen und sie werden eher an Aktivitäten teilnehmen nach dem Prinzip „Wer nicht wagt, der nicht gewinnt“. Nach Bandura (1986) führt der erfolgreiche Versuch, Aufgaben zu lösen, die leicht über den eigenen Kapazitäten liegen, zum Erleben von Mastery, also dem Gefühl die Aufgaben zu beherrschen.

In einer Studie von Sexton und Tuckman (1991) wurde die mathematische Kompetenzüberzeugung von Studentinnen erfasst, indem sie die Anzahl von Aufgaben vorhersagen sollten, die sie erfolgreich lösen würden und ihre Zuversicht, die Aufgaben tatsächlich lösen zu können. Anschließend konnten die Probandin-

---

nen entscheiden, ob sie leichte, mittelschwere oder schwere Aufgaben bearbeiten wollten. Unter anderem zeigte sich, dass Studentinnen mit hoher Wirksamkeitserwartung schwierigere Aufgaben auswählten als Teilnehmerinnen mit niedriger Effizienzerwartung.

Insbesondere zur Berufswahl von Frauen wurde eine Reihe von Studien im Zusammenhang mit Kompetenzüberzeugungen durchgeführt (Lapan, Shaughnessy & Boggs, 1996; Simpson, 1996). Dabei stand die Frage im Vordergrund, welche Rolle mathematische Kompetenzüberzeugung für die Berufswahl spielt, da derartigen Fähigkeiten vor allem im Zusammenhang mit modernen Technologien immer mehr Bedeutung zukommt (Betz & Hackett, 1983; Hackett, 1985). Die Autoren konnten zeigen, dass die Vermeidung dieser Berufe stärker von wahrgenommener Kompetenzüberzeugung abhängig ist als von den tatsächlichen Fähigkeiten. So fanden Bores-Rangel, Church, Szendre und Reeves (1990) signifikante Zusammenhänge zwischen bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit und wahrgenommenen Karriereoptionen bei Schülern. Allgemein lässt sich sagen, dass Personen mit hoher Selbstwirksamkeit ein breiteres Spektrum an Karriereoptionen für sich in Betracht ziehen auch wenn Unterschiede in der Fähigkeit, der akademischen Leistung und den beruflichen Interessen kontrolliert werden (Bandura, 1997).

Auch Interessen können häufig besser durch Kompetenzerwartungen als durch tatsächliche Fähigkeiten vorhergesagt werden. Empirisch untersucht wurde der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und beruflichem Interesse. Überzeugungen persönlicher Kompetenz bedingen einerseits generalisierte Interessen über verschiedene berufliche Beschäftigungen hinweg (Lapan, Boggs & Morrill, 1989; Lent, Lopez & Bieschke, 1991) und andererseits Spezialisierungen innerhalb eines Feldes (Bieschke, Bishop & Garcia, 1996). So kann die Überzeugung, besondere technische Kompetenzen zu besitzen, dazu führen, dass eine Person ihr technisches Interesse in unterschiedlichen Jobs beibehält und

---

erweitert oder aber in einem Spezialgebiet vertieft. Selbstwirksamkeitserwartungen und berufliche Interessen haben nach Bandura (1997) eine zwar reziproke aber asymmetrische Beziehung in dem Sinne, dass der Einfluss der Kompetenzerwartungen auf die Interessen stärker ist als umgekehrt.

Problematisch an Studien zu dieser Thematik sind die unterschiedlichen Operationalisierungen der Aufgabenwahl (Berry & West, 1993). So mag es durchaus einen Unterschied machen, ob nach den beruflichen Optionen gefragt wird („Welche Möglichkeiten stehen mir offen?“) oder ob in experimentellen Settings Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit gewählt werden („Welche Schwierigkeitsstufe ist für mich eine Herausforderung?“).

- Anstrengung und Persistenz

Selbstwirksamkeitserwartungen bestimmen, wie viel Anstrengung und Ausdauer ein Mensch angesichts von Hindernissen oder negativen Erfahrungen investieren wird (Bandura, 1986, S. 394). Empirische Studien operationalisieren Persistenz häufig als „time on task“ oder als Anzahl der versuchten oder bewältigten Aufgaben, während Anstrengung eher als mentale Anstrengung oder als Einsatz diverser kognitiver Strategien zur Bewältigung der Aufgabe verstanden wird. Eine Metaanalyse von 18 Studien zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Persistenz im akademischen Kontext (Multon, Brown & Lent, 1991) ergab eine signifikante Effektstärke von  $r = .34$ , was eine Varianzaufklärung von immerhin 12% durch Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutet.

Cervone und Mitarbeiter haben den Zusammenhang zwischen Kompetenzerwartung und Persistenz im Bereich der Problemlösung untersucht. In einer Reihe von Studien konnten sie signifikante Zusammenhänge zur Persistenz aufzeigen und zwar sowohl für die Operationalisierung durch die Zeit, die mit einer Aufgabe verbracht wurde (Stock & Cervone, 1990), als auch für die Anzahl der Lösungsversuche (Cervone, 1989). Diese Ergebnisse blieben erhalten, auch wenn

---

weitere Variablen, die ebenfalls Persistenz beeinflussen (z.B. Zielsetzung), kontrolliert wurden. Zusätzliche Unterstützung für den Wirksamkeits-Persistenz-Zusammenhang findet sich für verbale Aufgaben (Bouffard-Bouchard, 1990). Auch Studien zur beruflichen Persistenz liefern Belege für die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen. So konnten Abbrüche (Dropouts) in Ingenieurstudiengängen durch Mangel an Fähigkeit, Selbstwirksamkeit, sozialer Unterstützung und Interessenkongruenz vorhergesagt werden (Schaefers, Epperson & Nauta, 1997) ebenso wie Abbrüche in Lehrgängen für Krankenpflege (Harvey & McMurray, 1994).

### 5.5 *Selbstwirksamkeit in der beruflichen Rehabilitation*

Im Bereich der beruflichen Rehabilitation hat es nur wenig Forschung zum Thema Selbstwirksamkeit gegeben. In den letzten Jahren hat dieser Ansatz zwar eine erhöhte Aufmerksamkeit gefunden (Mitchell, Brodwin & Benoit, 1990; Roessler, 1989), jedoch beschränkt sich diese zumeist auf praktische Empfehlungen für die Arbeit von Sozialarbeitern, Lehrenden und anderen Personen im Kontext der Rehabilitation. So wird vermutet, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Betroffenen aufgrund ihrer Erkrankung oder Behinderung geschwächt sind, da sie ihre Anstellung verloren haben, unter Umständen die Familie nicht mehr versorgen können und Ähnliches (Mitchell, Brodwin & Benoit, 1990). In einer der wenigen empirischen Arbeiten konnten Herbert und Powell (1989) positive Zusammenhänge zwischen einer optimistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeit und der erbrachten Leistung in einem sechswöchigen Rehabilitationsprogramm nachweisen ( $r = .34$ ). Auch die schwierige Situation am Arbeitsmarkt könnte zu einer verminderten Selbstwirksamkeitserwartung beitragen (Roessler, 1989). Studien (DeFrank & Ivancevich, 1986; McCarthy, 1986) zeigen, dass sich Arbeitslosigkeit, die durch Verletzungen und/oder Behinderungen verursacht wurde, negativ auf Selbstwert, Gesundheit und psychisches Wohlbefinden auswirkt. Umgekehrt beschreiben Kanfer und Hulin

---

Umgekehrt beschreiben Kanfer und Hulin (1985) positive Effekte der wahrgenommenen Wirksamkeit auf die Wiedereinstellung nach Zeiten der Arbeitslosigkeit. Demnach konnten Personen, die zuversichtlich an ihre Fähigkeit glaubten eine Anstellung finden zu können, tatsächlich eher eine Anstellung finden vermutlich, da sie sich unter anderem positiver darstellten.

### *5.6 Zusammenfassung*

Die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen beeinflusst unsere Motivation und unser Handeln. Je positiver die Einschätzung der eigenen Effizienz ist, desto besser können Menschen ihre Ziele erreichen: Sie strengen sich mehr an, zeigen größere Ausdauer, setzen sich höhere Ziele und erreichen bessere Leistungen. Die große Bandbreite an empirischen Studien zu Selbstwirksamkeitserwartungen im Leistungskontext zeigt, dass die eigene Kompetenzüberzeugung ein wichtiger Moderator dieser Prozesse ist. Dennoch ist unser Handeln nicht unabhängig von unseren Fähigkeiten, den Anreizen der Situation und anderen Einflussfaktoren. Auch im Rahmen der beruflichen Rehabilitation dürfte den Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige Rolle zukommen. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass sich Rehabilitanden mit einer vollkommen unbekanntem Situation konfrontiert sehen, in der sie nicht auf vorhandene Kompetenzerwartungen in diesem Bereich zurückgreifen können. Die Einschätzung, die Umschulung erfolgreich abschließen zu können, basiert somit vermutlich auf früheren Erfahrungen zum Beispiel aus Beruf und Schule. Inwieweit unter diesen Rahmenbedingungen Selbstwirksamkeitserwartungen von Umschülern von ähnlicher motivationaler Bedeutung sind, wie es bisherige Forschungsbefunde nahe legen, ist eine empirische Frage, der in der vorliegenden Arbeit nachgegangen wird.

