

GABRIELE OETTINGEN/ULMAN LINDENBERGER/PAUL B. BALTES

Sind die schulleistungsbezogenen Überzeugungen Ostberliner Kinder entwicklungshemmend?

Zusammenfassung

Zum Zeitpunkt der Einigung Deutschlands (1990) befragten wir Kinder zweier Ostberliner Schulen (Schulstufen zwei bis sechs) nach ihren Überzeugungen über das Zustandekommen von schulischen Leistungen im allgemeinen (Kausalitäts-Überzeugungen) und nach ihren Einschätzungen des eigenen Schulleistungspotentials (Selbstwirksamkeit und allgemeines Kontrollbewußtsein). Zudem erhoben wir die Schulleistung in Form von Schulnoten. Vergleicht man die Ergebnisse dieser Befragung mit ein Jahr später gewonnenen aus West-Berlin, ergeben sich neben vielen Ähnlichkeiten Unterschiede insbesondere in drei Aspekten: (1) Die Ostberliner Kinder sind im Glauben an ihre eigene Selbstwirksamkeit pessimistischer als die Westberliner Kinder. (2) Die Ostberliner Kinder der älteren Schulstufen glauben ihre Schulleistung weniger beeinflussen zu können als die Westberliner Vergleichsgruppen. (3) Die Ostberliner Kinder zeigen eine hohe und sehr frühe Vernetzung von Selbstwirksamkeitsurteilen mit bewerteter Schulleistung (Schulnoten). Aus der Sicht der westlichen Forschung kann dieses Datenmuster als entwicklungshemmender Risikofaktor interpretiert werden. Denn da die Ostberliner Kinder vergleichsweise weniger an ihr eigenes Leistungspotential und stärker an die Bedeutung von Schulnoten glauben, dürften sie einen geringeren Freiraum zur Selbstgestaltung besitzen. Andererseits kann die engere Vernetzung von Subjektivität und Objektivität bei Ostberliner Kindern aber auch als eine realitätsbezogene Entwicklungsleistung verstanden werden. Abschließend wird ein Forschungsprogramm skizziert, das die Gültigkeit und Generalisierbarkeit der vorliegenden Befunde sowie ihrer Interpretation überprüfen soll.

„Die DDR war auf ihre Art klar und übersichtlich gestaltet, so daß es nicht schwerfiel, die eigene berufliche und gesellschaftliche Perspektive auszurechnen, und zwar ziemlich genau. Eine Welt ohne den Glauben an Wunder und fast ohne Überraschungen“ (GREGOR GYSI, Spiegel-Interview, S. 35, 10. Juni 1991).

In der vorliegenden empirischen Studie erhoben wir leistungsbezogene Überzeugungen bei Ostberliner Kindern noch vor der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten und verglichen diese mit entsprechenden Westberliner Daten. Damit markierten wir einen historischen Ausgangspunkt und nutzten die einmalige Gelegenheit eines intra-nationalen und doch intergesellschaftlichen Vergleichs, wie er durch die politische Situation Ost- und West-Berlins gegeben war (siehe auch OETTINGEN/SELIGMAN 1990). Die im Juli 1990 an Ostberliner Kindern durchgeführte Untersuchung leidet allerdings unter gewissen methodischen Unzulänglichkeiten. Beispielsweise gibt es zum Thema „leistungsbezogene Vorstellungen“ nur im Westen eine weitreichende empirische Forschungsliteratur (BALTES/BALTES 1986; STERNBERG/KOLLIGIAN 1990).

Weiterhin war es aus zeitlichen Gründen nicht möglich, die Studie repräsentativ anzulegen. Dennoch dürften die Ergebnisse zum Verständnis der kindlichen Entwicklung leistungsbezogener Vorstellungen und des Einflußsystems „Schule“ in den beiden früheren deutschen Staaten beitragen.

Der erste inhaltliche Schwerpunkt des Vergleichs Ost- und Westberliner Kinder ist die Entwicklung der kindlichen Vorstellungswelt über schulische Leistung: Vorstellungen von Faktoren, die Schulerfolge begünstigen (Kausalitäts-Überzeugungen), und von der Fähigkeit, diese Faktoren persönlich einzusetzen (Selbstwirksamkeitsurteile und Kontrollbewußtsein). Der zweite ist die Beziehung zwischen diesen Überzeugungen und bewerteter Leistung in Form von Schulnoten.

Die Frage nach der Bedeutung der leistungsbezogenen Vorstellungswelt für die kindliche Entwicklung ist gegenwärtig eine zentrale Fragestellung entwicklungspsychologischer und pädagogischer Forschung (BALTES/BALTES 1986; FLAMMER 1990; SKINNER/WELLBORN/CONNELL 1990; STERNBERG/KOLLIGIAN 1990; TAYLOR 1989). Es gilt in der westlichen Forschung als nachgewiesen, daß ein positives Selbstbild und der Glaube an die eigene Leistungsfähigkeit positive Entwicklungsfaktoren sind. Der ontogenetische Zeitpunkt und die schließlich erreichte Stärke der Verknüpfung zwischen der subjektiven Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und der objektivierten Leistung werden jedoch unterschiedlich bewertet. Einerseits gilt es als wünschenswert, daß Kinder mit zunehmendem Alter in ihrer Einschätzung „realistischer“ werden, daß sie also Vorstellungen von ihrer eigenen Leistungsfähigkeit haben, die der gesellschaftlich regulierten Bewertung (z. B. durch Tests oder das Lehrerurteil) entsprechen. Eine sehr hohe, mit dem Lehrerurteil übereinstimmende Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit wird aber allgemein als entwicklungshemmend angesehen (BANDURA 1990; TAYLOR 1989), weil diese den Glauben an das eigene Leistungspotential zu stark festlegt. Aus entwicklungspsychologischer und pädagogischer Perspektive würde man deshalb eine Balance zwischen „realitätsangemessenen“ und „realitätsabgelösten“ Einschätzungen des eigenen Leistungspotentials bevorzugen.

1. Der theoretische Bezugsrahmen: Drei Arten von schulleistungsbezogenen Überzeugungen

Leistung ist nicht zuletzt das Produkt der Überzeugungen darüber, wie Leistung zustande kommt. Diese Auffassung ist die Grundlage einer Reihe von Theorien, die unter dem Etikett „subjektive Kontroll- oder Erwartungstheorien“ bekannt geworden sind (siehe Überblick von BALTES/BALTES 1986; FLAMMER 1990; STERNBERG/KOLLIGIAN 1990). Welche Überzeugungen dabei sinnvollerweise zu unterscheiden sind (BANDURA 1986), wie diese zu tatsächlich erzielten Leistungen in Beziehung stehen (STIPEK/MAC IVER 1989) und welchen Entwicklungsveränderungen sowohl diese Überzeugungen selbst als auch deren Beziehung zu objektivierbaren Leistungsindikatoren (wie z. B. Intelligenztests oder Schulnoten) unterliegen (CHAPMAN/SKINNER/BALTES 1990; HARTER

1982; SKINNER et al. 1990), ist Gegenstand wissenschaftlicher Diskussion und empirischer Forschung.

Zum Inhaltsbereich Schulleistung haben SKINNER/CHAPMAN/BALTES (1988 a, b, c) eine Kontrolltheorie entwickelt, die auf handlungstheoretischen Überlegungen basiert. Indem zwischen Akteur, Handlungsmitteln und Leistungsergebnis (Zweck) als den drei wesentlichen Entitäten eines Handlungsvollzugs unterschieden wird, lassen sich drei verschiedene Überzeugungsarten definieren (und empirisch durch Faktorenanalysen nachweisen), die diese Entitäten zueinander in Beziehung setzen: (a) *Kausalitäts-Überzeugungen* beziehen sich auf die für die Allgemeinheit erwartete Relation zwischen Mitteln und Zweck. Sie beinhalten die Überzeugungen einer Person, inwieweit verschiedene Kausalfaktoren oder Mittel (z.B. Anstrengung, Einflußreiche Personen) erwünschte Leistungen (z.B. gute Schulnoten) herbeiführen und unerwünschte (z.B. schlechte Schulnoten) vermeiden können. (b) *Selbstwirksamkeitsurteile* betreffen die Relation zwischen Akteur und zielbezogenen Mitteln. Sie beinhalten Urteile, inwieweit man glaubt, selber das eine oder andere Mittel zum Erreichen bestimmter Ziele wirksam einsetzen zu können. (c) Schließlich läßt sich noch ein *generelles Kontrollbewußtsein* unterscheiden. Diese Überzeugungsart thematisiert die Relation Akteur und Zweck, aber expliziert nicht die Mittel. Sie ist also direkt auf das Erreichen erwünschter (z. B. gute Schulnoten) und das Vermeiden unerwünschter Leistungen (z. B. schlechte Schulnoten) bezogen.

Diese drei Überzeugungsarten werden auch im Rahmen anderer subjektiver Erwartungs- oder Kontrolltheorien analysiert, jedoch nicht vergleichend gegenübergestellt. Die Kausalitäts-Überzeugungen sind insbesondere unter der Rubrik Kontingenzwissen erforscht worden (WEISZ 1983). Selbstwirksamkeitsurteile (self-efficacy) stehen im Zentrum von BANDURAS (1986, 1990) sozial-kognitiver Lerntheorie. Sie beschreiben dort die Überzeugung einer Person, diejenigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Anstrengungsressourcen (capabilities) zu besitzen, die es ermöglichen, durch entsprechende Handlungen bestimmte ins Auge gefaßte Ziele zu erreichen. Die von SKINNER et al. (1988 a, b) vorgeschlagene Definition von Selbstwirksamkeitsurteilen sieht jedoch nicht nur personale Fähigkeiten als Mittel, die zum erwünschten Zweck führen. Auch in bezug auf externe Mittel (z. B. Glück, Einflußreiche Personen) kann man Selbstwirksamkeitsurteile fällen, indem man den Grad des eigenen Zugriffs auf derartige Mittel reflektiert. Das generelle Kontrollbewußtsein schließlich gleicht dem Begriff der Erfolgserwartung in der Leistungsmotivationsforschung (HECKHAUSEN 1977).

2. Vermutete Unterschiede zwischen Ost- und West-Berlin

Für die Entwicklung leistungsbezogener Überzeugungen bei Schulkindern sind zwei Faktoren von zentraler Bedeutung: der altersabhängige kognitive Entwicklungsstand sowie die Gestaltung des Erziehungs- und Schulumfeldes (ROSENHOLTZ/ROSENHOLTZ 1981; STERNBERG/KOLLIGIAN 1990; STIPEK/DANIELS 1988). Der Vergleich von Schulkindern verschiedenen Alters, die in deutlich unterschiedlichen Schulkontexten eingebettet sind, sollte aufschlußreich sein

für die Frage, welche Rolle die Gestaltung des Schulumfeldes für die Entwicklung schulleistungsbezogener Überzeugungen spielt. Die unterschiedlichen Gesellschaftssysteme in Ost- und Westdeutschland haben zur Entwicklung verschiedener Schulsysteme geführt, mit unterschiedlicher Struktur und jeweils typischem Schulkontext (DDR: Schule im Aufbruch, 1990).

Für die drei Arten von leistungsbezogenen Überzeugungen erwarteten wir sowohl Ähnlichkeiten (d. h. Kontextunabhängigkeit) als auch Unterschiede (d. h. Kontextabhängigkeit). So dürfte beispielsweise sowohl in Ost-Berlin als auch in West-Berlin mit zunehmender kognitiver Entwicklung und Leistungserfahrung der Zusammenhang zwischen subjektiver Selbstwirksamkeit und bewerteter Leistung enger werden (siehe auch CHAPMAN et al. 1990). Doch legt die Art der Notengebung in Ost-Berlin nahe, daß der Zusammenhang zwischen „Subjektivität und Objektivität“ dort stärker gefördert wird als in West-Berlin. Warum?

Intrakulturell vergleichende Studien verweisen auf schulische Variablen, die die Stärke der Verknüpfung von Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens und Schulleistung regulieren (HELMKE 1991; ROSENHOLTZ/ROSENHOLTZ 1981; SIMPSON 1981). So erhöht z. B. eine differenzierende Notengebung (MAC IVER 1988) die Konvergenz zwischen Selbsteinschätzung und bewerteter Leistung. Dies gilt insbesondere dann, wenn Noten öffentlich (für alle Mitschüler einsehbar) gegeben werden, und obendrein sichergestellt wird, daß die Eltern den relativen Leistungsstand des Kindes rückgemeldet bekommen. Die öffentliche Notengebung erlaubt den Vergleich mit den Mitschülern und damit eine korrekte Bestimmung des eigenen Rangplatzes in der Klasse. Wichtiger noch ist, daß das Wissen der Mitschüler und Eltern diesen Rangplatz zu einer sozialen Tatsache macht, an der sich nur schwerlich rütteln läßt (ROSENHOLTZ/SIMPSON 1984).

In Ost-Berlin gab es bereits von der Eingangsklasse an eine differenzierende öffentliche Notengebung. In West-Berlin dagegen werden Noten erst ab der dritten Schulklasse gegeben. Zudem ist die Art der Notengebung weniger öffentlich. Zur theoretischen Begründung der Art der Ostberliner Notengebung wird in der Lehrerbildung der früheren DDR (KRAUSE 1989; FALKENHAGEN 1989; FINCK 1989; WIESE 1989; FRANZ 1982/1989) darauf verwiesen, daß eine adäquate und differenzierende Selbsteinschätzung die Grundlage für die Entwicklung eigenständigen und selbstverantwortlichen Handelns sei. Demnach wäre „die Befähigung aller Schüler zur adäquaten und differenzierten Selbsteinschätzung ... ein zentrales pädagogisches Problem“ (FRANZ 1982, S. 76). FRANZ verweist nachdrücklich darauf (ebd., S. 77 ff.), daß die zum Lernziel zu erhebende adäquate Selbsteinschätzung nicht nur durch den Lehrer zu fördern sei, sondern auch durch die Eltern und das Klassenkollektiv. Erst wenn es gelänge, im Klassenkollektiv ein „offenes und ehrliches“ Klima zu erzeugen, das auf der Konfrontation von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung durch das Kollektiv basiert, sei die Voraussetzung für eine positive Leistungsentwicklung der Schüler gegeben (ebd., S. 81 unten).

Uns liegen über die Realisierung dieser Maximen im Ostberliner Schulalltag keine wissenschaftlichen Befunde vor. Allerdings wurden in der früheren DDR z. B. „Lernkonferenzen“ durchgeführt (persönliche Mitteilung, P. M. ROEDER). Der Lehrer bat die Schüler vor versammelter Klasse, eine öffentliche

Selbsteinschätzung abzugeben, die dann vom Klassenkollektiv und dem Lehrer kommentiert werden konnte. Dabei wurde der gute Schüler gelobt, während der schlechte Schüler selbstkritisch erklären sollte, warum er keine besseren Leistungen gezeigt hatte und wie er im einzelnen seine zukünftigen Schulnoten verbessern wolle. Über diese „Lernkonferenzen“ hinaus pflegte die Schule auch den Kontakt zu den Arbeitskollektiven der Eltern, die sich ihrerseits für die Schulleistungen der Kinder ihrer Mitglieder verantwortlich fühlen sollten.

Wir wissen natürlich nicht, in welchem Ausmaß solche Lernkonferenzen Bestandteile des Ostberliner Schulalltags waren und wie sehr sich die Lehrer bemühten, die programmatischen Ziele ihrer Ausbildung zu verwirklichen. Das Verfolgen dieser Ziele und Praktiken in Ost-Berlin sollte zu engeren Zusammenhängen zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten führen als in West-Berlin. Denn das Ostberliner Schulsystem legte durch die Art der Notengebung den Schülern nahe, die Schulnoten als Grundlage ihrer Selbsteinschätzung zu nehmen, und dies bereits nach wenigen Wochen Unterricht.

Auch Unterschiede im außerschulischen Umfeld Ost- und Westberliner Kinder sprechen für einen engeren Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung und Schulleistung in Ost-Berlin. Denn, wie das einleitende Zitat von Gregor Gysi nahelegt, wurde das Leben jedes einzelnen in der früheren DDR vergleichsweise stärker von der öffentlichen Ordnung reglementiert: „Die DDR war auf ihre Art klar und übersichtlich gestaltet ... eine Welt ohne Glauben an Wunder und fast ohne Überraschungen.“ Diese außerschulische Einschränkung des individuellen Freiraums in Ost-Berlin mag die Verknüpfung von subjektiver Einschätzung des eigenen Leistungspotentials und bewerteter Schulleistung zusätzlich verengen.

Zunächst hatten wir *keine* Hypothese über das durchschnittliche Niveau der Selbstwirksamkeitsurteile bei Ost- und Westberliner Kindern. Doch mag die relativ stärkere Öffentlichkeit der Notengebung in Ost-Berlin auch die Höhe der Selbstwirksamkeitsurteile beeinflussen. Wirkt diese Rückmeldung als Druck in Richtung auf regelmäßige Realitätsüberprüfung, dann sollten Ostberliner Kinder ein vergleichsweise negativeres Bild von ihrer Leistungsfähigkeit aufweisen.

3. Methode

3.1. Teilnehmer

An der Studie nahmen 175 Jungen und 137 Mädchen aus zwei Ostberliner Grundschulen sowie 221 Jungen und 291 Mädchen aus zwei Westberliner Grundschulen teil. Sowohl in Ost- als auch in West-Berlin stammten die Kinder überwiegend aus der Unter- und Mittelschicht. Das Durchschnittsalter der Zweitkläßler betrug 8.6 Jahre, der Drittkläßler 9.6, der Viertkläßler 10.6, der Fünftkläßler 11.7 und der Sechstkläßler 12.6 Jahre; es gab keine signifikanten Altersunterschiede zwischen den Ost- und Westberliner Kindern.

Pro Klassenstufe waren in Ost-Berlin zwischen 54 und 74 und in West-Berlin zwischen

Tabelle 1: Item-Beispiele für die verschiedenen Kategorien von schulleistungsbezogenen Überzeugungen		
Kausalfaktoren (Mittel)	Kausalitäts-Überzeugungen (Mittel-zum-Zweck)	
	Positive Ereignisse	Negative Ereignisse
Anstrengung	Gutsein in der Schule – liegt das daran, daß Kinder sich sehr anstrengen?	Ein Kind beantwortet die Fragen seiner Lehrer falsch. Ist das so, weil es sich nicht genug anstrengt?
Begabung	Was denkst Du: Wenn ein Kind in der Schule gut ist, liegt das daran, daß es einfach klug ist?	Ein Kind ist schlecht in der Schule. Ist das so, weil es einfach nicht klug genug ist?
Einflußreiche Personen	Nehmen wir mal an, daß ein Kind gute Noten bekommt. Ist das so, weil es gut mit seinem Lehrer auskommt?	Nehmen wir mal an, ein Kind kriegt schlechte Noten in der Schule. Liegt das daran, daß der Lehrer es nicht mag?
Glück	Hängt „Gutsein“ in der Schule vom Glück ab?	Wenn Kinder schlechte Noten bekommen, liegt das daran, daß sie kein Glück haben?
Unbekannt	Wenn Kinder gute Noten bekommen, ist es dann schwer zu sagen, woran das liegt?	Wenn Kinder in der Schule Fehler machen, ist es schwer zu sagen, woran das liegt?
	Selbstwirksamkeitsurteile (Zugang-zu-Mitteln)	
Anstrengung	Wenn ich es will, kann ich mir in der Schule richtig Mühe geben.	Ich habe Schwierigkeiten, mich für die Schule wirklich genug anzustrengen.
Begabung	Ich stelle mich in der Schule klug an, ohne besonders hart dafür zu arbeiten.	Ich stelle mich bei Klassenarbeiten nicht besonders schlau an.
Einflußreiche Personen	Ich habe Lehrer, die mir helfen, wenn ich das will.	Es ist schwer, Hilfe von meinen Lehrern zu bekommen, auch wenn ich sie brauche.
Glück	Wenn es darum geht, gute Noten zu bekommen, habe ich normalerweise Glück.	Ich glaube, daß ich in Schul-Dingen nicht gerade ein Glückspilz bin.
	Generelles Kontrollbewußtsein (unspezifizierter Zugang-zum-Zweck)	
	Wenn ich in der Schule gut sein will, dann kann ich das.	Wenn ich erkenne, daß in der Schule etwas schief läuft, kann ich nichts tun, um das zu verhindern.

73 und 113 Kinder an der Studie beteiligt. Die Ostberliner Untersuchung wurde Anfang Juli 1990, also drei Monate vor der Wiedervereinigung, durchgeführt, die Westberliner Untersuchung im Juni 1991.

3.2 Meßinstrumente

Der „Control, Agency, and Means-ends“-Fragebogen (CAMI) hat 80 Items (SKINNER et al. 1988a), mit denen die drei Kategorien von Überzeugungen über das Zustandekommen von Schulleistungen erfaßt werden. (1) Die *Kausalitäts-Überzeugungen* (Mittel-zum-Zweck) berücksichtigen fünf a priori definierte Mittel (Kausalfaktoren): Anstrengung, Begabung, Einflußreiche Personen, Glück und Unbekannt (der Faktor „Unbekannt“ erreicht hohe Werte, wenn Kinder keine Vorstellungen davon haben, wie gute oder schlechte Schulleistungen zustande kommen). Der CAMI-Fragebogen enthält acht Items für jedes Mittel; jeweils vier davon beziehen sich auf die Auswirkungen des vorhandenen Mittels, die anderen vier auf die Konsequenzen des nicht vorhandenen Mittels. (2) *Selbstwirksamkeitsurteile* hinsichtlich der verschiedenen Kausalfaktoren (Zugang-zu-Mitteln) erfassen die Überzeugung der Kinder, die schulischen Mittel Anstrengung, Begabung, Einflußreiche Personen und Glück erfolgreich einsetzen zu können. Jeweils vier positiv und vier negativ formulierte Items erfassen den Zugriff auf die vorgegebenen Mittel. (3) *Generelles Kontrollbewußtsein* (unspezifizierter Zugang-zum-Zweck) mißt die Überzeugung der Kinder, die eigene positive oder negative Schulleistung (Zwecke) kontrollieren zu können (jeweils vier Items), ohne daß dabei auf spezifische Mittel verwiesen wird.

In *Tabelle 1* sind jeweils ein positiv und ein negativ formuliertes Item als Beispiel für jede der drei Überzeugungs-Kategorien aufgeführt. Befunde über Meßreliabilität und faktorielle Konstruktvalidität sind in SKINNER et al. (1988a, b) ausführlich dargestellt.

Die Kinder bewerteten jedes Item auf einer 4-Punkte-Skala mit den Ausprägungen: *nie, selten, ziemlich oft* und *immer*. Wie in früheren Studien war auch diesmal die Reliabilität (interne Konsistenz: Cronbachs *alpha*) zufriedenstellend (Kausalitäts-Überzeugungen: zwischen .61 und .79; Selbstwirksamkeitsurteile: zwischen .66 und .90; generelles Kontrollbewußtsein: .53). Des Weiteren gab es keine systematischen Reliabilitätsunterschiede in Abhängigkeit von Schulstufe oder Stadthälfte.

3.3 Vorgehensweise¹

Der „Control, Agency, and Means-end“-Fragebogen wurde den Kindern während der Unterrichtszeit in ihren Klassenzimmern vorgelegt. Der Fragebogen wurde laut vorgelesen, während die Kinder schweigend mitlasen und jede Frage der Reihe nach für sich beantworteten. Es wurde den Kindern auch erklärt, daß weder Lehrer, Eltern noch irgendeine andere, den Kindern bekannte Person ihre Antworten sehen würden. Weiterhin wurde den Kindern gesagt, daß es keine richtigen oder falschen Antworten gäbe und daß sie einfach hinschreiben sollten, was ihrer Meinung nach die beste Antwort sei.

Die Zeugnisnoten der Kinder wurden den Schulunterlagen entnommen. Die Auswertungen basieren auf den Noten für Mathematik und Deutsch. Die Note für Deutsch wurde sowohl in Ost- als auch in West-Berlin als das arithmetische Mittel der Zensuren für sprachlichen Ausdruck, schriftlichen Ausdruck und Rechtschreiben berechnet; die Mathematikleistung wurde als Gesamtnote gemessen. Die Deutsch- und Mathematiknoten waren hoch miteinander korreliert [Ost-Berlin: $r(308) = .75$, West-Berlin:

$r(396) = .67$]; sie wurden gemittelt und zu einem Schulnotenindex zusammengefaßt. Für die Westberliner Kinder lagen in den zweiten Klassen keine Schulnoten vor, da hier die Notengebung erst mit dem dritten Schuljahr einsetzt. Ferner wurden in Ost-Berlin die Zensuren der Zeugnisse zum Schuljahresende erfaßt, während in West-Berlin die Halbjahresnoten verwendet wurden, da die Endnoten noch nicht vorlagen.

Es wurde überprüft, ob sich die Variabilität der Notengebung in Ost- und West-Berlin voneinander unterscheidet. Der entsprechende statistische Test (*Bartlett-Box-Test* zur Überprüfung der Homogenität von Varianzen) zeigte keine signifikanten Ergebnisse (Deutsch: $F = 1.30$, $p > .2$; Mathematik: $F = .74$, $p > .6$; genereller Schulnotenindex: $F = .85$, $p > .5$). Es ließ sich also kein Anhaltspunkt für die Annahme finden, daß die Notengebung in Ost-Berlin eine größere Streuung aufweist als in West-Berlin (oder umgekehrt).

Etwaige Mittelwertsunterschiede in den Schulnoten Ost- und Westberliner Kinder lassen sich nicht direkt interpretieren, weil die Ostberliner Noten von 1 (sehr gut) bis 5 (ungenügend) reichten, während es in West-Berlin sechs Noten gibt (6 = ungenügend). Um das Notenniveau der Ost- und Westberliner Kinder vergleichen zu können, wurden die Schulnoten auf eine einheitliche Skala mit den Extremwerten 0 (niedrigste Schulnote) und 4 (höchste Schulnote) gebracht. In der vierten Schulstufe erhielten die Ostberliner Kinder sowohl im Fach Mathematik als auch im Fach Deutsch bessere Schulnoten als die Westberliner Kinder, $F_3(1,174) > 4.78$, $p_s < .01$. In allen anderen Schulstufen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede im Notenniveau zwischen den Ost- und Westberliner Schülern.

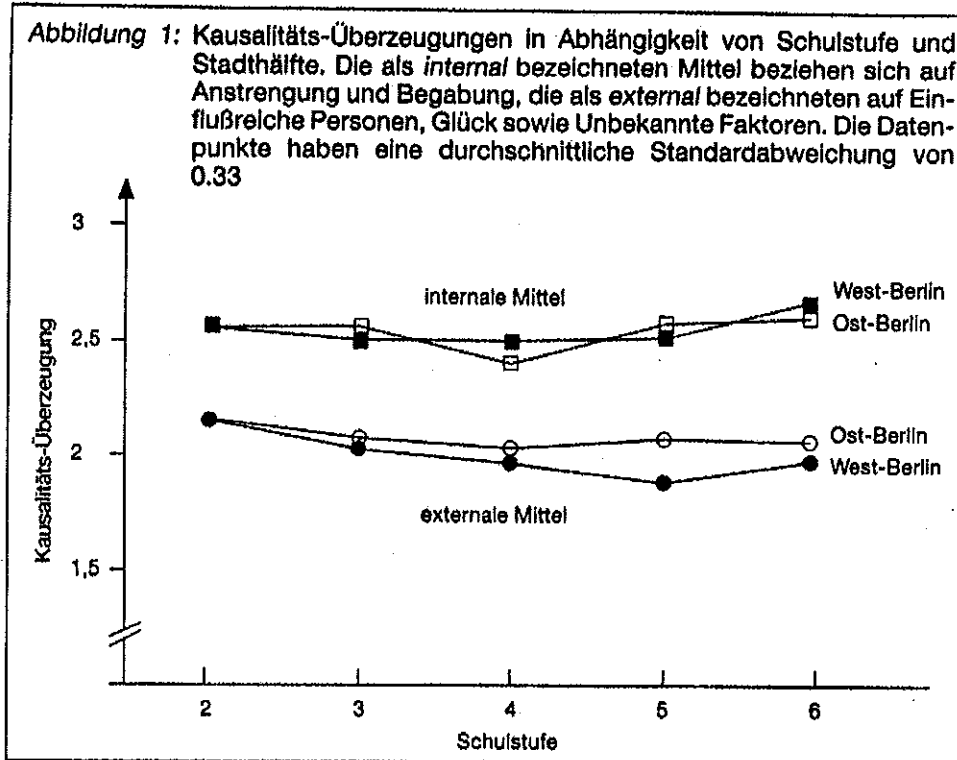
4. Ergebnisse

Im folgenden vergleichen wir die Ost- und Westberliner Kinder hinsichtlich des Niveaus und der Entwicklungsverläufe schulleistungsbezogener Überzeugungen. Danach stellen wir den Zusammenhang zwischen den drei Überzeugungstypen und Schulnoten vergleichend für Ost- und Westberliner Kinder dar. Da sowohl das Geschlecht als auch die Schulzugehörigkeit (getestet innerhalb von Ost- und West-Berlin) keine systematischen Effekte auf die zu berichtenden Ergebnisse hatten, werden im folgenden die Resultate für Jungen und Mädchen sowie für die verschiedenen Schulen *nicht* getrennt aufgeführt.

4.1 Entwicklung von schulleistungsbezogenen Überzeugungen

Zunächst überprüften wir den psychometrischen Meßraum des Fragebogens mit Hilfe einer Faktorenanalyse über die mittelbezogenen Subskalen der Kausalitäts-Überzeugungen und Selbstwirksamkeitsurteile (PA-Extraktion mit anschließender obliquen Rotation). Ähnlich wie bei SKINNER et al. (1988b) ergaben sich drei Faktoren. Der erste Faktor war definiert durch die vier auf Selbstwirksamkeit bezogenen Skalen (Anstrengung, Begabung, Einflußreiche Personen und Glück), der zweite durch Kausalitäts-Überzeugungen hinsichtlich Kind-externer oder externaler Mittel (Einflußreiche Personen, Glück, Unbekannt) und der dritte durch Kausalitäts-Überzeugungen hinsichtlich Kind-interner oder internaler Mittel (Anstrengung, Begabung).

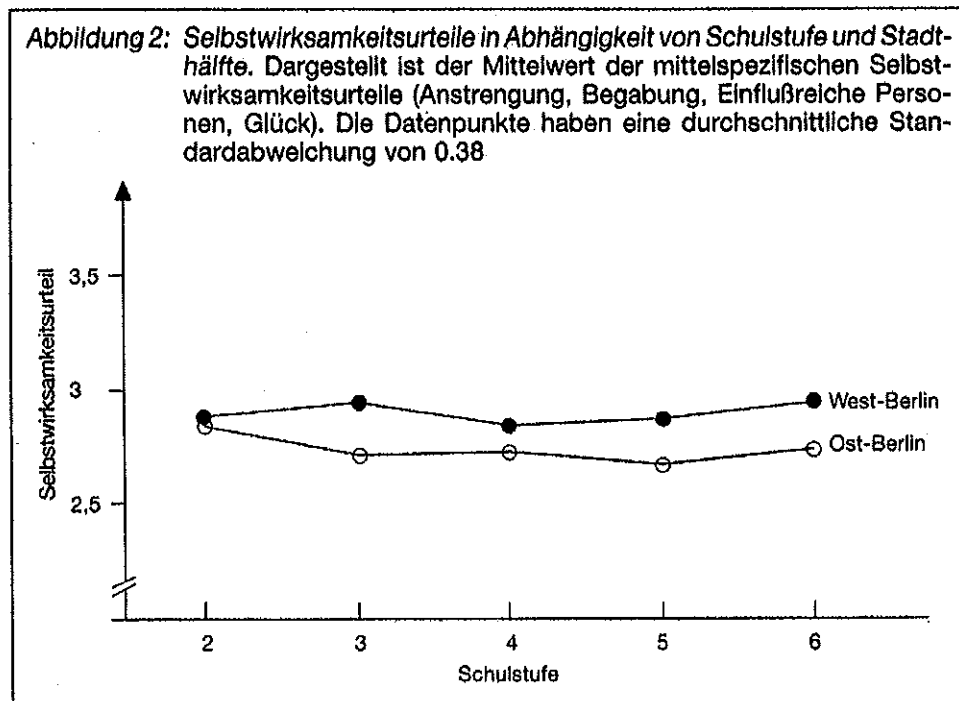
Diese Faktorenstruktur, die sowohl für Ost- als auch für Westberliner Kinder gilt, erlaubt uns im folgenden, zwischen eher internalen und eher externalen



Kausalitäts-Überzeugungen zu unterscheiden. Das Muster der Faktorenanalyse ist auch inhaltlich sinnvoll. Denn Selbstwirksamkeitsurteile thematisieren den Glauben an den Besitz von Persönlichkeitsmerkmalen, die den Zugriff auf leistungsrelevante Mittel beinhalten. Die Kausalitäts-Überzeugungen bilden hingegen zwei Überzeugungsarten, die auf Beobachtungen der Leistungswirksamkeit verschiedener Mittel (*internal* vs. *external*) basieren.

Kausalitäts-Überzeugungen. Die wesentlichen Befunde sind in *Abbildung 1* dargestellt. Insgesamt haben die Ost- und Westberliner Kinder eine recht ähnliche Vorstellung davon, wie Schulleistung zustande kommt. So unterscheiden sie sich nicht in den Rangplätzen der einzelnen Mittel. Bei den internalen Mitteln liegt in allen Klassenstufen Anstrengung über Begabung, bei den externalen Mitteln liegen Unbekannte Faktoren über Einflußreichen Personen und Glück.

Neben dieser Ähnlichkeit ergeben sich auch Unterschiede. Die älteren Ostberliner Kinder (fünfte und sechste Klasse) schreiben *externalen* Mitteln eine größere Wirksamkeit zu als die Westberliner Kinder: $F(1,174) = 13.74, p < .01$ bzw. $F(1,125) = 4.19, p < .05$ (siehe *Abb. 1*). Vergleicht man den Durchschnitt der fünften und sechsten mit dem Durchschnitt der vorhergehenden Schulklassen, ergibt sich eine Interaktion zwischen Schulstufe und Stadthälfte; $F(1,818) = 6.01, p < .05$. Der „Altersverlauf“ der Kausalitäts-Überzeugungen ist für externalen Mittel also unterschiedlich bei den Ost- und Westberliner Kindern: In Ost-Berlin zeigt sich mit zunehmendem Alter keine Veränderung, $F(4,307) = 1.11, p > .30$, in West-Berlin dagegen ist eine Abnahme zu beob-



achten [linearer Trend: $F(1,505) = 20.75, p < .01$]. Auch beim Altersverlauf der Kausalitäts-Überzeugungen für *internale* Mittel gibt es einen Unterschied. Während die Westberliner Kinder verschiedener Schulstufen nicht voneinander abweichen, $F(1,505) = 1.85, p > .1$, findet sich bei den Ostberliner Viertkläßlern ein Einbruch. Hier sind die Überzeugungen niedriger als in den zweiten und dritten sowie den fünften und sechsten Klassenstufen; $F_s > 9.60, p_s < .01$.

Selbstwirksamkeitsurteile. Abbildung 2 faßt den wichtigsten Befund zusammen: Die Westberliner Kinder schätzen ihre schulische Selbstwirksamkeit höher ein als die Ostberliner Kinder; $F(1,813) = 22.34, p < .01$. Mit Ausnahme der zweiten Klasse ist dieser Unterschied in jeder Klassenstufe zumindest marginal signifikant [dritte Klasse: $F(1,174) = 10.16, p < .01$; vierte Klasse: $F(1,175) = 3.21, p = .07$; fünfte Klasse: $F(1,173) = 6.67, p < .05$; sechste Klasse: $F(1,125) = 5.28, p < .05$]. Betrachtet man über alle Schulstufen hinweg die Selbstwirksamkeitsurteile nach Leistungsmitteln getrennt, so zeigt sich, daß die Westberliner Kinder ihre Selbstwirksamkeit in bezug auf jedes der vier Mittel höher einschätzen als die Ostberliner Kinder [Anstrengung: $F(1,814) = 25.04, p < .01$; Begabung: $F(1,814) = 10.47, p < .01$; Einflußreiche Personen: $F(1,814) = 9.19, p < .01$; Glück: $F(1,814) = 16.90, p < .01$].

Weder für Ost- noch für Westberliner Kinder gibt es Altersunterschiede in der durchschnittlichen Höhe der schulischen Selbstwirksamkeit [siehe Abb. 2, West-Berlin: $F(4,505) = 1.11, p > .30$; Ost-Berlin: $F(4,307) = 1.51, p > .10$]; die entsprechende Interaktion (Schulstufe \times Stadthälfte) ist ebenfalls nicht signifikant, $F(4,812) = 1.00, p > .40$.

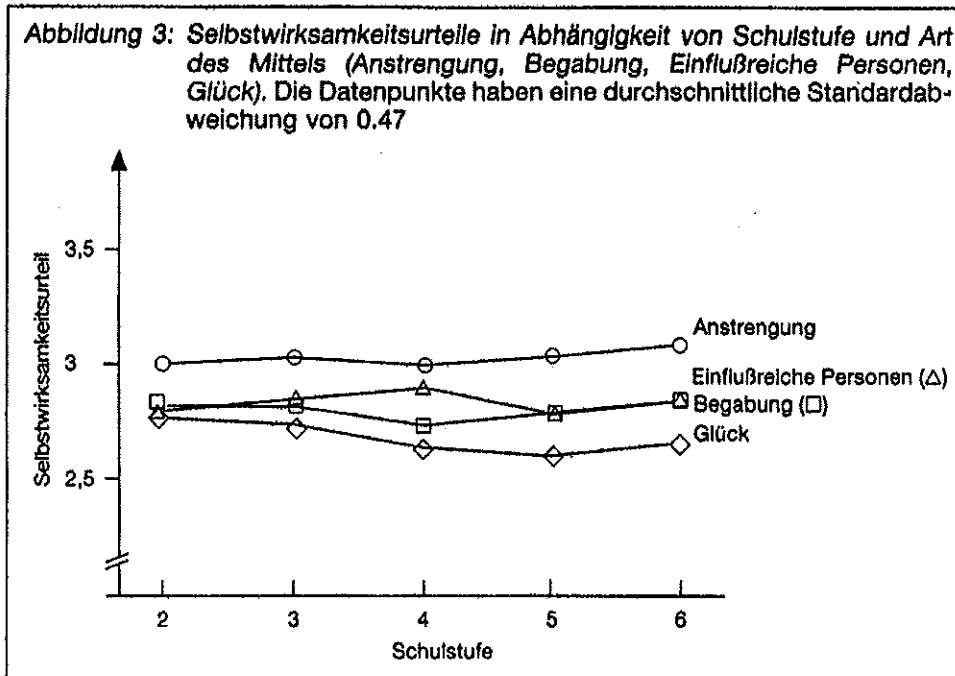
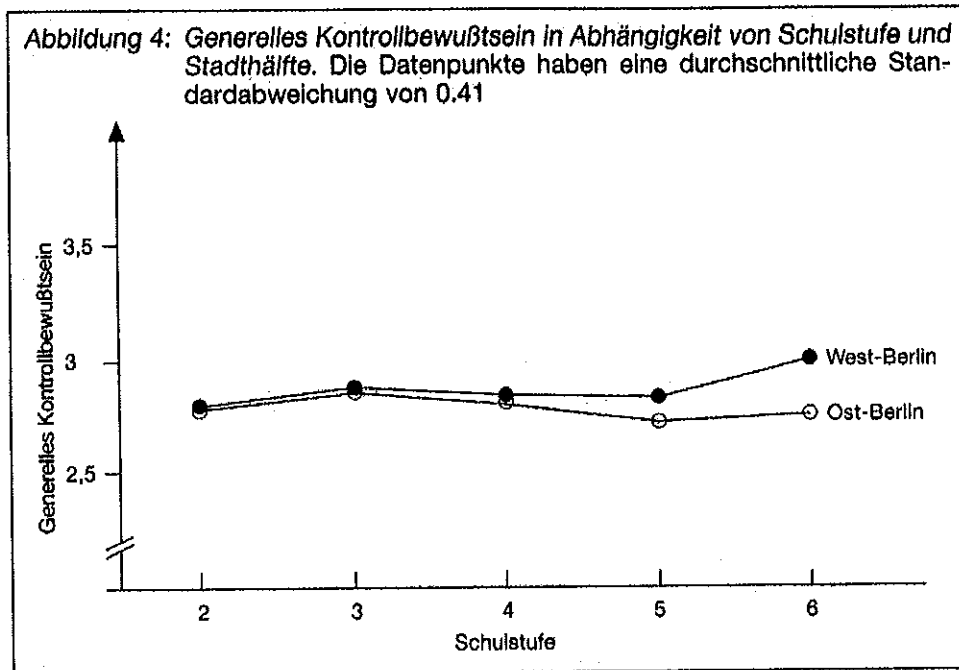


Abbildung 3 zeigt die Rangplätze der einzelnen Mittel. Wir haben die Werte der Ost- und Westberliner Kinder zusammengefaßt, weil die Kinder beider Stadthälften sich in der Einschätzung der *relativen Wichtigkeit* der verschiedenen Selbstwirksamkeits-Überzeugungen nicht voneinander unterscheiden; $F(3,812) = 2.17, p > .09$. Anstrengung nimmt in allen Klassenstufen den ersten Platz ein und Glück den letzten; der Glaube, begabt zu sein und Zugang zu Einflußreichen Personen zu haben, liegt in der Mitte. Betrachtet man die Alterstrends, so läßt sich für Glück eine Abnahme beobachten [linearer Trend: $F(1,814) = 17.33, p < .01$]; alle anderen mittelspezifischen Selbstwirksamkeitsurteile zeigen keine signifikanten Altersveränderungen.

Generelles Kontrollbewußtsein. Abbildung 4 faßt das Gesamtbild zusammen. Bis etwa zur vierten Klasse zeigen Ost- und Westberliner Kinder ein ähnliches Niveau des mittelunspezifischen Kontrollbewußtseins. Sie unterscheiden sich also bis dahin nicht in ihren Erwartungen, Schulerfolge erreichen und Schulmißerfolge vermeiden zu können.

In den höheren Schulstufen glauben die Westberliner Kinder ihre Schulleistung besser kontrollieren zu können als die Ostberliner Kinder. In der fünften Klasse ist der Unterschied marginal signifikant, $F(1,173) = 3.31, p = .07$, und in der sechsten ist er hoch signifikant; $F(1,125) = 9.96, p < .01$ (siehe Abb. 4). Vergleicht man die sechste Schulstufe mit dem Durchschnitt der vorhergehenden Klassen, so ergibt sich eine Interaktion zwischen Schulstufe und Stadthälfte; $F(1,814) = 5.84, p < .05$.



4.2 Schulleistungsbezogene Überzeugungen und Schulnoten²

Im folgenden wenden wir uns dem Zusammenhang zwischen den drei Arten von Überzeugungen und Schulnoten zu. Hier geht es also um die Verknüpfung von subjektiver Vorstellungswelt und bewerteter Leistung.

Kausalitäts-Überzeugungen. Wie bei CHAPMAN et al. (1990) ist auch hier die Verknüpfung von Schulnoten mit dem Gesamtscore der Kausalitäts-Überzeugungen am wenigsten ausgeprägt. Sie ist weder in Ost- noch in West-Berlin in der einen oder anderen Richtung signifikant. Wenn jedoch die Kausalitäts-Überzeugungen nach internalen und externalen aufgeschlüsselt werden, ergeben sich signifikante, wenn auch geringfügige Korrelationen.

Internale Kausalitäts-Überzeugungen gehen mit eher guten Schulnoten einher, externe Kausalitäts-Überzeugungen dagegen mit eher schlechten Schulnoten (Ost-Berlin: $r_s = +.18$ vs. $-.21$, West-Berlin: $r_s = +.09$ vs. $-.09$, siehe Tab. 2). Der Unterschied in der Höhe der Korrelationen zwischen Schulnoten und internalen vs. externalen Mitteln ist in beiden Stadtteilen signifikant; $z = 5.58$, $p < .01$ bzw. $z = 2.95$, $p < .01$. Offensichtlich betrachten die besseren im Vergleich zu den schlechteren Schülern Anstrengung und Begabung eher als Ursache von Schulleistung; für die Kausalfaktoren Glück, Einflußreiche Personen und Unbekannte Faktoren gilt das Gegenteil.

Der in der Richtung divergierende Zusammenhang zwischen internalen vs. externalen Kausalitäts-Überzeugungen und Schulnoten ist in Ost-Berlin vergleichsweise stärker ausgeprägt als in West-Berlin. Zum einen ist bei der Ostberliner Stichprobe der Unterschied zwischen der positiven Beziehung von internalen und der negativen Beziehung von externalen Kausalitäts-Überzeu-

Tabelle 2: Korrelationen zwischen schulleistungsbezogenen Überzeugungen und Schulnoten

Schulstufe	Ost-Berlin						West-Berlin					
	2	3	4	5	6	Gesamt	3	4	5	6	Gesamt	
Überzeugungstyp												
Kausalität												
Internale Mittel	.30 ^a	.31	.18	.10	.08	.18	.21 ^a	.07	.00	.02	.09 ^a	
Externale Mittel	-.25 ^a	-.28 ^a	-.20	-.15	-.29 ^a	-.21	-.11	-.09	-.17 ^a	-.10	-.09 ^a	
Selbstwirksamkeit	.74	.69	.54	.65	.81	.69	.55	.58	.55	.72	.59	
Allgemeines Kontrollbewußtsein	.60	.42	.36	.43	.64	.49	.42	.39	.45	.53	.44	

Anmerkung: Unterstrichene Werte sind auf dem .01-Niveau signifikant. ^ap < .05.

gungen zu Schulnoten in allen Schulstufen signifikant ($z_s > 1.60$, $ps \leq .05$), während dies in West-Berlin nur in der dritten Schulstufe der Fall ist; $z = 2.86$, $p < .01$. Zum anderen ist, über alle Schulstufen hinweg, der negative Zusammenhang zwischen externalen Kausalitäts-Überzeugungen und Schulnoten in Ost-Berlin vergleichsweise enger; $z = 1.67$, $p < .05$.

Selbstwirksamkeitsurteile. Die Selbstwirksamkeitsurteile sind am engsten mit den Schulnoten korreliert (siehe *Tab. 2*). Dies gilt sowohl für die Ostberliner als auch für die Westberliner Kinder und entspricht wiederum den Ergebnissen von CHAPMAN et al. (1990).

Wie erwartet, ist jedoch bei den Ostberliner Kindern die Korrelation zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten im Durchschnitt vergleichsweise höher; $r = .69$ vs. $r = .59$; $z = 2.09$, $p < .05$. Während in Ost-Berlin die individuellen Unterschiede in den Selbstwirksamkeitsurteilen 48% der Varianz in den Schulnoten aufklären, sind es in West-Berlin 35%.³ Die Verknüpfung zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten läßt sich bereits bei den Ostberliner Zweitkläßlern beobachten ($r = .74$) (da Schulnoten in West-Berlin für die zweite Klasse nicht vorliegen, können wir hier keine statistischen Vergleiche rechnen). Für die dritte Schulstufe ist der Unterschied in der Höhe des Zusammenhangs marginal signifikant, $z = 1.46$, $p = .07$, für die restlichen Schulstufen ist er nicht signifikant.

Man mag nun einwenden, daß der Unterschied im Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten auf eine höhere Reliabilität des Meßinstruments (CAMI) oder des Kriteriums (Schulnote) in Ost-Berlin zurückzuführen ist. Im vorliegenden Fall scheidet die Erklärung jedoch aus. Die interne Konsistenz (Cronbachs alpha) der Selbstwirksamkeitsurteils-Gesamtskala betrug sowohl in Ost-Berlin als auch in West-Berlin .90; in den einzelnen Altersstufen lag die interne Konsistenz zwischen .87 und .93, wobei es auch hier keine Unterschiede zwischen Ost- und Westberliner Kindern gab.⁴

Der außerordentlich enge Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten bei den Ostberliner Zweitkläßlern ($r = .74$, reliabilitäts-korrigiert $r = .81$) reicht an die Reliabilitäten der Meßinstrumente heran. Ostberliner Zweitkläßler haben in ihrer Vorstellungswelt also Selbstwirksamkeitsurteile, die fast perfekt den Schulnoten entsprechen. Letztlich können wir die Bedeutung der Höhe dieser Verknüpfung nur an einem Vergleich mit der ersten Benotung in West-Berlin abschätzen. Wie aus *Tabelle 2* zu ersehen ist, ist der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten bei Ostberliner Zweitkläßlern ($r = .74$) signifikant höher als bei Westberliner Drittkläßlern ($r = .55$); $z = 2.00$, $p < .05$.

Auch zu den querschnittlich erfaßten Entwicklungsverläufen des Zusammenhangs zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten gibt es relevante Befunde. Die Ostberliner Stichprobe sinkt in der vierten Klassenstufe ab ($r = .54$) [zweite und dritte versus vierte Schulstufe: $z = 1.74$, $p < .05$; fünfte und sechste versus vierte Schulstufe: $z = 1.92$, $p < .05$]. Bei den Westberliner Kindern dagegen ergibt sich ein deutlicher Anstieg des Zusammenhangs zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten in der sechsten Schulstufe (sechste Schulstufe versus vorhergehende Schulstufen: $z = 1.97$, $p < .05$).

Generelles Kontrollbewußtsein. Ost- und Westberliner Kinder unterscheiden sich nicht in der Höhe des Zusammenhangs von mittelunspezifischem Kon-

trollbewußtsein und Schulnoten; $z = .93, p > .10$ (siehe Tab. 2). Gemittelt über die Ost- und Westberliner Kinder erklärt das Kontrollbewußtsein 21% der Varianz der Schulnoten. Der Zusammenhang zwischen Schulnoten und Kontrollbewußtsein ist also sowohl in Ost- als auch in West-Berlin deutlich niedriger als der Zusammenhang zwischen Schulnoten und Selbstwirksamkeitsurteilen (Ost-Berlin: $z = 5.57, p < .01$; West-Berlin: $z = 4.68, p < .01$). Mittelspezifische Einschätzungen des eigenen Leistungspotentials stehen offensichtlich in einem engeren Zusammenhang zu Schulnoten als mittel-*unspezifische* generelle Einschätzungen.

Regressionsanalysen. Wir analysierten, inwieweit die drei Überzeugungsarten insgesamt die Schulnoten vorhersagen und ob die Selbstwirksamkeitsurteile hinsichtlich der verschiedenen schulbezogenen Mittel unterschiedlich starke Prädiktoren sind.

Hierarchische Regressionsanalysen (gerechnet ohne die Ostberliner Zweitkläßler) ergeben folgende Befunde. Erstens decken die Selbstwirksamkeitsurteile allein sowohl in Ost- als auch in West-Berlin fast 100% der vorhergesagten Varianz der Schulnoten ab (45% bzw. 34%). Zweitens sagt die Gesamtheit der drei schulleistungsbezogenen Überzeugungen die Schulnoten in der Ostberliner Stichprobe vergleichsweise besser vorher (46% vs. 35% der Varianz; $z = 1.79, p < .05$). Drittens sind in Ost- und West-Berlin die Selbstwirksamkeitsurteile hinsichtlich aller vier schulbezogenen Mittel für sich selbst gesehen signifikante Prädiktoren der Schulnoten, wobei allerdings der Faktor Einflußreiche Personen das geringste Gewicht hat (alle $ps < .01$). Viertens zeigt sich in der Vorhersage von Selbstwirksamkeitsurteilen auf Schulnoten kein Unterschied zwischen Ost- und West-Berlin in dem Profil der Gewichtung der einzelnen selbstwirksamkeitsbezogenen Mittel.

5. Diskussion

Zunächst stellen wir die zentralen Befunde zu den drei Arten von schulleistungsbezogenen Überzeugungen dar. Anschließend fassen wir die Ergebnisse zusammen, die die Vernetzung von subjektiven Vorstellungen und objektivierter Schulleistung (Schulnoten) betreffen. Schließlich diskutieren wir die Bedeutung der Befunde für Fragen der Unterrichtsgestaltung und der Optimierung von kindlichen Entwicklungsprozessen.

5.1 Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Entwicklung schulleistungsbezogener Überzeugungen

Auf den ersten Blick ähneln sich die Ost- und Westberliner Kinder in ihren schulleistungsbezogenen Vorstellungen. So entsprechen sich die Altersverläufe der einzelnen Selbstwirksamkeitsurteile und internalen Kausalitäts-Überzeugungen sowie die Rangfolge, mit der die Wichtigkeit der einzelnen Mittel eingeordnet wird. Die auffallend ähnlichen Profile und Entwicklungsverläufe der Ost- und Westberliner Kinder deuten darauf hin, daß diese von den ver-

schiedenen Schul- und gesellschaftlichen Systemen unbeeinflusste, allgemeine Merkmale der Entwicklung von Kindern sind, die im deutschen Kulturkreis aufwachsen.

Im Rahmen dieses gemeinsamen Bezugssystems gibt es allerdings bedeutende Unterschiede. Bereits bei den Kausalitäts-Überzeugungen, also bei den Ansichten, wie Schulleistung ganz allgemein zustande kommt, gehen die Meinungen der Ost- und Westberliner Kinder auseinander. Die älteren Ostberliner Kinder (ab der fünften Klasse) schreiben externalen Faktoren wie Glück, Einflußreichen Personen und Unbekannten Faktoren eine größere Wichtigkeit im Zustandekommen von Schulleistung zu als die Westberliner Vergleichsgruppe (siehe *Abb. 1*). Dieser Unterschied scheint das Produkt eines jeweils anderen „querschnittlichen“ Entwicklungsverlaufs zu sein: Während die Westberliner Kinder mit zunehmender Schulerfahrung immer weniger glauben, daß Schulleistung ein Produkt externaler Faktoren ist, läßt sich diese Abnahme bei den Ostberliner Kindern nicht feststellen.

Der vielleicht wichtigste Unterschied zwischen Ost- und Westberliner Kindern liegt im Niveau der Selbstwirksamkeitsurteile, denn aus entwicklungspsychologischer Sicht ist eine positive Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit wichtig für die Optimierung der eigenen Leistungsfähigkeit (STERNBERG/KOLLIGIAN 1990). Die Westberliner Kinder haben nach ihren Urteilen einen besseren Zugriff auf jedes der schulleistungsbezogenen Mittel als die Ostberliner Kinder (siehe *Abb. 2*) – und dies bereits nach zwei Jahren Erfahrung in den unterschiedlichen Schulsystemen.⁵ Das tiefere Niveau der Selbstwirksamkeitsurteile bei Ostberliner Kindern dürfte mit dem Leistungs- und Realitätsdruck zusammenhängen, der durch eine öffentliche und differenzierende Notengebung entsteht.

Der Unterschied in den Selbstwirksamkeitsurteilen wird schließlich ergänzt durch einen Befund zum allgemeinen Kontrollbewußtsein. Westberliner Kinder der beiden oberen Klassen glauben, ihre Schulleistung besser kontrollieren zu können als die Ostberliner Vergleichsgruppen (siehe *Abb. 4*). Das bei den schulerfahrenen Kindern West-Berlins stärker ausgeprägte Kontrollbewußtsein mag u. a. eine Folge der dort bereits altersfrüh höher liegenden Selbstwirksamkeitsurteile sein. Diese Hypothese kann allerdings nur durch Längsschnittdaten überprüft werden.

5.2 Ähnlichkeiten und Unterschiede im Zusammenhang zwischen schulleistungsbezogenen Überzeugungen und Schulnoten

Auch in der Vernetzung von schulleistungsbezogenen Überzeugungen und Schulnoten ähneln sich zunächst die Ost- und Westberliner Kinder. So korrelieren sowohl in Ost- als auch in West-Berlin die externalen Kausalitäts-Überzeugungen negativ mit den Schulnoten, die internalen dagegen positiv. Weiterhin gehen die Einschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit (Selbstwirksamkeitsurteile und allgemeines Kontrollbewußtsein) sowohl bei den Ost- als auch bei den Westberliner Kindern mit guten Schulnoten einher. Damit gilt, daß Kinder, die an ihre Selbstwirksamkeit glauben, auch diejenigen sind, die

gute Noten erzielen (Ost-Berlin: $r = .69$; West-Berlin: $r = .59$). Dieser Befund entspricht der westlichen Forschung der letzten zehn Jahre (STERNBERG/KOLLIGIAN 1990). Die in Berlin beobachteten Zusammenhänge sind allerdings enger als die bisher in der amerikanischen Literatur berichteten (z. B. SKINNER et al. 1990).

Unterschiede zwischen Ost- und Westberliner Kindern in der Höhe der Beziehung schulleistungsbezogener Überzeugungen zu Schulnoten ergeben sich für die externalen Kausalitäts-Überzeugungen und vor allem für die Selbstwirksamkeitsurteile.

So ist die Bereitschaft schlechterer Schüler, die Ursache von Schulleistung in externalen Faktoren zu sehen, in Ost-Berlin signifikant größer als in West-Berlin. Wie könnte man diesen Befund erklären? In der attributionstheoretischen Forschung ist die negative Korrelation zwischen Leistungserfolg und der Bereitschaft, die Ursachen von Leistung in externalen Faktoren zu sehen, ein häufiges Ergebnis (für eine Zusammenfassung siehe WEARY BRADLEY 1978). Eine gut belegte Erklärung ist, daß schlechtere Schüler durch diese Attributionstrategie ihren Selbstwert schützen (HARVEY/WEARY 1984). Da bei öffentlich gemachten Schulnoten der Selbstwert schlechterer Schüler vergleichsweise stärker bedroht ist, sollte sich hier die Bereitschaft, selbstwertschützend zu attribuieren, erhöhen. Diese Überlegungen liefern eine Erklärung dafür, warum in Ost-Berlin die negative Korrelation zwischen externalen Kausalitäts-Überzeugungen und Schulnoten stärker ausgeprägt ist als in West-Berlin. Obwohl kurzfristig selbstwertschützend, dürfte das Attributionsmuster der schlechteren Ostberliner Schüler langfristig jedoch negative Konsequenzen haben. Denn wer den Leistungskontext Schule als von außen determiniertes Glücksspiel abwertet, sieht keine Notwendigkeit darin, die eigenen Fähig- und Fertigkeiten zu optimieren. Die Entwicklungsmöglichkeiten der schlechten Schüler dürften daher durch die externalen Kausalitäts-Überzeugungen reduziert sein.

Eine unserer zentralen Hypothesen war, daß die Vernetzung zwischen subjektiven Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten in Ost-Berlin vergleichsweise höher sein sollte. Diese Hypothese wurde bestätigt. Herausragend ist vor allem die sehr hohe Verknüpfung von Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten bei den Ostberliner Zweitkläßlern. Uns ist aus der empirischen Literatur ein derartiger Befund bislang nicht bekannt.

Eine Ursache für die vergleichsweise engere Verknüpfung von Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten bei Ostberliner Kindern darf man in der differenzierenden und öffentlichen Notengebung vermuten, die in Ost-Berlin bereits ab der ersten Klasse praktiziert wurde. Die auf adäquate Selbsteinschätzung abzielende Erziehung zeigte offensichtlich Wirkung. Dies kommt nicht nur in einem engeren Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Noten zum Ausdruck, sondern auch, wie im vorherigen erwähnt, in einem im Vergleich zu West-Berlin weniger „ich- und entwicklungsfreundlichen“ Selbstwirksamkeitsurteil. Denn ein „ich- und entwicklungsfreundliches“ Selbstbild entsteht, indem Lehrer und Eltern möglichst lange das positive Selbstbild der Kinder zu erhalten versuchen. Dazu gehört auch, daß Kinder sich – in gewissen Grenzen (HELMKE 1990) – überschätzen dürfen (BANDURA 1990; STERNBERG/KOLLIGIAN 1990). Die öffentliche und differenzierende No-

tenggebung wirkt jedoch gerade dieser „Pflege“ des eigenen Selbstbildes entgegen.

Folgender Befund stützt ebenfalls unsere Vermutung, daß die beobachteten Unterschiede der Ost- und Westberliner Kinder mit dem schulischen Kontext zusammenhängen: Die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten sinken bei den Ostberliner Viertkläßlern ab (siehe *Tab. 2*). In West-Berlin dagegen finden wir eine deutliche Zunahme in der Enge der Verknüpfung von der fünften zur sechsten Klassenstufe. Unterschiedliche Bestimmungen der Ost- und Westberliner Schulsysteme dürften die Ursache der beobachteten Entwicklungstrends sein. So sah das Schulsystem in Ost-Berlin nach der vierten Klasse den Wechsel von Gesamtunterricht auf Fachunterricht vor. Die antizipierten Veränderungen in der Leistungsbewertung (sowohl seitens der Kinder wie der Lehrer) könnten für den Einbruch der hohen Korrelationen am Ende der vierten Schulstufe verantwortlich sein. In West-Berlin ist die sechste Klassenstufe die Abschlußklasse der Grundschule. Zum Ende dieses Jahres stellt sich – für alle Beteiligten einsehbar – heraus, welche Schüler in das Gymnasium oder die Realschule aufsteigen und welche Schüler in der Hauptschule bleiben werden. Im Vergleich zu den Nicht-Abschlußklassen wird die Leistungsbewertung seitens der Lehrer damit wesentlich stärker in die Öffentlichkeit gerückt. Diese Öffentlichmachung der schulischen Leistung mag zu dem vergleichsweise starken Ansteigen der Korrelationen in den Westberliner sechsten Klassen geführt haben, ohne allerdings das durchschnittliche Niveau der Selbstwirksamkeit zu verändern. Ein ähnliches Datenmuster finden wir bei CHAPMAN et al. (1990), die den Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsurteilen mit Intelligenz bei Westberliner Kindern untersuchten.

Außerschulische gesellschaftliche Faktoren wie die Transparenz von Leistung und die Überlappung der einzelnen Lebensbereiche könnten ebenfalls für die beobachteten Unterschiede bei Ost- und Westberliner Kindern verantwortlich sein. Öffentlichmachung von Leistung und anderen persönlichen Dingen war im Alltagsleben der alten DDR die Norm (BIERWISCH 1990), während in West-Berlin wie in anderen demokratischen Systemen der westlichen Welt mehr Wert auf Privatheit und die Trennung von Lebensbereichen gelegt wird. Der Mangel an Privatheit im Alltagsleben der Ostberliner Kinder wurde beispielsweise durch eine Überschneidung des schulischen mit dem sozialen Leben der Kinder hergestellt. So trafen sich in ihrer Freizeit die Kinder einer Schulklasse oft in der „Freundschaft“ wieder. Diese stand unter der Obhut des Hortleiters oder des Pionierleiters. Diese Überlappung des schulischen mit dem sozialen Lebensbereich dürfte die in Ost-Berlin vergleichsweise tiefere Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit und die enge Vernetzung von Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten gefördert haben.

Das aus westlicher Perspektive eher ich-freundliche Überzeugungsmuster der Westberliner Kinder paßt dagegen in das Bild der Privatheit pflegenden westlichen Demokratien, deren „pluralistische“ Lebenswelten vermutlich selbstwertaufwertende Illusionen fördern: Man sieht überoptimistisch in die eigene Zukunft (TAYLOR 1989), glaubt das „Positive“ auch erreichen zu können (J. HECKHAUSEN/BALTES 1991) und Erfolge besser kontrollieren zu können als Mißerfolge (STERNBERG/KOLLIGIAN 1990). Dieses Ethos ist fester Bestandteil zumindest der amerikanischen Öffentlichkeit (SELIGMAN 1991).

5.3 Entwicklungspsychologische und pädagogische Bedeutung der Unterschiede zwischen den Ost- und Westberliner Kindern

Entwicklungspsychologische Perspektiven. Ostberliner Kinder weisen durchwegs niedrigere Selbstwirksamkeitsurteile hinsichtlich ihres schulischen Leistungspotentials auf als Westberliner Kinder. Vor dem Hintergrund westlicher Forschung (FLAMMER 1990; STERNBERG/KOLLIGIAN 1990) ist dieser Befund als entwicklungshemmend zu interpretieren.

Wie beispielsweise BANDURAS Forschung eindrucksvoll belegt (siehe Zusammenfassung, 1990), haben niedrige Selbstwirksamkeitsurteile vielfältige negative Auswirkungen auf die Entwicklung. Es zeigen sich motivationale Defizite, d. h., die Schüler geben angesichts von Schwierigkeiten schneller auf, was wiederum die Wahrscheinlichkeit von Mißerfolgen erhöht, die dann die negative Selbsteinschätzung zusätzlich verfestigen (BANDURA 1986). Es stellen sich obendrein affektive und kognitive Probleme ein. Die Kinder mit niedrigen Selbstwirksamkeitsurteilen berichten größere Leistungsängste bzw. gehen weniger analytisch und pragmatisch an die Aufgaben heran (WOOD/BANDURA 1989). Schließlich bewirken niedrige Selbstwirksamkeitsurteile auch ein Sinken der Aspirationen und Standards beim Übergang ins Berufsleben (BETZ/HACKETT 1986) und damit eine Reduktion der Spannbreite der Plastizität von Entwicklungsprozessen (BALTES 1990; FREY/RUBLE 1990). Da die Ostberliner Kinder ihre Selbstwirksamkeit vergleichsweise niedrig einschätzen, laufen sie also stärker Gefahr als die Westberliner Kinder, daß die genannten Konsequenzen ihre Schul- und Lebenserfolge auf lange Zeit mindern. Diese Gefahr besteht unabhängig davon, ob das Lehrerurteil die wirkliche Begabung bzw. Leistungsfähigkeit der Kinder korrekt widerspiegelt oder nicht.

Auch die vergleichsweise höhere Vernetzung von Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten in Ost-Berlin deutet auf Entwicklungshemmung hin. Denn eine außerordentlich hohe Korrelation bedeutet, daß die Kinder zwar ihre Leistungsfähigkeit „schulnotengetreu“ einschätzen können; sie riskieren aber dabei, daß ihre Leistungsfähigkeit bereits in jungen Jahren aufgrund des Kriteriums „Schulnoten“ festgeschrieben wird und erstarrt. Schulkinder hätten sozusagen das Gefühl, jetzt und in der Zukunft nur das leisten zu können, wozu sie „objektiv“ aufgrund der schulischen Situation und der Lehrerbeurteilung in der Lage sind. Vor allem für Schüler, die, aus welchen Gründen auch immer (und womöglich schon in der ersten Schulklasse), schlechte Noten erhalten, ist eine hohe Vernetzung von Schulnoten mit Selbstwirksamkeitsurteilen entwicklungshemmend. Denn für diese Schüler bedeutet die beobachtete hohe Korrelation eine niedrige Einschätzung des eigenen Leistungspotentials.

„Idealwerte“ für das Niveau von Selbstwirksamkeitsurteilen und für die Stärke der Verknüpfung von Subjektivität und Objektivität werden vom jeweiligen gesellschaftlichen System, dem Kind sowie von den Entwicklungszielen der Eltern und der Lehrer abhängen. Daher wird die Frage nach den Idealwerten und ihres „optimalen“ Entwicklungsverlaufs eher auf eine „Gewinn-Verlust“-Bilanzierung hinauslaufen (BALTES 1990). Von westlichen Bildungsperspektiven, die eher dynamisch und an „Plastizität“ orientiert sind, läßt sich jedoch ableiten, daß möglichst viele Kinder möglichst lange ein positives Bild von ihrer Selbstwirksamkeit erhalten sollen, solange dies nicht ausgeprägt

realitätsfremd ist. Weiterhin argumentiert man, daß die Korrelation zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und bewerteter Schulleistung sich nicht zu früh entwickeln und nicht zu hoch ausfallen soll.

Pädagogische Perspektiven. Im folgenden möchten wir die Bedeutung der vorliegenden Befunde für die Gestaltung des Unterrichts verdeutlichen. Schulleistungsbezogene Überzeugungen sind beispielsweise vom Erklärungs- und Interaktionsstil der Lehrer abhängig (DWECK 1986; FLAMMER 1990). Inwieweit betont der Lehrer die Rolle von Begabung oder Anstrengung im allgemeinen und im Einzelfall? Ein anderer relevanter Faktor dürfte die Gestaltung des Unterrichts sein. Auch die Art der Leistungsrückmeldung, die wir als eine Ursache unserer Befunde diskutieren, ist von der Art der Unterrichtsgestaltung mitbestimmt.

Für unsere Ergebnisse relevant ist vor allem die Unterscheidung zwischen der unidimensionalen und der multidimensionalen Unterrichtsgestaltung (ROSENHOLTZ/ROSENHOLTZ 1981; ROSENHOLTZ/SIMPSON 1984; SIMPSON 1981). Der multidimensionale Unterricht ist darauf ausgerichtet, den einzelnen Schülern individuelle Lernerfahrungen zu vermitteln. Der Lernstoff wird deshalb soweit wie möglich in bezug auf Inhalt und Form individualisiert und dem Schüler als freies Lernangebot vorgelegt. Dagegen wird im unidimensionalen Unterricht allen Schülern zur gleichen Zeit das gleiche Lernangebot vermittelt. Dadurch erleichtert der unidimensionale Unterricht eine geordnete, vergleichende und transparente Notengebung. Bittet man Schüler, die unidimensional unterrichtet werden, ihre Begabung einzuschätzen, so bewertet sich etwa jeweils ein Drittel als „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“. Bei den multidimensional unterrichteten Schulkindern halten sich dagegen über die Hälfte der Schüler (53%) für „überdurchschnittlich“ begabt; die „unterdurchschnittlich“ begabte Gruppe schrumpft auf knapp 17% (siehe ROSENHOLTZ/ROSENHOLTZ 1981). Bei unidimensionalem Unterricht ist auch der Zusammenhang der Selbsteinschätzung mit der Beurteilung durch den Lehrer enger als im multidimensionalen Unterricht (ROSENHOLTZ/ROSENHOLTZ 1981; SIMPSON 1981).

Verschiedene Faktoren (kulturelle, gesellschaftliche, schulorganisatorische) können nun verantwortlich dafür sein, ob eine eher uni- oder multidimensionale Unterrichtsform gewählt wird. So war der Ostberliner Schulkontext vergleichsweise stärker durch Merkmale des unidimensionalen Unterrichts gekennzeichnet (ANWEILER/MITTER/PEISERT/SCHÄFER/STRATENWERTH 1990; WATKAMP 1987). Feste Lehrplanbindung bestimmte die Materialien (z. B. Lehrbücher, Schautafeln, Ansichtsmaterialien) sowie den Zeitraum, in dem der Lehrstoff bewältigt werden mußte. Die Lehrer, die unmittelbar an den Lehrplan gebunden waren, hatten wenig Spielraum, auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Die in Ost-Berlin von Schulbeginn an geübte öffentliche Notengebung ist möglicherweise nur ein Zeichen für eine bereits sehr früh praktizierte unidimensionale Unterrichtsform, die insgesamt dazu führen dürfte, daß der Zusammenhang von Selbsteinschätzung und Schulnoten vergleichsweise eng ist und das Niveau der Selbstwirksamkeitsurteile bei den Ostberliner Kindern niedriger liegt als bei den Westberliner Kindern.

Der Hinweis auf strukturelle Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung und deren Auswirkungen macht deutlich, daß nicht nur Kinder in der früheren

DDR Gefahr laufen, ihr Leistungspotential vermindert einzuschätzen. Denn auch innerhalb eines gesellschaftlichen Systems oder sogar innerhalb einer Schule kann es Unterschiede im Unterrichtsstil geben (HELMKE 1991), und somit sollten die Kinder auch in ihren schulleistungsbezogenen Überzeugungen variieren. Beispielsweise wurde bei amerikanischen Kindergartenkindern durch häufige und öffentliche Leistungsrückmeldung der für das Alter typische unrealistische Optimismus in bezug auf die eigene Leistungsfähigkeit untergraben (STIPEK/DANIELS 1988). Es ist also durchaus möglich, daß man auch innerhalb Ost-Berlins oder West-Berlins Unterschiede in der leistungsbezogenen Vorstellungswelt von Kindern verschiedener Schulen findet (obwohl es im vorliegenden Datensatz keine Unterschiede zwischen den jeweiligen zwei Schulen gibt).

Von pädagogischem Interesse ist daher die Frage, inwieweit die gewählte Unterrichtsform den Spielraum der kindlichen Selbsteinschätzung und das kindliche Entwicklungspotential reduziert. Diese Frage wird besonders relevant, wenn auch der außerschulische Kontext (z. B. Eltern) den durch die Schule vorgegebenen Einschätzungen des kindlichen Leistungspotentials wenig Widerstand entgegensetzt. Denn Eltern können Urteile, die andere Erwachsene über das Kind fällen (z. B. Lehrer), relativieren und kompensieren.

6. Ausblick

Die vorliegende Studie ist eine Berliner Momentaufnahme zum Zeitpunkt der Einigung Deutschlands. Einerseits betreffen die Unterschiede zwischen den Ost- und Westberliner Kindern pädagogische und entwicklungspsychologische Fragen der Ontogenese von Selbstwirksamkeit und deren Vernetzung mit schulischer Leistung. Andererseits sind die vorliegenden Befunde auch als Nachweis schulischer und gesellschaftlicher Unterschiede zwischen Ost- und West-Berlin interpretierbar. Insgesamt sollten wir jedoch die Ergebnisse mit Vorsicht behandeln, weil wir noch zu wenig über die Generalisierbarkeit und die kontextuellen Ursachen der Befunde und ihrer Langzeitkonsequenzen wissen. Daher wäre es lohnend, das Forschungsprogramm in Richtung dieser Themenkreise weiterzuführen.

Zunächst gilt es zu prüfen, ob die bei Ostberliner Kindern beobachteten eher pessimistischen und früh festgelegten Vorstellungsmuster in der Tat den *Risikofaktor* darstellen – z. B. für erreichte Schul- und Lebensleistungen –, wie aus der westlichen Forschungsliteratur zu diesem Thema hervorgeht. Denn nach dem Paradigma des Kontextualismus (BALTES 1990; OERTER/MONTADA 1987) können Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in verschiedenen gesellschaftlichen oder institutionellen Systemen verschieden sein. Ob die bei Ostberliner Kindern beobachteten Vorstellungen ein echter Risikofaktor sind, kann letztlich nur durch Längsschnittforschung und die Berücksichtigung weiterer Schulleistungs- und Entwicklungsindikatoren überprüft werden.

Dann ist die Frage nach der *regionalen* Generalisierbarkeit zu prüfen. Sind unsere Beobachtungen repräsentativ für das Gebiet der früheren DDR/BRD oder lediglich für Ost-/West-Berlin oder gar nur für die von uns besuchten

Schulen? Wir vermuten wegen der globalen und stabilen Lehrplanbindung in der früheren DDR, daß sich Unterschiede auch zwischen anderen Städten und Dörfern Ost- und Westdeutschlands zeigen werden.

Weiterhin stellt sich die Frage nach der *zeitlichen* (ontogenetischen und historischen) Generalisierbarkeit. Die mit Hilfe des CAMI erhobenen Vorstellungen waren bisher in der Entwicklung des einzelnen Kindes recht stabil (SKINNER et al. 1988b). Dies trifft auch auf andere Bereiche der Handlungskontrolle zu (BALTES/BALTES 1986; FLAMMER 1990; STERNBERG/KOLLIGIAN 1990). Die schulleistungsbezogenen Überzeugungen der Ostberliner Kinder dürften deshalb nicht einfach zu ändern sein. Allerdings beinhalten die bisherigen Interventionsversuche in den westlichen Ländern keine derartig drastischen Umstellungen des gesellschaftlichen und schulischen Kontexts, wie sie der deutsche Einigungsprozeß in Ost-Berlin erwarten läßt. Ferner glauben viele moderne Entwicklungspsychologen, daß Kinder adaptiv und relativ invulnerabel sind. Eine derartige Perspektive würde nahelegen, daß die Ostberliner Kinder sich schnell auf neue Schul- und Lebensbedingungen einstellen können. Die Ostberliner Schulen sollen im kommenden Schuljahr (1991/1992) die Westberliner Unterrichtsgestaltung und -leitung offiziell übernehmen. Indem wir die Veränderung des Schulsystems, der kindlichen Vorstellungswelt und der Schulleistung im Längsschnitt und im Kohortenvergleich (BALTES/CORNELIUS/NESSERLOADE 1979) verfolgen, können wir die für die Entwicklung von leistungsbezogenen Überzeugungen relevanten Faktoren des Schulkontexts näher untersuchen. Dabei sollte auch klarwerden, welche Kinder im Laufe der Veränderung des Schulsystems eher „gewinnen“ oder „verlieren“ (PHILLIPS 1991).

Schließlich stellt sich noch die Frage nach der *bereichsspezifischen* Generalisierbarkeit. Auch hier würden wir Unterschiede zwischen Ost- und Westberliner Kindern erwarten. Denn während in den westlichen Ländern Privatheit und Trennung der verschiedenen Lebensbereiche favorisiert werden, wurden in der früheren DDR Öffentlichkeit und Verknüpfung der verschiedenen Lebensbereiche praktiziert. Wegen dieser vergleichsweise größeren „Einförmigkeit“ der schulischen und außerschulischen Einflußsysteme in Ost-Berlin vermuten wir, daß die beobachteten Muster schulleistungsbezogener Vorstellungen auch in anderen Lebensbereichen der Ostberliner Kinder zu finden sind (wie z. B. Familie und Freundschaft); in den westlichen Ländern dagegen unterscheiden sich die Kontrollüberzeugungen für verschiedene Lebensbereiche deutlich (BALTES/BALTES 1986).

Bei geeigneter Ausweitung (z. B. Längsschnitt, Berücksichtigung zusätzlicher Kontexte und Entwicklungsindikatoren, Einbeziehung anderer Kulturen) können weitere Studien auch zu grundsätzlichen Gesellschaftsthematiken einen Beitrag leisten. So führen wir beispielsweise Vergleichsuntersuchungen in Moskau, Prag und Warschau durch, um schulsystemische von kulturellen Wirkungsfaktoren zu trennen. Ergebnisse dieser Studien werden schließlich auch dazu beitragen, die in der vorliegenden Untersuchung beobachteten Unterschiede zwischen Ost- und Westberliner Kindern zu relativieren und besser zu verstehen.

Anmerkungen

- 1 Für ihre Unterstützung danken wir den Kindern, Eltern, Lehrern und Direktoren der teilnehmenden Schulen. Auch sind wir Markus von Bechtolsheim, Alexandra Freund, Anita Günther, Kerstin Haenel, Annette Losert, Anna Maciel, Ralph Krampe, Ulrich Mayr, Petra Retzlaff und Mirjam Wensauer für ihre großartige Unterstützung bei der unter Zeitdruck erfolgten Datenerhebung und Dateneingabe zu großem Dank verpflichtet. Schließlich danken wir Beate Doil für ihre effektive Hilfe bei der Herstellung der Schulkontakte und August Flammer, Peter M. Gollwitzer, Leo Montada, Peter M. Roeder und Gundel Schümer für wertvolle Kommentare zu einer früheren Version dieses Aufsatzes.
- 2 Für die Überprüfung der Unterschiedlichkeit von Korrelationen aus voneinander unabhängigen Stichproben wurde Gleichung 6.87 in BORTZ (1989, S. 264) angewendet, für die Überprüfung der Unterschiedlichkeit von Korrelationen innerhalb der gleichen Stichprobe Gleichung 6.91 in BORTZ (1989, S. 266).
- 3 Wurden die Ostberliner Zweitklässler nicht in die Analyse aufgenommen, ergab sich ein marginal signifikanter Wert, $z = 1.55$, $p = .06$.
- 4 Inzwischen erhielten wir auch die Jahresnoten der Westberliner Kinder. Die Stabilität der Schulnoten, getrennt für die West- und Ostberliner Schulen (Vergleich der Halbjahresnoten zu den Jahresnoten) ist außerordentlich hoch: $r = .91$ in West-Berlin und $r = .94$ in Ost-Berlin. Die Stabilität war in der Ostberliner Stichprobe signifikant höher als in der Westberliner Stichprobe ($z = 2.48$; $p < .01$). Um zu überprüfen, ob die berichteten Unterschiede zwischen der Ost- und Westberliner Stichprobe in der Höhe des Zusammenhangs zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten lediglich eine Konsequenz der unterschiedlichen Reliabilität (Stabilität) der Schulnoten waren, wurden reliabilitätsbereinigte Korrelationen nach Spearmans Formel berechnet (vgl. MEYER 1976, S. 316, Gleichung 15.15). Auch nach Berücksichtigung der unterschiedlichen Stabilität der Schulnoten war der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen und Schulnoten in der Ostberliner Stichprobe signifikant höher ($r = .75$ in Ost-Berlin; $r = .66$ in West-Berlin; $z = 2.39$, $p < .01$).
- 5 Die Ost- vs. West-Berlin Differenz in der schulischen Selbstwirksamkeit dürfte nicht auf eine unterschiedliche allgemeine Antworttendenz (response set) zurückzuführen sein. Denn die beiden anderen Überzeugungstypen (Kausalität und allgemeine Kontrolle) sind für Ost- und Westberliner Kinder im Mittelwertsniveau weitgehend identisch.

Literatur

- ANWEILER, O./MITTER, W./PEISERT, H./SCHÄFER, H.-P./STRATENWERTH, W.: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990.
- BALTES, M. M./BALTES, P. B. (Eds.): The psychology of control and aging. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1986.
- BALTES, P. B.: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau 41 (1990), S. 1-24.
- BALTES, P. B./CORNELIUS, S. W./NESSELROADE, J. R.: Cohort effects in developmental psychology. In: NESSELROADE, J. R./BALTES, P. B. (Eds.): Longitudinal research in the study of behavior and development. New York: Academic Press 1979, S. 61-87.
- BANDURA, A.: Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall 1986.

- BANDURA, A.: Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. In: STERNBERG, R.J./KOLLIGIAN, J., Jr. (Eds.): *Competence considered*. New Haven/London: Yale University Press 1990, S. 315–362.
- BETZ, N.E./HACKETT, G.: Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. In: *Journal of Social and Clinical Psychology* 4 (1986), S. 279–289.
- BIERWISCH, M.: *Wissenschaft im realen Sozialismus*. Kursbuch 101 (1990), S. 112–123.
- BORTZ, J.: *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo: Springer-Verlag 1989.
- CHAPMAN, M./SKINNER, E.A./BALTES, P.B.: Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs? In: *Developmental Psychology* 26 (1990), S. 246–253.
- DWECK, C.S.: Motivational processes affecting learning. In: *American Psychologist* 41 (1986), S. 1040–1048.
- DDR: *Schule im Aufbruch*. In: *Pädagogik Heute* 3 (1990).
- FALKENHAGEN, H.: Selbstbewußtsein, Selbstregulation und Selbstreflexion. In: *Erziehungswissenschaftliche Forschung* 13 (1989). (Wissenschaftliche Beiträge der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, S. 83–90).
- FINCK, W.: Zu einigen Selbstparametern bei Schülern mit unterschiedlichem Lernverhalten. In: *Erziehungswissenschaftliche Forschung* 13 (1989). (Wissenschaftliche Beiträge der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, S. 101–110).
- FLAMMER, A.: *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Huber 1990.
- FRANZ, S.: *Entwicklung der Selbsteinschätzung bei Schülern*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag 1982.
- FRANZ, S.: Anforderungsbezogene Selbsteinschätzung bei Abiturstufenschülern und Studenten. In: *Erziehungswissenschaftliche Forschung* 13 (1989). (Wissenschaftliche Beiträge der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, S. 48–59).
- FREY, K.S./RUBLE, D.N.: Strategies for comparative evaluation: Maintaining a sense of competence across the life span. In: STERNBERG, R.J./KOLLIGIAN, J., Jr. (Eds.): *Competence considered*. New Haven/London: Yale University Press 1990, S. 167–189.
- HARTER, S.: The perceived competence scale for children. In: *Child Development* 53 (1982), S. 87–97.
- HARVEY, J.H./WEARY, G.: Current issues in attribution theory and research. In: *Annual Review in Psychology* 35 (1984), S. 427–459.
- HECKHAUSEN, H.: Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. In: *Motivation and Emotion* 1 (1977), S. 283–329.
- HECKHAUSEN, J./BALTES, P.B.: Perceived controllability of expected psychological change across adulthood and old age. In: *Journal of Gerontology: Psychological Sciences* 46 (1991), S. 165–173.
- HELMKE, A.: *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Habilitationsschrift. Universität München 1990.
- HELMKE, A.: Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In: R. PEKRUN/H. FEND (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke 1991, S. 83–99.
- KRAUSE, C.: Zur Genese des Selbstbildes im Kindes- und Jugendalter – Ergebnisse und Probleme einer Längsschnittuntersuchung. In: *Erziehungswissenschaftliche Forschung* 13 (1989). (Wissenschaftliche Beiträge der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, S. 7–30).

- MAC IVER, D.: Classroom environments and the stratification of pupils' ability perceptions. In: *Journal of Educational Psychology* 80 (1988), S. 495-505.
- MEYER, M. E.: *A statistical analysis of behavior*. Belmont, CA: Wadsworth 1976.
- OERTER, R./MONTADA, L.: *Entwicklungspsychologie*. München: Psychologie Verlagsunion 1987.
- OETTINGEN, G./SELIGMAN, M. E. P.: Pessimism and behavioural signs of depression in East versus West Berlin. In: *European Journal of Social Psychology* 20 (1990), S. 207-220.
- PHILLIPS, D. A.: The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Invited lecture at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development. Seattle/Washington 1991 (April).
- ROSENHOLTZ, S. J./ROSENHOLTZ, S. H.: Classroom organization and the perception of ability. In: *Sociology of Education* 54 (1981), S. 132-140.
- ROSENHOLTZ, S. J./SIMPSON, C.: The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? In: *Review of Educational Research* 54 (1984), S. 31-63.
- SELIGMAN, M. E. P.: *Learned optimism*. New York: Knopf 1991.
- SIMPSON, C.: Classroom structure and the organization of ability. In: *Sociology of Education* 54 (1981), S. 120-132.
- SKINNER, E. A./CHAPMAN, M./BALTES, P. B.: The control, agency, and means-ends beliefs interview. In: *Materialien aus der Bildungsforschung* Nr. 31. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988. (a)
- SKINNER, E. A./CHAPMAN, M./BALTES, P. B.: Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 54 (1988), S. 117-133. (b)
- SKINNER, E. A./CHAPMAN, M./BALTES, P. B.: Children's beliefs about control, means-ends, and agency: *International Journal of Behavioral Development* 11 (1988), S. 369-388. (c)
- SKINNER, E. A./WELLBORN, J. G./CONNELL, J. P.: What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. In: *Journal of Educational Psychology* 82 (1990), S. 22-32.
- STERNBERG, R. J./KOLLIGIAN, J., Jr. (Eds.): *Competence considered*. New Haven/London: Yale University Press 1990.
- STIPEK, D./DANIELS, D.: Declining perceptions of competence: A consequence of changes in the child or the educational environment? In: *Journal of Educational Psychology* 80 (1988), S. 352-356.
- STIPEK, D./MAC IVER, D.: Developmental change in children's assessment of intellectual competence. In: *Child Development* 60 (1989), S. 521-538.
- TAYLOR, S. E.: *Positive illusions*. New York: Basic Books, Inc., Publishers 1989.
- WATERKAMP, D.: *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*. Berlin: Berlin Verlag 1987.
- WEARY BRADLEY, G.: Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction question. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 36 (1978), S. 56-71.
- WEISZ, J. R.: Can I control it? The pursuit of veridical answers across the life span. In: BALTES, P. B./BRIM, O. G., Jr. (Eds.): *Life-Span development and behavior* (Vol. 5, S. 233-300). New York: Academic Press 1983.
- WIESE, H.: Zur Selbsteinschätzung bei Schülern 5. und 6. Klassen bezüglich ihrer Lernmotivation. In: *Erziehungswissenschaftliche Forschung* 13 (1989). (Wissenschaftliche Beiträge der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, S. 117-123).

WOOD, R. E./BANDURA, A.: Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision-making. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 56 (1989), S. 407-415.

Abstract

At the time of the unification of Germany (1990), students from two East Berlin schools (grades 2 to 6) were asked about their beliefs concerning factors influencing school achievement in general (causality beliefs) and about the assessment of their individual achievement potential (self-efficacy and general locus-of-control beliefs). Furthermore, data on school performance were collected in the form of grades. A comparison of the results of this survey with those of a survey conducted one year later, in West Berlin, reveals, in addition to many similarities, differences with regard to three aspects, in particular: (1) children from East Berlin are much more pessimistic as regards their faith in self-efficacy than children from the west of Berlin. (2) East Berlin students in higher grades believe they have less influence on their school performance than comparable students from West Berlin. (3) East Berlin children show a high correlation between self-efficacy assessments and rated school performance (school grades). From the perspective of Western research, this data pattern can be interpreted as a risk factor detrimental to the children's development. For, since the children from East Berlin have comparatively less faith in their own achievement potential they probably have less scope for self-realization. The differences between the beliefs of East and West Berlin children are probably partly due to factors of teaching style (e.g., feedback on school achievement). Finally, a research program is sketched which is aimed at examining the validity and generalizability of the results and their interpretation.

Anschrift der Autoren:

Dr. GABRIELE OETTINGEN, Dr. ULMAN LINDENBERGER, Prof. Dr. PAUL B. BALTES,
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33.