



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

„Der Einfluss der Erwartungshaltungen auf die
Bewältigung des Schulübertritts“

Verfasserin

Cornelia Bernhart

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.^a rer. nat.)

Wien, im März 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuer: Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ulrike Sirsch

Meinen Eltern

VORWORT

Aus psychologischer Sicht lässt sich der Schulübertritt von der Volksschule in die weiterführende Schule als bedeutendes Ereignis im Leben eines Kindes betrachten. Die Schulübertrittsforschung hat in den letzten Jahren diverse Befunde zu den Erwartungen der Kinder im Vorfeld des Übertritts, den Veränderungen durch den Übertritt und den Umgang der Kinder mit dem Übertritt gesammelt, die diese Annahme belegen. Die Fülle von Untersuchungen darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass weiterhin eine ganze Reihe offener Fragen existiert. Welchen Einfluss haben die Erwartungen vor dem Schulübertritt auf das Zurechtkommen mit den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern, den neuen schulischen Anforderungen und schulischen Problemen? Wie beeinflussen die Erwartungshaltungen das Wohlbefinden? Gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern? Welche Rolle spielt die soziale Unterstützung bei der Bewältigung des Übertritts?

Die vorliegende Diplomarbeit greift diese Forschungsfragen auf und wendet sich an all jene, die sich – sei es aus privatem oder beruflichem Interesse – mit der Thematik des Schulübertritts auseinandersetzen möchten. Sie verfolgt die Absicht, die Erkenntnisse der Schulübertrittsforschung mit denen der vorliegenden Studie zu vergleichen. Es sollen Möglichkeiten diskutiert werden, wie Kinder in der pädagogischen Praxis vor bzw. nach dem Schulübertritt bestmöglich unterstützt werden können, damit dieses Lebensereignis für sie eine Chance für persönliches Wachstum darstellen kann.

Das Zustandekommen dieser Arbeit wäre nicht ohne personelle, finanzielle und ideelle Unterstützung möglich gewesen. Deshalb möchte ich mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die maßgeblich zum Gelingen beigetragen haben.

Mein aufrichtiger wie herzlicher Dank gilt meiner Betreuerin Frau Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ulrike Sirsch, die mich durch ihre fachkundige Begleitung und stete

Diskussionsbereitschaft in allen Phasen der Arbeit mit vielseitigen Denkanstößen bereichert hat. Ihre wohlwollende Kritik war mir stets eine große Hilfe. Nicht zuletzt durch die engagierte Betreuung hat mir diese Arbeit viel Freude bereitet.

Mein Dank gebührt dem Landesschulrat für Niederösterreich, insbesondere Bezirksschuldirektor Werner Grobner, für die freundliche Genehmigung zur Durchführung der Erhebung.

Danken möchte ich außerdem allen an meiner Befragung teilnehmenden Direktoren, Lehrpersonen und vor allem den vielen Schülerinnen und Schülern, die mir einen Einblick in ihre Erfahrungen gewährten und somit diese Diplomarbeit erst durchführbar machten.

Ganz besonders bedanke ich mich außerdem bei meiner Kollegin, aber vor allem langjährigen Freundin, Elisabeth Karastojanoff für die tatkräftige, unermüdliche Unterstützung.

Meiner Kollegin Barbara Supper, die über die Jahre eine Freundin für mich geworden ist, danke ich für den fachlichen Austausch, die wertvollen Gespräche und nicht zuletzt die vielen unersetzbaren, heiteren Stunden während des Studiums.

Herzlich bedanken möchte ich mich schließlich bei meiner lieben Familie. Über allem stehen meine Eltern. Durch ihre moralische und finanzielle Unterstützung ermöglichten sie mir unvergessliche Studienjahre in Wien.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	3
INHALTSVERZEICHNIS	5
EINLEITUNG	12
1 Der Schulübertritt von der Volksschule in die weiterführende Schule	16
1.1 Schulsysteme	16
1.1.1 Das österreichische Schulsystem	17
1.1.1.1 Primarstufe	18
1.1.1.2 Sekundarstufe I	18
1.1.1.3 Sekundarstufe II	19
1.1.2 Das deutsche Schulsystem	20
1.1.3 Das amerikanische Schulsystem	21
1.1.4 Vergleich der internationalen Schulsysteme	23
1.2 Theoretische Einordnung des Schulübertritts	24
1.2.1 Der Schulübertritt als kritisches Lebensereignis	24
1.2.1.1 Definition kritischer Lebensereignisse	25
1.2.1.2 Klassifikation kritischer Lebensereignisse	27
1.2.1.3 Das Modell zur Analyse kritischer Lebensereignisse	28
1.2.2 Der Schulübertritt als Entwicklungsaufgabe	29
1.2.3 Der Schulübertritt als ökologischer Übergang	30

1.2.4	Der Schulübertritt als stressreiches Ereignis	31
1.3	Veränderungen durch den Schulübertritt	33
1.3.1	Veränderungen der Leistung	35
1.3.1.1	Schultypenspezifische Leistungsveränderung	37
1.3.1.2	Geschlechtsspezifische Leistungsveränderung	38
1.3.2	Veränderungen im Zeitaufwand für schulische Tätigkeiten	39
1.3.3	Veränderungen des sozialen Netzwerks	40
1.4	Die Lehrerrolle an der Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe	41
1.5	Zusammenfassung	44
2	Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt	47
2.1	Die Rolle der Erwartungen	47
2.2	Erwartungen an den bevorstehenden Schulübertritt	48
2.3	Determinanten der Erwartungen an den bevorstehenden Schulübertritt	52
2.4	Zusammenfassung	54
3	Bewältigung des Schulübertritts	57
3.1	Begriffsbestimmung	57
3.2	Bewältigungsstrategien	60
3.2.1	Klassifikation der Bewältigungsstrategien	60
3.2.2	Adäquate und inadäquate Bewältigungsstrategien	62
3.2.3	Entwicklung des Bewältigungsverhaltens	62
3.2.4	Geschlechtsunterschiede bei der Bewältigung	63
3.3	Bewältigung und Gesundheit	64
3.4	Bewältigung und soziale Unterstützung	66

3.5	Aspekte der Bewältigung des Schulübertritts	69
3.5.1	Bewertung des Schulübertritts	69
3.5.2	Stresserleben beim Schulübertritt	70
3.5.3	Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt	71
3.5.4	Psychosomatische Beschwerden und Befindlichkeit beim Schulübertritt	71
3.5.5	Soziale Unterstützung und Schulübertritt	73
3.6	Zusammenfassung	75
4	Schulübertritt: Erwartungshaltungen und Bewältigung	79
4.1	Zum Einfluss der Erwartungen auf die psychische Anpassung	79
4.2	Zum Einfluss der Erwartungen auf die Schulleistung	81
4.3	Zusammenfassung	82
5	Zielsetzung und Fragestellungen	84
5.1	Zielsetzung	84
5.2	Fragestellungen	85
6	Methodik	91
6.1	Durchführung der Untersuchung und Stichprobenbeschreibung	91
6.1.1	Organisation	91
6.1.2	Datenerhebung	92
6.1.3	Stichprobe	93
6.1.3.1	Schüler	93
6.1.3.1.1	<i>Geschlecht</i>	93

6.1.3.1.2	<i>Schultyp</i>	94
6.1.3.2	Pädagogen	95
6.2	Beschreibung der Untersuchungsinstrumente	95
6.2.1	Schülerfragebogen	95
6.2.1.1	Erfassung sozialer Daten	96
6.2.1.2	Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt	96
6.2.1.2.1	<i>Herausforderung und Bedrohung</i>	96
6.2.1.2.2	<i>Schwierigkeit der erwarteten Veränderungen</i>	98
6.2.1.3	Schwierigkeit des Schulübertritts	100
6.2.1.4	Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt	100
6.2.1.5	Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt	102
6.2.1.6	Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen	104
6.2.1.7	Wohlbefinden und Schulübertritt	109
6.2.1.7.1	<i>Wohlbefinden nach dem Schulübertritt</i>	110
6.2.1.7.2	<i>Psychosomatische Beschwerden nach dem Schulübertritt</i>	110
6.2.1.8	Notenveränderung	112
6.2.1.9	Soziales Unterstützungsnetzwerk	112
6.2.2	Pädagogenfragebogen	113
7	Statistische Auswertung	116
7.1	Datenzuordnung	116
7.2	Datenauswertung	116
8	Gruppenbildung Herausforderung und Bedrohung	118
8.1.1	Leistungsbereich	118
8.1.2	Sozialbereich	120

9	Schwierigkeit des Schulübertritts	122
9.1	Einfluss der erwarteten Veränderungen auf die Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts	122
9.1.1	Leistungsbereich	122
9.1.2	Sozialbereich	123
9.2	Einfluss der Herausforderung und Bedrohung auf die Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts	124
9.2.1	Leistungsbereich	124
9.2.2	Sozialbereich	125
10	Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt	126
10.1	Stresserleben durch die Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich aus Schüler- und Pädagogensicht	126
10.2	Einfluss der Herausforderung und Bedrohung auf das Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt	127
10.2.1	Leistungsbereich	127
10.2.2	Sozialbereich	128
11	Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt	129
11.1	Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich auf die Bewältigungsstrategien im Schulübertrittskontext	129
11.1.1	Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen	129
11.1.2	Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen	130
11.2	Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich auf die Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt	132

11.2.1	Kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern	132
11.2.2	Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern	133
12	Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen	135
12.1	Einfluss der Herausforderung und Bedrohung auf problemlösendes Handeln	135
12.1.1	Leistungsbereich	135
12.1.2	Sozialbereich	136
12.2	Einfluss der Herausforderung und Bedrohung auf emotionsregulierende Aktivitäten	137
12.2.1	Leistungsbereich	137
12.2.2	Sozialbereich	138
13	Wohlbefinden und Schulübertritt	140
13.1	Wohlbefinden nach dem Schulübertritt	140
13.2	Einfluss der Herausforderung und Bedrohung auf die psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt	141
13.2.1	Leistungsbereich	141
13.2.2	Sozialbereich	142
14	Notenveränderung	143
14.1	Veränderung der Deutschnoten	143
14.2	Veränderung der Mathematiknoten	144
15	Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen	147
15.1	Diskussion der Ergebnisse	147
15.2	Schlussfolgerungen	154

16	Zusammenfassung	160
	Literatur	174
	Anhang A	193
	Anhang B	201
	Anhang C	234

EINLEITUNG

Kinder und Jugendliche verbringen den Großteil ihrer Zeit in der Schule. Die Schule ist der Entwicklungsraum für den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, für die Produktion von Leistungen, für die Auseinandersetzung mit Erfolg und Misserfolg, aber auch der wichtigste Ort für die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen (Pekrun & Fend, 1991).

Während ihrer Schulzeit werden Kinder kontinuierlich mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert (vgl. Lohaus, Vierhaus & Ball, 2005). Am Ende der Grundschulzeit steht ein Erlebnis, das ganz besondere Ansprüche an die Kinder stellt: Der Übergang in die weiterführende Schule. Von schulbehördlicher Seite wird der Übergang in die neue Schule als wichtiger Einschnitt im Schulleben eines Kindes bezeichnet (Stadtschulrat für Wien, 2000), denn mit dem Eintritt in die weiterführende Schule ist die erste Entscheidung für die weitere Schullaufbahn getroffen.

Übergänge gehören in vielfacher Hinsicht zum Leben. Gelingen sie, eröffnen sie Perspektiven, die vorher nicht vorhanden waren und tragen somit zur produktiven Weiterentwicklung des Einzelnen bei. Gelingen sie nicht, führt diese Erfahrung oftmals dazu, den eigenen Fähigkeiten zu misstrauen. Insofern sind Übergänge Prozesse mit offenem Ausgang, die sowohl vom individuellen Entwicklungsstand als auch von den jeweiligen Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Ob ein Übergang gelingt oder scheitert, hängt in erster Linie davon ab, ob sich die Person den Anforderungen stellen kann, Bewältigungsstrategien findet und neue Fähigkeiten erwirbt. Diese Kompetenz wird beim Schulübertritt insbesondere durch schulische Rahmenbedingungen und individuelle Unterstützungsleistungen durch das soziale Netzwerk des Kindes determiniert (vgl. Koch, 2001).

Die vorliegende Untersuchung basiert auf der Annahme, dass Schüler¹ im Vorfeld des Übertritts sowohl positive wie auch negative Erwartungen haben können. Im Sinne der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie des amerikanischen Stressforschers Lazarus (1995) können Kinder den Schulübertritt als Herausforderung oder als Bedrohung sehen. Die fundamentale Bedeutung dieser Einschätzung zeigt sich in vielerlei Hinsicht. So steht die subjektive Bedeutung eines Ereignisses nicht nur in Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der betroffenen Person, sondern ist auch wesentlich für die spätere Bewältigung (Sirsch, 2000).

Die Beschäftigung mit dem Schulübertritt und den damit verbundenen Problemen wurde Mitte der 60er Jahre durch eine Bildungsexpansion und eine verstärkte Nachfrage nach höherer Bildung eingeleitet (Koch, 2001). Das Forschungsinteresse für den Bereich des Übertritts von der Grundschule zur weiterführenden Schule war im deutschsprachigen Raum bis vor einigen Jahren jedoch noch eher gering. Heute existieren diverse Studien sowohl in Bezug auf den bevorstehenden Schulübertritt als auch über die Effekte des Übertritts. In den USA wurde der Schulübertritt in den letzten 15 Jahren zu einem Schwerpunkt in der Forschung (Seidman, Allen, Aber, Mitchell & Feinmann, 1994) und brachte eine Reihe empirischer Arbeiten hervor. Der Schulübertritt wird dort vor allem im Bereich der Selbstkonzeptforschung untersucht (Sirsch, 2000). Grundsätzlich hat die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Schulübertritt wenige aussagekräftige Längsschnittstudien produziert.

Aus diesem Grund, und nicht zuletzt aus großem persönlichem Interesse, wurde in Zusammenarbeit mit Frau Mag.^a Christiane Ziegler und unter der Leitung von Frau

¹ An dieser Stelle möchte die Autorin ausdrücklich betonen, dass der von ihr verwendete Begriff „Schüler“ sowohl Schülerinnen als auch Schüler umfasst. Dasselbe gilt für Pädagogen, Direktoren, Lehrer, Gymnasiasten, Mitarbeiter, Freunde etc. Dies erfolgt ausschließlich aus Gründen der besseren Lesbarkeit und im Bewusstsein, dass dieses Vorgehen, streng genommen, keinen „geschlechtergerechten“ Sprachgebrauch darstellt.

Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ulrike Sirsch das Projekt „Bindung und Schule“ ins Leben gerufen.

Die Arbeit von Frau Mag.^a Christiane Ziegler (Ziegler, 2008) beschäftigt sich mit dem Einfluss der Bindung auf den bevorstehenden Schulübertritt. Dazu wurden die Bildungsqualität und die Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt erhoben. Die vorliegende Diplomarbeit knüpft an die Arbeit von Frau Mag.^a Ziegler an und widmet sich der Frage, welchen Einfluss die Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt auf die Bewältigung dieses bedeutenden Ereignisses haben.

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über den Aufbau der Diplomarbeit gegeben: Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil, einen empirischen Teil und den Anhang.

Der Theorieteil ist in vier große Kapitel eingeteilt. Das erste Kapitel lädt den Leser ein, sich mit der Thematik des Schulübertritts vertraut zu machen. Zum besseren Verständnis der internationalen Forschungsbefunde steht am Beginn eine Darstellung des österreichischen, deutschen und amerikanischen Schulsystems. Daneben steht die theoretische Einordnung des Schulübertritts im Vordergrund. Außerdem wird auf die Veränderungen durch den Schulübertritt eingegangen sowie die Lehrerrolle beim Schulübertritt beleuchtet. Kapitel zwei befasst sich mit dem bevorstehenden Schulübertritt, insbesondere der Rolle der Erwartungshaltungen. In Kapitel drei geht es um die Bewältigung des Schulübertritts. Neben einer Einführung in die Stress- und Bewältigungsforschung liegt der Fokus auf dem kindlichen Bewältigungsverhalten und psychosomatischen Aspekten der Bewältigung. Das vierte Kapitel versucht eine Brücke zwischen Erwartung und Bewältigung zu schlagen, indem es den Einfluss der Erwartungshaltungen auf die Bewältigung des Schulübertritts in den Mittelpunkt stellt.

Der empirische Teil widmet sich in Kapitel fünf zunächst der Zielsetzung der Arbeit und den Fragestellungen. Dem sechsten Kapitel kann der Leser den Versuchsplan entnehmen. Darin werden die Stichprobenauswahl, die Durchführung sowie die

Erhebungsinstrumente beschrieben. Kapitel sieben geht auf die statistische Auswertung ein. Die Kapitel acht bis 14 enthalten die empirischen Ergebnisse der Fragestellungen. Eine Diskussion der Ergebnisse samt Schlussfolgerungen ist dem Kapitel 15 zu entnehmen, bevor in Kapitel 16 die Arbeit zusammengefasst wird.

Anschließend folgen das Literaturverzeichnis und der Anhang, der sich in drei Teile gliedert. Anhang A umfasst die Diagramme der Eigenwerte der teststatistischen Analysen. Anhang B enthält Tabellen. In Anhang C findet der Leser die für die vorliegende Untersuchung verwendeten Fragebögen.

THEORETISCHER TEIL

1 DER SCHULÜBERTRITT VON DER VOLKSSCHULE IN DIE WEITERFÜHRENDE SCHULE

Der Schulübertritt von der Volksschule in die weiterführende Schule ist Teil einer Reihe von Übergängen, die Kinder im Rahmen ihrer Schulkarriere zu absolvieren haben (Scheithauer, 2004) und ist durch eine Neuanpassung an veränderte Umweltgegebenheiten gekennzeichnet (Ball, Lohaus & Miebach, 2006; Leffelsend & Harazd, 2004; Mayr, Hofer & Huemer, 1992; Ziegler, 2008).

Das erste Kapitel dieser Arbeit bietet einen Einblick in die Schulübertrittsforschung, die sich mit den Risiken und Chancen des Übertritts beschäftigt. Zunächst werden als Grundlage für die vorliegende Untersuchung, aber auch zum besseren Verständnis empirischer Forschungsbefunde, das österreichische, deutsche und amerikanische Schulsystem vorgestellt. Daran anschließend wird aufgezeigt, welche Begriffe zur theoretischen Einordnung und Beschreibung des Schulübertritts in der Literatur verwendet werden. Ein weiterer Schwerpunkt dieses Kapitels liegt bei den Veränderungen durch den Schulübertritt. Schließlich wird die Lehrerrolle beim Schulübertritt beleuchtet.

1.1 Schulsysteme

Der Schulübertritt ist institutionell durch die spezielle Struktur des Bildungswesens bestimmt (Kutscha, 1991), wobei das Alter der Kinder im Schulwesen das Grundprinzip bei der Gruppierung von Schülern darstellt (Buff, 1991). Um die zeitliche Einordnung des Schulübertritts darzustellen, aber auch als Grundlage für die Schilderung internationaler Forschungsbefunde zum Schulübertritt, wird an dieser Stelle ein Überblick über die gegenwärtigen Schulsysteme in Österreich, Deutschland und den USA gegeben. Der Großteil der zum Schulübertritt vorhandenen Untersuchungsergebnisse stammt aus diesen Ländern.

1.1.1 Das österreichische Schulsystem

Für alle Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten, besteht – unabhängig von deren Staatsbürgerschaft – eine allgemeine Schulpflicht. Sie beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September und erstreckt sich über neun Jahre bzw. Schulstufen bis zum 15. Lebensjahr (siehe Abbildung 1).

SCHULSTUFE		SCHULART		ALTER
		Postsekundär- und Tertiärbereich		
Sekundarstufe II	13	BERUFSBILDENDE HÖHERE SCHULE	AHS-OBERSTUFE	18
	12			17
	11	BERUFSBILDENDE MITTLERE SCHULE		16
	10			15
	9	POLYTECHNISCHE SCHULE		14
Sekundarstufe I	8	HAUPTSCHULE	AHS-UNTERSTUFE	13
	7			12
	6			11
	5			10
Primarstufe	4	VOLKSSCHULE		9
	3			8
	2			7
	1			6

Abbildung 1: Das österreichische Schulsystem (Anmerkung: Dunkengrau unterlegte Teile markieren den Pflichtschulbereich)

1.1.1.1 Primarstufe

Die Bildungslaufbahn eines österreichischen Schülers beginnt in der Volksschule (Primarstufe). Dort werden die Schüler in der Regel über 4 Jahre hinweg in fast allen Unterrichtsgegenständen vom selben Klassenlehrer unterrichtet.

Volksschulen vermitteln den Schülern eine umfassende Allgemeinbildung mit dem Ziel, deren soziale, emotionale, intellektuelle und körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2004).

1.1.1.2 Sekundarstufe I

Nach der Volksschule erfolgt der Schulübertritt in die weiterführende Schule. Es besteht die Wahl zwischen zwei Schultypen der Sekundarstufe I, die beide 4 Jahre dauern: Die Kinder können entweder in eine Hauptschule (HS) oder in die Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule (AHS) wechseln (siehe Tabelle 1).

Die Wahl zwischen HS oder AHS hängt in erster Linie von der Leistungsbeurteilung in der Volksschule ab (siehe Kapitel 1.4). Um in eine AHS aufgenommen zu werden, müssen in der 4. Klasse Volksschule die Leistungen in Deutsch/Lesen und Mathematik „Sehr gut“, mindestens aber „Gut“ sein. Wurde eines dieser Fächer mit „Befriedigend“ benotet, muss in der Volksschule im Rahmen einer Schulkonferenz bestätigt werden, dass das Kind mit hoher Wahrscheinlichkeit den Anforderungen einer AHS genügen wird. Andernfalls muss in der AHS eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden (Stadtschulrat für Wien, 2000). Neben dem Leistungsaspekt spielen bei der Wahl der weiterführenden Schule jedoch auch andere Aspekte eine Rolle. So ist entscheidend, ob vom Wohnort aus eine AHS gut erreichbar ist. In ländlichen Regionen kommt es vor, dass Schüler trotz AHS-Reife eine Hauptschule besuchen, da der lange Schulweg zur AHS nicht zumutbar wäre (Stanzel-Tischler & Grogger, 2001).

HS und AHS verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen:

- Das Bildungsziel von Hauptschulen ist „eine grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln, sowie – je nach Interesse, Begabung und Fähigkeit der SchülerInnen – auf das Berufsleben und den Übertritt in eine mittlere oder höhere Schule vorzubereiten“ (Stadtschulrat für Wien, 2000, S. 24).
- Ziel der AHS ist es hingegen, den Schülern „eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und damit auch eine Voraussetzung für ein Universitätsstudium zu schaffen“ (Stadtschulrat für Wien, 2000, S. 26).

1.1.1.3 Sekundarstufe II

Das letzte Pflichtschuljahr entspricht dem ersten Schuljahr in der Sekundarstufe II. An dieser Stelle verstärkt sich die Differenzierung des österreichischen Schulsystems. Schüler haben zu diesem Zeitpunkt grundsätzlich die Wahl zwischen einer berufsbildenden oder einer allgemein bildenden Ausbildung (siehe Abbildung 1): Im Rahmen einer berufsbildenden Lehrlingsausbildung muss zunächst das letzte Pflichtschuljahr abgeschlossen werden, was zumeist an einer Polytechnischen Schule erfolgt. Danach wird die Ausbildung sowohl in einem Lehrbetrieb, als auch in einer Berufsschule absolviert („duales System“). Eine weitere berufsbildende Form stellt die berufsbildende mittlere Schule (BMS) dar, die zwischen einem und vier Jahren dauert und zur Ausübung eines Berufes befähigen soll. Eine berufsbildende höhere Schule (BHS) bietet eine höhere berufliche Ausbildung in verschiedenen Fachrichtungen, dauert 5 Jahre und schließt mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Eine allgemein bildende Ausbildung wird in der vierjährigen Oberstufe einer AHS erworben und ebenfalls mit einer Reifeprüfung abgeschlossen. Erst der erfolgreiche Abschluss einer AHS, BHS, Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung öffnet in Österreich die Tür für Ausbildungen im Postsekundär- und Tertiärbereich an Akademien, Kollegs, Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2004).

1.1.2 *Das deutsche Schulsystem*

Die Schulpflicht beginnt für alle Kinder der Bundesrepublik Deutschland nach der Vollendung des sechsten Lebensjahres. Das deutsche Schulsystem ist dem österreichischen ähnlich. Aus diesem Grund wird hier auf eine ausführliche Darstellung verzichtet.

In der Regel umfasst die Grundschule vier Schuljahre, in Berlin und Brandenburg erfolgt der Schulübertritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe I erst mit dem Übergang von der 6. zur 7. Klasse (Meckelmann, 2004). Die Sekundarstufe I umfasst die Orientierungsstufe und die so genannte Mittelstufe der Oberschule bzw. weiterführenden Schule, im Detail Hauptschule, Realschule und Sekundarbereich I des Gymnasiums und der Gesamtschule. Die Sekundarstufe I endet dabei mit dem Hauptschulabschluss oder der mittleren Reife. Die Sekundarstufe II bezeichnet die so genannte Oberstufe. Zu ihr gehört das Berufsbildungssystem, bestehend aus dem dualen System von Berufsausbildung und Berufsschule, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule, Fachschule, Fachoberschule und des beruflichen Gymnasiums sowie die gymnasiale Oberstufe mit abschließendem Abitur (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004).

Zu den Übertrittsbedingungen ist zu sagen, dass in einigen Bundesländern eine Durchschnittsnote aus bestimmten Unterrichtsfächern entscheidet, ob ein Kind nach der Grundschule ein Gymnasium oder eine Realschule besuchen kann. In den meisten Bundesländern wird jedoch durch den Willen der Eltern entschieden. Grundschullehrer haben in diesem Fall eine beratende Funktion, die Noten der vierten Schulstufe dienen der Orientierung. Die Einführung einer Orientierungsstufe in Bundesland Niedersachsen hatte zum Ziel, nach der vierten Schulstufe noch keine Übertrittsentscheidung treffen zu müssen (Hartinger, Graumann & Grittner, 2004).

1.1.3 *Das amerikanische Schulsystem*

Von seiner Tradition her ist das amerikanische Schulsystem eine Gesamtschule. Die vom österreichischen und deutschen System her vertraute Aufgliederung des Sekundarbereiches kennt das amerikanische Schulsystem nicht. Es sieht keine „horizontale Differenzierung“ vor, das heißt unterschiedlich begabte Kinder werden zu keinem Zeitpunkt auf unterschiedliche Schulformen – wie Gymnasium oder Hauptschule – aufgeteilt, sondern besuchen die für ihr Alter vorgesehene Schulstufe gemeinsam und bekommen eine gesonderte Begabtenförderung (vgl. Buttlar, 1992).

In den vereinigten Staaten ist die Schulpflicht mit dem 6. Lebensjahr gegeben. Die Grundstufe des amerikanischen Schulsystems bildet die Elementary School. Was darauf folgt, ist von Schuldistrikt zu Schuldistrikt unterschiedlich (Buttlar, 1992; siehe Abbildung 2).

Eine mögliche Variante ist der Besuch der sechsjährigen Elementary-School, gefolgt von einer sechsjährigen kombinierten Junior- und Senior-High-School („comprehensive school“) (Buttlar, 1992). In zunehmendem Umfang treten an die Stelle der Junior-High-Schools heute dreijährige Middle-Schools. Nach der Middle-School besuchen die Kinder vier Jahre lang die High-School. Der Hauptunterschied zur Junior High School besteht darin, dass die Fachlehrer der Middle School eng zusammenarbeiten und sogar interdisziplinäre Einheiten bilden.

Eine zweite Möglichkeit besteht darin, zunächst eine sechsjährige Elementary-School zu absolvieren. Die Grundschulen sind ihrem Charakter nach Wohnbezirksschulen („neighborhood schools“). Die Kinder wechseln anschließend mit 12 Jahren in die dreijährige Junior-High-School und mit 15 Jahren in die ebenfalls dreijährige Senior-High-School. Es existiert auch die Variante einer zweijährigen Junior-High-School und vierjähriger Senior-High-School. Da die High-Schools einen größeren Einzugsbereich bedienen, hat der Schulübertritt für die Kinder nicht nur eine räumliche Veränderung zur Folge. Sie werden auch mit einer anderen Schülerpopulation konfrontiert (Buttlar, 1992).

Eine dritte Ausbildungsform beginnt mit einer achtjährigen Grundschule, der sog. K-8 Elementary-School („kindergarten-through-eight-grade“), in der acht Jahre lang kein Übertritt stattfindet. Erst mit 14 wechseln die Schüler in die vierjährige High-School. Dies ist das älteste Modell und vom Aussterben betroffen (Buttlar, 1992).

Neben den genannten Varianten besteht auch die Möglichkeit einer vierjährigen Grundschulzeit, gefolgt von verschiedenen Kombinationen der weiterführenden Schulen.

Der Unterricht in den USA erfolgt in „Kursen“, ähnlich dem universitären System in Europa. Aus diesem Grund baut sich – unabhängig von den Klassengrenzen – eine fixe soziale Bezugsgruppe auf (Christian, 2001).

SCHULSTUFE		SCHULART			ALTER	
		Postsecondary Education				
Secondary Education	12	COMBINED HIGH-SCHOOL	SENIOR-HIGH-SCHOOL	HIGH-SCHOOL	17	
	11				16	
	10		15			
	9		14			
	8	MIDDLE-SCHOOL	JUNIOR-HIGH-SCHOOL	ELEMENTARY SCHOOL	13	
	7				12	
Elementary Education	6	ELEMENTARY-SCHOOL	ELEMENTARY-SCHOOL		ELEMENTARY SCHOOL	11
	5					10
	4					9
	3					8
	2			7		
	1			6		

Abbildung 2: Das amerikanische Schulsystem

1.1.4 *Vergleich der internationalen Schulsysteme*

Mit ungefähr 10 Jahren fällt der Schulwechsel in Österreich und Deutschland entwicklungspsychologisch gesehen in eine Phase, die als eine „relativ einheitliche, undramatische, mehr oder minder kontinuierliche Wachstums- und Bildungsperiode körperlicher, geistiger wie persönlicher Merkmale“ (Weinert & Stefanek, 1997, S. 439) betrachtet wird. Allerdings ist zu beachten, dass Kinder im Durchschnitt immer früher zu Erwachsenen heranreifen (vgl. Oerter & Dreher, 2008). Demnach ist davon auszugehen, dass der Schulübertritt im europäischen Raum in wachsendem Ausmaß mit dem Pubertätsbeginn kollidiert.

Schüler in den USA sind beim Übertritt in die weiterführende Schule um ca. zwei Jahre älter als Schüler in Österreich und Deutschland. Sie befinden sich daher – und zwar deutlicher als im europäischen Raum – im Übergang zum Jugendalter. Somit fällt der Übergang zur weiterführenden Schule in den USA für die Schüler mit vielfältigen Veränderungen auf emotionaler, sozialer, physischer und kognitiver Ebene der Pubertät zusammen (vgl. Lohaus et al., 2005). Unterschiede im Stresserleben können daher zu einem nicht unerheblichen Teil durch Überlagerungen mit Alterseffekten in Zusammenhang stehen (Aikins, Bierman & Parker, 2005). Der beschriebene Sachverhalt macht deutlich, dass das in einem Land bestehende Schulsystem und die damit einhergehenden organisatorischen Gegebenheiten bei der Interpretation und beim Vergleich empirischer Studienergebnisse zum Schulübertritt eine wesentliche Rolle spielen.

Trotz aller Unterschiede zwischen den beschriebenen Schulsystemen kann man schlussendlich davon ausgehen, dass der Schulübertritt für alle betroffenen Schüler – unabhängig ihrem Alter – ein einschneidendes Erlebnis darstellt (vgl. Weidinger, 2000).

1.2 Theoretische Einordnung des Schulübertritts

Der Schulübertritt wird übereinstimmend als wichtiges Ereignis im Leben eines Kindes betrachtet. In vielen Arbeiten wird der Schulwechsel in Hinblick auf ein kritisches Lebensereignis diskutiert. Im deutschen Sprachraum gehen beispielsweise Mayr und Mitarbeiterinnen (1992) davon aus, dass der Schulübertritt als kritisches Lebensereignis interpretiert werden kann. Desgleichen meinen Weinert, Stefanek, Helmke, Schneider und Stern (1995), dass der Schulübertritt für manche Kinder ein kritisches Lebensereignis bedeutet. Sirsch (2000) betont, dass es sich beim Schulübertritt um ein „einschneidendes und wichtiges Ereignis“ handelt, das aufgrund seiner Bedeutsamkeit als kritisches Lebensereignis gelten kann (S.19). Amerikanische Forscher betrachten schulische Übergänge als „critical life events“ (Leonard & Elias, 1993, S. 42) oder sehen den Übertritt als „a significant, sometimes stressful, life event“, wobei dieser „stressful and challenging“ sein kann (Chung, Elias & Schneider, 1998, S.83). Sie sprechen vom Schulübertritt als „important life event“ (Berndt & Mekos, 1995, S. 123) sowie „critical transition“ (Yamamoto & Ishii, 1995, S. 34). In anderen Forschungsarbeiten wiederum wird in Bezug auf den Schulübertritt von einer Entwicklungsaufgabe (Havighurst, 1948, zitiert nach Montada, 2008), einem Entwicklungsübergang bzw. einem ökologischen Übergang (Bronfenbrenner, 1981) oder einem stressreichen Ereignis gesprochen.

Im Folgenden soll auf die verschiedenen theoretischen Zugänge eingegangen werden. Da der Schulübertritt in dieser Arbeit unter dem Gesichtspunkt der kritischen Lebensereignisforschung betrachtet wird, liegt der Fokus der Ausführungen im Bereich der kritischen Lebensereignisse.

1.2.1 *Der Schulübertritt als kritisches Lebensereignis*

Die Lebensereignisforschung beschäftigt sich mit der Erforschung der Wirkung verschiedener Lebensereignisse (Sirsch, 2000). Da der Schulübertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule für Kinder eine Zeit der Umstellung darstellt, sehen viele Autoren dieses Ereignis vor dem Hintergrund der Lebensereignisforschung (vgl. Berndt & Mekos, 1995; Chung et al., 1998; Elben, Lohaus, Ball & Klein-Heßling,

2003; Ensbacher, 2001; Filipp, 1995; Leffelsend & Harazd, 2004; Leonard & Elias, 1993; Lohaus et al., 2005; Mayr et al., 1992; Meckelmann, 2004; Montada, 2002; Simmons & Blyth, 1987; Sirsch, 2000; Weinert et al., 1995; Yamamoto & Ishii, 1995).

Sirsch (2000, S. 31) merkt kritisch an, dass der Schulübertritt zwar häufig als kritischer Übergang betrachtet wird, die theoretische Zuordnung zu den kritischen Lebensereignissen in den Forschungsarbeiten allerdings nicht immer erfolgt.

1.2.1.1 Definition kritischer Lebensereignisse

In der Literatur finden sich unterschiedliche Definitionen des Begriffs „kritisches Lebensereignis“. Kritische Lebensereignisse werden von Filipp (1995, S. 9) als „Eingriff[e] in das zu einem Zeitpunkt aufgebaute Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt“, als „Widersprüche in der Person-Umwelt-Beziehung [...] die einer Lösung bedürfen bzw. die Herstellung eines neuen Gleichgewichts fordern“, charakterisiert, die „im Strom der Erfahrungen einer Person raumzeitlich zu lokalisieren“ sind (S. 24).

Bei kritischen Lebensereignissen handelt es sich um zeitlich befristete Ereignisse, die den üblichen Lebensablauf einer Person zumindest kurzzeitig aus dem Gleichgewicht bringen und von affektiven Reaktionen der betroffenen Personen begleitet sind. „Kritisch“ meint nicht zwangsläufig, dass diese affektiven Reaktionen negativ sein müssen, sondern, dass sie – entwicklungspsychologisch betrachtet – als Wendepunkt im Leben zu verstehen sind (Filipp, 1995). „Die Auseinandersetzung mit einem belastenden Ereignis droht dann einen in einen krisenhaften Verlauf einzumünden, wenn herkömmliche Versuche, die emotionale Belastung zu regulieren, nicht innerhalb einer angemessenen Zeitspanne zu einer Lösung führen“, so Filipp (2007, S. 339).

Für das Erleben eines Ereignisses ist nach Filipp (1995) die subjektive Einschätzung

zentral, denn erst „die individuellen Prozesse der Wahrnehmung und Einschätzung von Lebensereignissen [qualifizieren] diese Ereignisse als für die Person kritisch, belastend, bedeutend, erfreulich, herausfordernd und vieles mehr“ (S. 31). „Kritisch wird oft eher durch die Begleitumstände und den [...] Kontext eines Ereignisses definiert wie auch durch die individuellen Ausgangslagen der Betroffenen“, so Filipp (2007, S.359).

Weiters werden im Sinne Filipp (1995) kritische Lebensereignisse als solche bezeichnet, „die durch Veränderung der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“ (S. 23). „Ein kritisches Lebensereignis fordert individuelle Bewältigungskompetenzen heraus, es zwingt zu einer Neuorganisation“ (Filipp, 2007, S. 338), „welche durch Veränderungen innerhalb der Person genauso erfolgen kann wie dadurch, dass die Person ihre Umwelt verändert“ (S. 339). Ähnliches äußert Montada (2002): „Kritische Lebensereignisse [...] machen eine Umstellung von Lebensplänen und Handlungsroutinen notwendig“ (S. 42).

Kritischen Lebensereignissen wird nicht nur eine Problem erzeugende Wirkung zugeschrieben, sondern sie werden als Voraussetzung für persönliches Wachstum gesehen (Filipp, 1995). In Bezug auf den Wechsel von der Volksschule in die weiterführende Schule lässt sich folglich sagen: Kritisch kann der Schulübertritt insofern sein, als er die Bewältigungsressourcen der Person übersteigt, andererseits kann er aber auch Impulse für die Entwicklung von Kompetenzen darstellen (Schumacher, 2004).

Bei genauerer Betrachtung der genannten Definitionen fällt auf, dass diese relativ allgemein gehalten sind (Sirsch, 2000). Zum besseren Verständnis werden deshalb im Folgenden Klassifikationsmöglichkeiten kritischer Lebensereignisse vorgestellt.

1.2.1.2 Klassifikation kritischer Lebensereignisse

Kritische Lebensereignisse können aufgrund unterschiedlicher Merkmale in verschiedene Kategorien eingeteilt werden (zu den ersten fünf vgl. Sirsch, S. 21f):

- Klassifikation nach der Qualität der Ereignisse

Es lassen sich biologische, soziale und physikalische Lebensereignisse unterscheiden. Als Beispiele können genannt werden: Körperliche Veränderungen im Rahmen der Pubertät, die Übernahme neuer Rollen oder Naturkatastrophen. Olbrich (1995) bietet eine Unterscheidung in kulturell und biologisch bedingte Ereignisse an.

- Klassifikation in akut eintretende oder chronisch wirkende Ereignisse

Ersteres wäre zum Beispiel ein Unfall, letzteres ständige Streitereien der Eltern.

- Klassifikation in Bezug auf das Lebensalter

Filipp (1995) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „normativen“ Lebensereignissen, die aufgrund von sozialer oder biologischer Normierung an ein bestimmtes Lebensalter gebunden sind (zum Beispiel Pubertät) und „non-normativen“ Ereignissen, deren Eintritt weitgehend unabhängig vom Lebensalter ist (zum Beispiel Unfälle).

Im Sinne Montadas (2002) handelt es sich bei normativen Lebensereignissen um gesellschaftlich festgelegte Aufgaben, die für die Mehrheit gelten und einem bestimmten Alter zugeordnet werden können. Da der Schulübertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule alle Kinder betrifft, zählt er ihn zu den normativen Lebensereignissen. Zu den nicht-normativen Lebensereignissen zählt Montada (2002) beispielsweise Scheidung der Eltern, da dieses Ereignis nicht für jedes Kind zutrifft.

- Klassifikation in positive oder negative Ereignisse

Lebensereignisse lassen sich danach unterteilen, ob es sich um positive oder negative Erfahrungen handelt, aus subjektiver Sicht des Betroffenen oder unabhängig davon.

- Klassifikation nach der subjektiven Wichtigkeit für den Betroffenen

Kritischen Lebensereignissen kommt – und zwar nicht erst in der Wiederholung – hohe subjektive Bedeutsamkeit zu (vgl. Pekrun & Helmke, 1991; Filipp, 1995). Das heißt, dass die Bedeutung eines kritischen Lebensereignisses von Person zu Person verschieden sein kann.

- Klassifikation nach der Kontrollierbarkeit der Ereignisse

Ein weiteres Einteilungskriterium ist die Einordnung in die Kategorien kontrollierbar versus unkontrollierbar (Filipp, 1995), wobei die Kontrollierbarkeit von Ereignissen nicht eindeutig festgelegt werden kann.

1.2.1.3 Das Modell zur Analyse kritischer Lebensereignisse

Bis dato wissen wir relativ wenig darüber, welche Ereignisse bei welchen Personen unter welchen Bedingungen Störungen welcher Art auslösen. Filipp (1995) schlägt deshalb für die Erforschung kritischer Lebensereignisse ein heuristisches Modell vor und betont, „daß die Analyse der Auseinandersetzung mit und Bewältigung von kritischen Lebensereignissen auf eine zeitliche Achse projiziert werden muß, um dem Prozeßcharakter entsprechend Rechnung zu tragen“ (S.11).

Für eine vollständige Analyse müssen nach Filipp (1995) sowohl voraus laufende, wie auch konkurrenente Bedingungen berücksichtigt werden. Zunächst sind dies die Bedingungen für den Eintritt von Ereignissen, danach die Bedingungen für die Art des Umgangs mit Ereignissen und schließlich die Bedingungen für die Wirkung von Ereignissen.

Die einzelnen Analyseebenen sind folgendermaßen klassifiziert (Filipp, 1995, S. 13):

- Vorauslaufende Bedingungen („Antezedenzmerkmale“)

Dabei handelt es sich um Merkmale der Lebensgeschichte der Person, ihrer vorgängigen Konfrontation mit Lebensereignissen sowie der Art und Qualität ihrer Bewältigung früherer Ereignisse.

- Konkurrente Bedingungen in der Person („Personmerkmale“)

Gemeint sind Merkmale der biophysischen und psychischen Ausstattung der Person zu dem gegebenen Zeitpunkt, die potentiell von Bedeutung für die Konfrontation und Auseinandersetzung mit sowie die Bewältigung von Lebensereignissen sind.

- Konkurrente Bedingungen in der Situation („Kontextmerkmale“)

Sie sind definiert als Merkmale der dinglichen und sozialen Umwelt, in der die Person lebt und die auf verschiedenen Ebenen mittelbar und unmittelbar ihren Lebenskontext konstituieren.

- Merkmale des kritischen Lebensereignisses X („Ereignismerkmale“)

Dies sind Merkmale von kritischen Lebensereignissen, die als objektive, objektivierbare und subjektive Ereignisparameter eingeführt und zur differenzierten Beschreibung und Klassifikation herangezogen werden können.

- Formen der Auseinandersetzung mit und Bewältigung von Ereignis X („Prozessmerkmale“)

Eine Auseinandersetzung findet auf unterschiedlichen Ebenen des Verhaltenssystems der Person statt.

- Effekte der Auseinandersetzung mit und Bewältigung von Lebensereignis X („Konsequenzmerkmale“)

Sie manifestieren sich sowohl in der Person wie auch in der Lebenssituation.

1.2.2 Der Schulübertritt als Entwicklungsaufgabe

Wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt, existiert in der Life-Event-Forschung neben dem Konzept der kritischen Lebensereignisse auch die Forschungsperspektive der Entwicklungsaufgaben.

Wenn man Entwicklung als Lernprozess über die Lebensspanne betrachtet, so gibt es

in jedem Altersabschnitt, auf jeder Stufe der Entwicklung bestimmte Aufgaben und Erwartungen, die vom Individuum zu bewältigen sind. Diese Anforderungen sind alterabhängig von kulturellen und gesellschaftlichen Normen geprägt.

Havighurst (1948, zitiert nach Montada, 2008, S. 38), hat den Lebenslauf als eine Folge von Problemen strukturiert, die er Entwicklungsaufgaben nennt und gibt drei Quellen für Entwicklungsaufgaben an:

- Biologische Veränderungen innerhalb des Organismus (zum Beispiel Pubertät)
- Aufgaben, die durch die Gesellschaft gestellt werden (zum Beispiel Bildung)
- Werte, Aspirationen und Ziele des sich entwickelnden Individuums selbst

Im Zusammenhang mit normativen Lebensereignissen wird oftmals von der Bewältigung solcher Entwicklungsaufgaben gesprochen, beispielsweise von Montada (2002; vgl. Sirsch, 2000), der diejenigen Entwicklungsaufgaben, die normative Lebensereignisse darstellen und in der Regel stärker vorhersehbar sind, nicht unter dem Begriff „kritische Lebensereignisse“ subsumiert.

Im Gegensatz zu dieser Ansicht meint Oerter (1998) in Bezug auf kritische Lebensereignisse: „...Sofern diese normativ oder regelhaft im Lebenslauf auftreten, können sie vom Individuum als Entwicklungsaufgabe wahrgenommen und dementsprechend bearbeitet werden“ (S. 125).

Der Schulübertritt ließe sich somit sowohl in Anlehnung an Oerter (1998) als auch an Filipp (1995), die normative Übergänge ebenfalls dem Konzept der Entwicklungsaufgaben zuordnet, als Entwicklungsaufgabe betrachten.

1.2.3 Der Schulübertritt als ökologischer Übergang

Eine weitere Möglichkeit zur theoretischen Einordnung des Schulübertritts stellt die sozialpsychologische Forschungsperspektive dar. Hierbei ist von besonderer

Bedeutung, die Person nicht isoliert zu sehen, sondern von einem sozialen Umfeld umgeben, wobei eine wechselseitige Beeinflussung stattfindet. Bronfenbrenner (1981) versucht die menschliche Entwicklung in ökologischen Systemen zu beschreiben, in denen sich die einzelnen Elemente gegenseitig beeinflussen. Sofern die Entwicklung eine Veränderung der Rolle erfordert und mit Veränderungen im Lebensbereich einhergeht, spricht Bronfenbrenner (1981, S. 22) von einem ökologischem Übergang. Bronfenbrenner meint: „Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert“ (S.43).

Somit lässt sich der Schulwechsel, der sowohl mit veränderten Rollen (z.B. neue Mitschüler, neue Lehrer) als auch mit Veränderungen im Lebensbereich (z.B. Wechsel in eine neue Schule) einhergeht, als ökologischer Übergang auffassen (Sirsch, 2000).

1.2.4 Der Schulübertritt als stressreiches Ereignis

Der Schulübertritt wird häufig im Rahmen der Stressforschung thematisiert. Der Begriff „Stress“ ist heutzutage in aller Munde. So weit, wie er verbreitet ist, so unterschiedlich ist das, was damit bezeichnet wird. Ursprünglich bezog sich der Begriff „Stress“ auf allgemeine Reaktionsweisen (Selye, 1956, zitiert nach Schwarzer, 1993). Später rückten die auslösenden Reaktionsweisen von Stress, so genannte Stressoren, in den Mittelpunkt des Interesses (Schwarzer, 1993).

Definitionen von Stress sind meist sehr allgemein gehalten. Für Lohaus und Klein-Hessling (1999, S. 11) kristallisieren sich drei grundsätzliche Auffassungen heraus:

- Stress als Belastung

Dem Alltagsverständnis kommt die Annahme am nächsten, dass Stress durch bestimmte belastende Situationen erzeugt wird. Das Stresserleben hängt dabei von der Art und vom Umfang der Stressoren ab. Unter Stressoren versteht man Ereignisse,

die von einer Person bewusst oder unbewusst als stressreich bewertet werden (Seiffge-Krenke, 2006).

- Stress als körperliche und psychische Reaktion

In einer zweiten Sichtweise von Stress steht die körperliche und psychische Reaktion des Individuums auf Belastungen im Vordergrund. Stress geht demnach mit Änderungen im Denken, Fühlen und Handeln sowie mit physiologischen Stressreaktionen einher.

- Stress als Wechselwirkung zwischen einer Person und ihrer Umwelt

Dieser Auffassung nach hängt die individuelle Bedeutung, die ein Ereignis hat, nicht ausschließlich von den objektiven Eigenschaften des Ereignisses ab, sondern auch von seinen subjektiven Bewertungen. Die genannte Stressauffassung wird auch als transaktionale Stresskonzeption bezeichnet und geht auf den Stressforscher Lazarus (1966) zurück.

Nach Lazarus (1991) nimmt ein Individuum als erste Reaktion auf einen Stressor eine grobe Einschätzung des Belastungsgrades vor („primary appraisal“). Die Stress auslösende Situation kann in diesem Zusammenhang entweder als Bedrohung („threat“), Schaden („harm“), Verlust („loss“) oder Herausforderung („challenge“) wahrgenommen werden. Dafür ist unter anderem die Einschätzung der vorhandenen sozialen Unterstützung entscheidend. Die Einschätzung als Herausforderung und Bedrohung bezieht sich auf bevorstehende Ereignisse, wie den bevorstehenden Schulübertritt, die Einschätzung als Schaden oder Verlust kann erst nach dem Eintreten eines Ereignisses erfolgen (Lazarus & Launier, 1981), zum Beispiel nach dem Schulübertritt.

Im nächsten Schritt klärt das Individuum seine Bewältigungsressourcen („secondary appraisal“), das heißt, es nimmt eine Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten gegenüber der Risikosituation vor. Nach der Ausführung des Bewältigungsverhaltens folgt in einer dritten Phase die Evaluation des gezeigten Copings („reappraisal“ bzw. „tertiary appraisal“) (Lazarus, 1991).

In jüngeren Arbeiten spricht Lazarus nicht mehr von einer Stresstheorie, sondern von einer Emotionstheorie, da die enge Beziehung zwischen den Bewertungen und den Emotionen, die diese auslösen, unterstrichen wird (Sirsch, 2000).

1.3 Veränderungen durch den Schulübertritt

Der Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule stellt für die betroffenen Kinder ein entscheidendes Erlebnis dar und bringt vielfältige und einschneidende Veränderungen mit sich (Berndt & Mekos, 1995).

Mayr und Mitarbeiterinnen (1992) nennen folgende Veränderungen beim Übertritt von der 4. Schulstufe in die weiterführende Schule:

- Die Kinder werden statt durch einen einzigen Klassenlehrer von mehreren Fachlehrern bzw. Professoren unterrichtet.
- Neue Unterrichtsgegenstände verändern die gewohnte Fächereinteilung.
- Leistungsüberprüfungen erhalten ein weit stärkeres Gewicht.
- Die Kinder bekommen andere Mitschüler.
- Die neue Schule liegt oft weit vom Wohnort entfernt.
- Der Zeitaufwand für schulische Tätigkeiten steigt.

Daneben besteht nach dem Schulübertritt die Notwendigkeit, sich auf einen neuen Lebensrhythmus umzustellen und auf eine andere Art zu lernen (Stadtschulrat für Wien, 2000, S. 15). Laut Koch (2001) steht im Extremfall „in der Grundschule ein ganzheitlicher und fächerorientierter Unterricht, der offen, binnendifferenziert und zumeist in flexiblen, rhythmischen Einheiten erteilt wird, einem auf einzelne Fächer und Lehrerinnen abgestimmten, gleichschrittigen und lehrerzentrierten Unterricht in den Sekundarschulen gegenüber“ (S. 17). Die Kinder kommen von einer kindzentrierten

Umgebung in eine leistungsorientierte Umwelt (vgl. Hirsch & DuBois, 1998).

Hacker (1988, S. 8, zitiert nach Koch, 2001) hebt im Zusammenhang mit Veränderungen beim Schulübertritt fünf Bereiche besonders hervor, die er als „Brüche“ bezeichnet und die von jedem Schüler individuell gemeistert werden müssen:

- Beziehungsbrüche

Beziehungsbrüche entstehen, wenn das vormals innige Verhältnis zur Grundschullehrerin durch eine Vielzahl von wenig intensiven Beziehungen zu Fachlehrern abgelöst wird.

- Brüche im Sozialgefüge

Durch den Übertritt ergeben sich Brüche im Sozialgefüge, da der alte Klassenverband der Grundschule aufgelöst wird und sich die Kinder in der neuen Schule plötzlich in einem neuen Sozialverband wieder finden.

- Brüche in den Lernformen

Brüche in den Lernformen sind dadurch bedingt, dass die neue Schule meist einen völlig anderen organisatorischen Rahmen als die alte Grundschule aufweist.

- Brüche in der Verhaltensregulierung

Darüber hinaus gilt es, Brüche in der Verhaltensregulierung zu beachten, da nach dem Schulübertritt andere Verhaltensanforderungen auf die Schüler zukommen.

- Brüche im Erwartungshorizont

Schließlich nehmen Kinder, die in den Grundschuljahren zumeist in einer bewertungsfreundlichen Atmosphäre gelernt haben, auch den gestiegenen Leistungsdruck als Brüche im Erwartungshorizont wahr.

Der Übergang ist daneben oft Ausgangspunkt eines Motivationswandels der Schüler, die ausgestattet mit einem positiven Selbstbild und dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten die Grundschule verlassen und in der weiterführenden Schule erste negative Lernerfahrungen machen („Sekundarstufenschock“) (Koch, 2001). Insgesamt

ist davon auszugehen, dass beim Schulübertritt neben Veränderungen in den schulischen Rahmenbedingungen (Unterrichtsorganisation, Schulweg) Leistungsveränderungen und Veränderungen des sozialen Netzwerks der Kinder auftreten. In den folgenden Ausführungen wird näher auf leistungsbezogene und soziale Veränderungen eingegangen.

1.3.1 Veränderungen der Leistung

In unserer Gesellschaft nehmen das Leistungs- und Wettbewerbsprinzip eine bedeutende Rolle ein (Muck, 1993). Soziale Positionen werden durch individuelle Leistung und ihre Qualität erworben und entsprechend der sozialen Herkunft vererbt. Die Schule erhält den Auftrag, Kinder und Jugendliche auf das Leistungsprinzip unserer Gesellschaft vorzubereiten. Beim Schulübertritt bekommen die Zeugnisnoten eine besondere Funktion, denn sie entscheiden über den weiterführenden Bildungsweg.

Im Bereich der leistungsbezogenen Effekte durch den Schulübertritt können verschiedene Aspekte untersucht werden, wie die subjektive Einschätzung der eigenen Leistung oder die tatsächliche Veränderung der Schulnoten.

Was die von den Schülern empfundene eigene Leistungsfähigkeit betrifft, sprechen Anderman und Midgley (1997), die amerikanische 341 Kinder beim Wechsel von der „Elementary School“ in die „Middle School“ untersuchten, von einem generellen Rückgang nach dem Wechsel. Sehr gute Schüler scheinen für einen Rückgang ihrer subjektiv empfundenen Leistung besonders sensibel zu sein.

Die Annahme, dass es sich beim Schulübertritt um ein belastendes Ereignis handelt, kann nach Ball und Mitarbeitern (2006) vor allem durch Forschungsbefunde zur Entwicklung der Schulleistungen begründet werden, da die Mehrzahl der

internationalen Studien einen Abfall der Schulnoten beim Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule belegt (z.B. Alspaugh, 1998; Böhm, 1985; Eder, 1995; Seidmann, Allen, Aber, Mitchell & Feinman, 1994; Valtin & Wagner, 2004). Forscher sind sich überwiegend einig, dass nach dem Schulübertritt signifikante Leistungseinbrüche zu beobachten sind.

Die Notenverschlechterung lässt sich vor allem durch eine Veränderung in den Bewertungsmaßstäben in der weiterführenden Schule erklären (Ball et al., 2006). Eine Verschlechterung der Leistung um mehr als zwei Stufen in der Notenskala kann als „Notensturz“ bezeichnet werden (Karas, Kahlhammer & Moser, 1990). Am deutlichsten sind davon nach Karas und seinen Mitarbeitern (1990) die ehemaligen Einser- und Zweier-Schüler betroffen. Böhm (1985) stieß bei seiner Untersuchung an 466 „Erstklasslern“ an verschiedenen österreichischen AHS auf den beschriebenen „Notensturz“. Ca. 40 % der befragten Schüler gaben eine Notenverschlechterung um zwei Grade in Deutsch und Mathematik an. Auch Eder (1995) fand bei seiner für Österreich repräsentativen Studie zum Befinden von Kindern und Jugendlichen beim Übergang in die Sekundarstufe eine Notenverschlechterung, wobei der Abfall im Durchschnitt einen halben Notengrad betrug. An dieser Studie nahmen insgesamt über 4400 Schüler teil.

Ein Abfall schulischer Leistungen tritt nur bei Kindern auf, die einen Schulwechsel zu bewältigen hatten und nicht bei solchen, die „nur“ die Schulstufe wechseln (Alspaugh, 1998). Bei einem späteren Wechsel in die „High School“ besteht nach Alspaugh (1998) kein Unterschied mehr.

Die Ergebnisse von Seidman und Mitarbeitern (1994) belegen in jedem Fall einen Abfall der schulischen Leistungen im Jahr nach dem Schulwechsel. In ihrer Studie wurde der Wechsel von der „Elementary School“ in die „Middle School“, „Intermediate School“ und „Junior High School“ betrachtet. Zimmerman, Copeland, Shope und Dielman (1997) wiederum verzeichneten einen Abfall in den Noten von der sechsten zu

achten Schulstufe hin, wobei der Wechsel in die „Junior High School“ zwischen der sechsten und siebenten Schulstufe stattfindet.

In einer achtjährigen Längsschnittstudie wollten Duchesne, Larose und Guay (2005) herausfinden, ob der Notenabfall bei Schulübertritt durch frühere persönliche oder familiäre Charakteristika beziehungsweise durch den Schulübertritt selbst vorherzusagen ist.

Die Kinder ließen sich in drei Gruppen einteilen. Bei einer Gruppe blieben die Schulleistungen vor und nach dem Schulübertritt konstant hoch (HSG-Gruppe), bei der zweiten Gruppe sanken die Leistungen (DG-Gruppe), die dritte Gruppe wies stabil niedrige Leistungen auf (LSG-Gruppe). Die Gruppenzugehörigkeit war von Familienmerkmalen, aber auch individuellen Merkmalen abhängig. Die Kinder unterschieden sich zum Beispiel durch die Familienstruktur und das Familienklima sowie durch das Geschlecht oder Verhaltensauffälligkeiten. So gehörten mehr Buben als Mädchen zur LSG-Gruppe. Außerdem war die Wahrscheinlichkeit, dieser Gruppe anzugehören, höher, wenn beim Kind externalisierende oder internalisierende Verhaltensprobleme auftraten oder eine weniger emotionale Beziehung zur Mutter bestand. Die Autoren schlussfolgern, dass die abfallenden Schulleistungen nicht allein durch den Schulübertritt zustande kommen, sondern dass Risikofaktoren existieren, die die Schulleistungen der Kinder von der Volksschule an in eine bestimmte Richtung lenken können.

1.3.1.1 Schultypenspezifische Leistungsveränderung

Differenzierte Ergebnisse stammen von Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg und Ebata (1989), die drei Gruppen von Schülern untersuchten: Schüler, die nach der fünften Schulstufe von der „Elementary“ in die „Middle School“ wechselten und dort blieben, solche, die nach der fünften Schulstufe in eine „Middle School“ und nach der sechsten Schulstufe in eine „Junior High School“ wechselten und schließlich solche, die nach der sechsten Schulstufe von der „Elementary School“ in die „Junior High

School“ übertraten. Sie stellten bei Schülern nach dem Übergang von der „Elementary School“ in die „Middle School“ schlechtere Noten fest als bei Schülern, die zu diesem Zeitpunkt noch keinen Schulwechsel zu bewältigen hatten. Ein früherer und mehrmaliger Schulwechsel scheint den Autoren nach in Bezug auf die schulischen Leistungen besonders ungünstig zu sein.

Valtin und Wagner (2004), die sich in ihrer Studie ebenfalls mit den Unterschieden zwischen den verschiedenen Schultypen nach dem Schulübertritt beschäftigten, berichten von sich verschlechternden Mathematik-Noten mit zunehmendem Schuljahr (4.-7.). Die Veränderungen der Noten über die Zeit waren jedoch in den einzelnen Schulformen unterschiedlich. Bei den Schülern, die zum Gymnasium wechselten, blieben die Noten beispielsweise von der 4. bis zur 6. Schulstufe fast unverändert, verschlechterten sich danach aber deutlich. Die Noten der späteren Hauptschüler hingegen verschlechterten sich von der 4. bis zur 6. Klasse, nach dem Wechsel zur Hauptschule verbesserten sie sich. In der 7. Klasse waren keine Notenunterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen mehr vorhanden.

Auch Ball und Mitarbeiter (2006) zeigten in ihrer Untersuchung an 370 deutschen Kindern eine Verschlechterung bei den Schulnoten auf. Hinsichtlich des Schultyps ergab sich, dass die Gymnasiasten im Vergleich zu den anderen Schultypen (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule) über drei Erhebungszeitpunkte (Ende 4. Klasse, Anfang und Ende 5. Klasse) hinweg insgesamt die besseren Noten in Mathematik und Deutsch aufweisen. Während für die Gymnasiasten nach dem Schulwechsel jedoch ein Abfall in ihren Schulnoten in Deutsch und Mathematik deutlich war, zeigten die Schüler der anderen Schultypen kaum Veränderungen.

1.3.1.2 Geschlechtsspezifische Leistungsveränderung

Es existieren im deutschsprachigen Raum relativ wenige Studien, die die Veränderung der Schulnoten nach dem Schulübertritt geschlechtsspezifisch untersuchen.

Böhm (1985) fand heraus, dass bei Knaben in der AHS sowohl in Deutsch als auch in Mathematik häufiger ein Notenrückgang auftritt als bei Mädchen. 41% der Knaben und 37% der Mädchen wurden in der Sekundarstufe in Mathematik und 47% der Knaben und 33% der Mädchen in Deutsch schlechter beurteilt als in der Volksschule.

Im amerikanischen Raum liegen zu geschlechtsspezifischen Veränderungen schulischer Leistungen inhomogene Ergebnisse vor (vgl. Sirsch, 2000). Während Seidmann und Mitarbeiter (1994) über keine Geschlechtsunterschiede im Abfall schulischer Leistungen beim Übergang berichten, beschreiben Chung und Mitarbeiter (1998) einen Abfall der über die Schulnoten erfassten Leistung bei den Knaben, jedoch keine Veränderung der Noten bei den Mädchen.

1.3.2 Veränderungen im Zeitaufwand für schulische Tätigkeiten

Im Zusammenhang mit schulischen Leistungen stellt sich die Frage, wie viel Zeit Kinder für die schulische Arbeit aufwenden. Beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarschule kommt es zu einem Anstieg des Zeitaufwandes für schulbezogene Tätigkeiten (Mayr et al., 1992). Dieser Mehraufwand an Zeit reiht sich neben den bereits genannten Veränderungen durch den Schulübertritt als weiteres Forschungsthema ein.

Mayr und Mitarbeiterinnen (1992) sprechen von rund 9 ½ Stunden Steigerung pro Woche beim Übertritt in eine Hauptschule; beim Wechsel in eine AHS sind es 13 ½ Stunden. Höhere schulische Lernanforderungen schlagen sich demnach auch in einem höheren Zeitbudget nieder (Büchner & Koch, 2002). Erschwerend dürfte es für die Kinder sein, dass diese Veränderung im Zeitaufwand nicht kontinuierlich im Verlauf der vierten Klasse Volksschule bzw. während der ersten Klasse in der Sekundarstufe erfolgt, sondern abrupt mit dem Wechsel an die neue Schule stattfindet. Während in der vierten Klasse noch mehr als die Hälfte der Schüler nicht länger als eine halbe

Stunde für die Hausaufgaben benötigt, brauchen in der Sekundarstufe knapp 60 % der Schüler etwa eine Stunde (Büchner & Koch, 2002). Nach Mayr und Mitarbeiterinnen (1992) beträgt der gesamte wöchentliche Zeitbedarf für schulische Angelegenheiten bei einem Hauptschüler rund 42 ½ Stunden und bei einem AHS-Schüler rund 46 ½ Stunden. Zieht man die Schulwegzeiten ab, liegt die Wochenarbeitszeit der 10-jährigen Schüler im Bereich der gesetzlichen Arbeitszeit Erwachsener, bzw. bei AHS-Schülern sogar um 3 ½ Stunden darüber.

1.3.3 Veränderungen des sozialen Netzwerks

Aus Alltagsberichten von Kindern und Jugendlichen in der Frühadoleszenz geht hervor, dass in diesem Lebensabschnitt die soziale Zugehörigkeit zu Altersgleichen „das eine alles überragende Lebensthema ist“ (Fend, 1991, S. 220). Diese Tatsache unterstreicht die Bedeutung des Schulübertritts als wichtiges Ereignis in der Schullaufbahn, denn nach dem Wechsel in die weiterführende Schule gilt es für die betroffenen Kinder, sich in eine neue, komplexere Umwelt einzugliedern, neue Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern zu knüpfen und gleichzeitig mit dem Verlust alter Beziehungen aus der Grundschule zurecht zu kommen (Cantin & Boivin, 2004).

Neben den Peers stellen die Eltern wichtige Bezugspersonen und im Idealfall eine beständige Unterstützungsquelle für Sorgen und Probleme der Kinder dar (vgl. Griebel, 2004). Kinder mit einem positiven familiären Umfeld erleben den Wechsel der Schule weniger stressreich (Lord, Eccles & McCarthy, 1994; siehe Kapitel 3.5.5).

Seidman und seine Mitarbeiter (1994) widmeten sich der Frage des Einflusses des Schulübertritts auf den von den Jugendlichen wahrgenommenen sozialen Kontext und gingen dieser Frage anhand einer Stichprobe von 580 armen afroamerikanischen, weißen und lateinamerikanischen Jugendlichen nach. Der Schulübertritt wurde von den untersuchten Schülern mit einem Wechsel der Schul- und Gleichaltrigen-Umgebung assoziiert. Tägliche Ärgernisse mit der Schule stiegen, während die soziale

Unterstützung abnahm. Diese Veränderungen waren unabhängig von Geschlecht und Abstammung.

Bei einer Untersuchung von Hardy, Bukowski und Sippola (2002) zeigte sich, dass Mädchen, die in der Volksschule weniger Freunde hatten, nach dem Schulübertritt angaben, mehr Freunde zu haben und umgekehrt.

Cantin und Boivin (2004) widmeten sich ebenfalls dem sozialen Netzwerk beim Schulübertritt. Sie untersuchten über die ersten beiden Jahre der weiterführenden Schule hinweg bei 200 kanadischen Kindern das soziale Netzwerk. Trotz einer leichten Verringerung der Größe der sozialen Netzwerke nach dem Übertritt, hatte der Wechsel in die weiterführende Schule keinen negativen Einfluss auf die Qualität der Beziehungen zu Schulfreunden und Eltern. Der Übergang in die neue Schule wurde stattdessen mit einer Intensivierung dieser Beziehungen in Verbindung gebracht. Mädchen berichteten von höherer emotionaler Unterstützung sowie größerer Zufriedenheit mit den Freundschaften als Buben.

1.4 Die Lehrerrolle an der Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe

Der Schulübertritt stellt nicht nur für Kinder und deren familiäres Umfeld, sondern auch für die Pädagogen „auf beiden Seiten“ eine schwierige Zeit dar. Volksschullehrer müssen „ihre“ Kinder entlassen, AHS- oder Hauptschullehrer die Neuankömmlinge aufnehmen und mit ihnen einen möglichst positiven Neubeginn starten (Katschnig & Hanisch, 2006). Pädagogen beider Schulstufen stellen im Idealfall für die Kinder eine Quelle sozialer Unterstützung dar und stehen als Ansprechpartner in Problemsituationen zur Verfügung. Somit scheint ihre Meinung hinsichtlich des Schulübertritts entscheidend dafür zu sein, inwieweit schulübertrittserleichternde Maßnahmen Eingang in den Unterricht finden (vgl. Scheithauer, 2004). Bei der Durchsicht empirischer Studien zum Schulübertritt zeigt sich allerdings, dass es die

Schüler sind, die besonders häufig der Gegenstand der Untersuchung sind. Manchmal wird die Perspektive der Eltern in den Blick gerückt, jedoch kaum die der Lehrer, und wenn die Lehrer zu Wort kommen, dann sind es fast ausschließlich die Grundschullehrer, deren Problemsicht thematisiert wird (vgl. Koch, 2001).

Die von Karas, Kahlhammer und Moser (1991) im Rahmen der Untersuchung „Übergangshilfen beim Zehnjährigen“ durchgeführte Lehrerbefragung zeigte, dass die Sekundarschullehrer eine Anpassung der Grundschule an die Notwendigkeiten der weiterführenden Schulen fordern, während die Primarstufenlehrer eine Anpassung der weiterführenden Schulen an die Praxis der Grundschule erwarten. Dabei haben beide Lehrergruppen jedoch kaum Kenntnis von der Arbeitsweise der jeweils anderen Schulform.

Berichte aus der schulischen Praxis deuten in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich die betreffenden Lehrer der abgebenden und aufnehmenden Schulen durchaus bemühen, Hilfestellungen zu gewährleisten und den Übergang pädagogisch neu zu gestalten. Vereinzelt kommt es auch zu Kontakten zwischen Grundschule und weiterführender Schule. Eine systematische, schulformübergreifende Zusammenarbeit findet allerdings (noch) nicht statt, meint Koch (2001). Die Autorin rückt bei ihrer Untersuchung das Bemühen der Lehrer und ihr Engagement im Kontext des Schulübertritts in den Mittelpunkt. Sie kam zu dem Ergebnis, dass die von ihr vermuteten Einstellungsunterschiede zwischen den Lehrgruppen zumeist gering waren und in vielen wichtigen Bereichen überaus große Übereinstimmungen bestehen. Lehrer haben, obwohl sie in unterschiedlichen Schulformen unterrichten, ähnliche pädagogische Einstellungen. Zugleich wurde deutlich, dass zwischen Grundschul- und Gymnasiallehrern die jeweils größten Unterschiede bestehen. Die Divergenz der Unterrichtsmethoden stellt aus der Sicht der Lehrer ein relevantes Problem dar. Die Ergebnisse belegen eine grundsätzliche Einigkeit der Lehrer darüber, dass der Übergang ein Problem sei, das es zu lösen gelte. Zu ihrer persönlichen Einstellung zum Schulübertritt befragt, geben auch in anderen Untersuchungen sowohl Volksschul-, Hauptschul-, als auch AHS-Lehrer ein hohes Interesse am Thema Schulübertritt an (Kienzl, 2004; Scheithauer, 2004).

Die Ergebnisse von Scheithauer (2004) zur Einschätzung des Schulübertritts zeigen, dass Volksschullehrerinnen den Übertritt in eine Hauptschule als „eher leicht“ und den Wechsel in eine AHS als „eher schwer“ einschätzen. Das Ausmaß der Veränderung wird mit „eher viel“ bei der Hauptschule und „eher viel“ bis „viel“ in Bezug auf das Gymnasium angegeben. Volksschullehrerinnen messen dem Übertritt in eine AHS eine höhere Bedeutung zu als in eine Hauptschule. Sie sehen insgesamt mehr Schwierigkeiten, ein höheres Ausmaß an Veränderungen, eine höhere Herausforderung im Leistungsbereich sowie eine höhere Bedrohung sowohl im Leistungsbereich als auch im sozialen Bereich. Im Gegensatz dazu schätzen Hauptschullehrer den Übertritt schwieriger ein, sehen mehr Veränderung, mehr Bedrohung im Leistungsbereich und tendenziell mehr Herausforderung im Leistungsbereich. AHS-Lehrer geben im Vergleich zu den Volksschullehrerinnen weniger Schwierigkeit und weniger Veränderung an.

Befragt man die Lehrer über Möglichkeiten zur Erleichterung der Nahtstellenproblematik, wird sowohl vor als auch nach dem Übertritt die Unterstützung durch Lehrer und das Kennenlernen der neuen Situation als besonders wichtig erachtet (Kienzl, 2004). Volksschullehrer stufen die Maßnahme, als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen, weniger wichtig ein als die Lehrer der weiterführenden Schulen. Gemeinsame Aktivitäten zu unternehmen wird von Hauptschullehrern wichtiger eingestuft als von Volksschullehrern (Scheithauer, 2004).

Neben einer Helferrolle kommt den Volksschullehrern zusätzlich eine andere, entscheidende Funktion zu: Die Vergabe der Abschlussnoten, die über die zukünftige Schullaufbahn des Kindes entscheiden. Im Sinne der verschiedenen Schulsysteme beansprucht die Benotung Objektivität sowie Validität. Dieser Anspruch bedeutet, dass die Kategorien, Maßstäbe und Standards der Beurteilung so klar und eindeutig festgelegt sind, dass die Beurteilung nicht von Personen oder äußeren Umständen abhängt (Objektivität) und auf allgemein nachvollziehbare Weise zumindest eine definierte inhaltliche Kompetenz zum Ausdruck bringt (inhaltliche Validität). Es ist mehr

als zweifelhaft, ob diese Voraussetzungen zutreffen. Eine unübersehbare Menge an einschlägigen Untersuchungen weist nach, dass dieser Anspruch nicht erfüllt wird, was beim Schulübertritt besonders zum Tragen kommt: Gleiche Fähigkeitsnachweise bedeuten nicht gleiche Noten, aber gleiche Noten bedeuten grundsätzlich gleiche Berechtigungen. Für das Gros der Schüler ist die Zuweisung zu Hauptschule oder Gymnasium endgültig. Nur wenn Eltern der Meinung sind, ihr Kinder werde mit invaliden schlechten Noten um berechnigte Chancen gebracht, können sie eine Korrektur mittels Aufnahmeverfahren beantragen. Es liegt auf der Hand, dass bei dieser Entscheidung soziale Komponenten eine große Rolle spielen. So tendieren Eltern mit hohem sozioökonomischem bzw. soziokulturellem Status dazu, ihr Recht zu suchen, wenn sie glauben, es werde ihnen bzw. ihren Kindern vorenthalten. Eltern mit niedrigem Status neigen eher dazu, die von den schulischen Instanzen getroffenen Entscheidungen zu akzeptieren (Thonhauser & Eder, 2006).

1.5 Zusammenfassung

Das erste Kapitel befasst sich mit den internationalen Schulsystemen, beleuchtet den theoretischen Hintergrund des Schulübertritts und bietet einen Einblick in die Schulübertrittsforschung.

Das österreichische bzw. deutsche Schulsystem unterscheidet sich grundlegend vom amerikanischen. In Österreich und den meisten Bundesländern Deutschlands findet der Schulübertritt in eine Hauptschule oder eine Allgemeinbildende höhere Schule im Alter von 10 Jahren statt. Kinder in den USA sind beim Übertritt in die Middle School oder High School ungefähr zwei Jahre älter und befinden sich somit deutlicher im Übergang zur Pubertät. Aus diesem Grund sind amerikanische Forschungsbefunde nur eingeschränkt auf den deutschsprachigen Raum übertragbar.

Der Schulübertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule wird aufgrund seiner Bedeutsamkeit in der Literatur häufig als kritisches Lebensereignis bezeichnet (Berndt & Mekos, 1995; Chung et al., 1998; Elben, Lohaus, Ball & Klein-Heßling, 2003;

Ensbacher, 2001; Filipp, 1995; Leffelsend & Harazd, 2004; Leonard & Elias, 1993; Lohaus et al., 2005; Mayr et al., 1992; Meckelmann, 2004; Montada, 2002; Simmons & Blyth, 1987; Sirsch, 2000; Weinert et al., 1995; Yamamoto & Ishii, 1995). Daneben spricht man von einer Entwicklungsaufgabe (1948, zitiert nach Montada, 2008), einem Entwicklungsübergang bzw. einem ökologischen Übergang (Bronfenbrenner, 1981). Außerdem setzt sich die Stressforschung (Lazarus, 1991; 1995) mit dem Schulübertritt auseinander. Da der Schulübertritt in dieser Arbeit unter dem Gesichtspunkt der kritischen Lebensereignisforschung betrachtet wird, liegt der Fokus der Ausführungen bei den kritischen Lebensereignissen.

Kritische Lebensereignisse werden nach Filipp (1995) als solche bezeichnet, „die durch Veränderung der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“ (S. 23). Kritischen Lebensereignissen kommt – und zwar nicht erst in der Wiederholung – hohe subjektive Bedeutsamkeit zu (vgl. Pekrun & Helmke, 1991; Filipp, 1995; Filipp, 2007). Das heißt, dass die Bedeutung eines kritischen Lebensereignisses von Person zu Person verschieden sein kann. Diese Tatsache betont auch Lazarus (1991; 1995) in seiner transaktionalen Stresstheorie, die das Bewältigungsgeschehen beschreibt. Filipp (1995) geht davon aus, dass „jede Konfrontation mit einem Lebensereignis und die darauf folgenden Prozesse der Auseinandersetzung und Bewältigung als transaktionales Geschehen konzipiert und nur in ihrem prozessualen Verlauf hinreichend beschrieben werden“ kann (S.9) und schlägt ein heuristisches Modell zur Analyse kritischer Lebensereignisse vor.

Eine Klassifikation kritischer Lebensereignisse kann folgenderweise erfolgen (vgl. Sirsch, 2000): Nach der Qualität des Ereignisses in biologische, soziale und physikalische Ereignisse, nach der zeitlichen Komponente in akut auftretende und chronisch wirkende Ereignisse, nach der Altersabhängigkeit in normative und nicht-normative Lebensereignisse und nach der subjektiven Betrachtungsweise als auch nach der Betrachtungsweise von außen in positive und negative Ereignisse. Filipp

(1995) meint, dass auch eine Klassifikation nach der Kontrollierbarkeit der Ereignisse möglich ist.

Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule bringt vielfältige und einschneidende Veränderungen mit sich (Berndt & Mekos, 1995). Diese betreffen sowohl den Leistungsbereich als auch den Sozialbereich. Außerdem kommt es zu Veränderungen in den schulischen Rahmenbedingungen. All diese Veränderungen erfordern eine Anpassungsleistung seitens der Schüler.

Der Schulübertritt stellt allerdings nicht nur für die Kinder und deren Familie, sondern auch für die Pädagogen „auf beiden Seiten“ eine schwierige Zeit dar. Volksschullehrer müssen „ihre“ Kinder entlassen, AHS- oder Hauptschullehrer die Neuankömmlinge aufnehmen und mit ihnen einen möglichst positiven Neubeginn starten (Katschnig & Hanisch, 2006). Die Ergebnisse von Koch (2001) belegen eine grundsätzliche Einigkeit der Lehrer darüber, dass der Übergang ein Problem sei, das es zu lösen gelte. Neben der Helferrolle vergeben die Volksschullehrer die Abschlussnoten, die über die zukünftige Schullaufbahn des Kindes entscheiden. Pädagogen beider Schulstufen stellen im Idealfall eine Quelle sozialer Unterstützung für die Kinder dar und stehen als Ansprechpartner in Problemsituationen zur Verfügung. Somit scheint ihre Meinung hinsichtlich des Schulübertritts entscheidend dafür zu sein, inwieweit schulübertrittserleichternde Maßnahmen Eingang in den Unterricht finden (vgl. Scheithauer, 2004).

2 ERWARTUNGSHALTUNGEN VOR DEM SCHULÜBERTRITT

Studien zum Schulübertritt lassen sich generell danach unterscheiden, ob die Kinder vor oder nach dem Wechsel befragt wurden. Daneben existieren auch Untersuchungen, die die Einschätzungen der Kinder sowohl vor, als auch nach dem Übertritt erfassten (vgl. Sirsch, 2000). Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der genannten Einteilung. Während in diesem Kapitel der bevorstehende Schulübertritt im Mittelpunkt steht, und sich Kapitel drei auf die Zeit nach dem Schulübertritt konzentriert, geht es in Kapitel vier um eine längsschnittliche Betrachtungsweise des Schulübertritts.

2.1 Die Rolle der Erwartungen

Erwartungen besitzen einerseits eine inhaltliche, kognitive Komponente, sind jedoch auch emotional getönt. Die emotionale Komponente kann wiederum in zwei Dimensionen unterteilt werden: Die Intensität der Emotion und die Richtung der Emotion (van Ophuysen, 2006).

Die Bedeutung der rührt daher, dass sie den zukünftigen Umgang mit antizipierten Situationen beeinflussen (Leffelsend & Harazd, 2004) und im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung Einfluss auf den folgenden Anpassungsprozess nehmen können (van Ophuysen, 2006). Die Forschung konnte zeigen, dass die Erwartungen hinsichtlich einer zukünftigen Situation entscheidend für die Situationsbewältigung sind (Leffelsend & Harazd, 2004). Andererseits beeinflussen sie das Befinden in der Zeit vor dem Ereignis (van Ophuysen, 2006). In Anbetracht dessen muss den Erwartungshaltungen im Vorfeld des Schulübertritts besondere Bedeutung geschenkt werden.

2.2 Erwartungen an den bevorstehenden Schulübertritt

Anfang der 90er Jahre erhob Cotterell (1992) am Ende der Grundschulzeit die Erwartungen australischer Schüler im Hinblick auf die neue Schule. Er konnte feststellen, dass die Schüler eher negative bis neutrale Erwartungen haben.

Stanzel-Tischler und Grogger (2001) befragten 383 Volksschüler zu ihren Vorstellungen und Erwartungen an die weiterführende Schule. Die Kinder merkten positiv an, sich auf neue Freunde und neue Unterrichtsgegenstände zu freuen. Nur ein kleiner Anteil der Kinder gab an, sich nicht auf den Schulübertritt zu freuen. Als Begründung gaben diese Kinder an, unsicher zu sein und es schade zu finden, nicht mehr von der Lehrerin unterrichtet zu werden. Außerdem äußerten sie Befürchtungen, die neuen höheren Leistungsanforderungen nicht bewältigen zu können.

Leffelsend und Harazd (2004) kamen in ihrer Untersuchung an 337 deutschen Schülern zu dem Ergebnis, dass das Ausmaß der Vorfreude die Besorgtheit deutlich überwiegt. Generell begegneten die betroffenen Kinder der neuen Schulsituation also optimistisch und voller Hoffnung. Aber nicht alle Kinder waren frei von Besorgnis und die weiterführende Schule erwies sich als Unterscheidungskriterium. So fiel die Situationsbewertung der zukünftigen Hauptschüler wesentlich negativer aus als die der zukünftigen Gymnasiasten. Hauptschüler äußerten mehr Besorgnis, und zwar sowohl hinsichtlich des schulischen Umfelds, der Leistungserwartungen und der sozialen Beziehungen zu den Mitschülern.

Um die Auseinandersetzung mit dem Ereignis Schulwechsel genauer untersuchen zu können, entwickelte Sirsch (2000) in Anlehnung an die bereits beschriebene Transaktionale Stresstheorie von Lazarus (siehe Kapitel 1.2.4) den Fragebogen „Der bevorstehende Schulübertritt als Herausforderung und Bedrohung“ (BSHB).

Herausforderung und Bedrohung als primäre Ereigniseinschätzungen verkörpern mögliche Bewertungen eines bevorstehenden stressreichen Ereignisses (Sirsch, 2000). Die kognitive Bewertung als Herausforderung bedeutet eine Einschätzung eines

stressreichen Ereignisses „als Möglichkeit zu persönlichem Wachstum, Gewinn oder Meisterung einer Situation“ (Lazarus, 1995, S. 212). Von Bedrohung spricht Lazarus im Rahmen seiner Stresstheorie bei der Einschätzung eines noch nicht eingetretenen, aber antizipierten Ereignisses als Schaden oder Verlust, wobei diese Bewertung mit Emotionen wie Angst verbunden ist (Lazarus, 1991).

Die Untersuchung von Sirsch (2000) an 800 österreichischen Kindern der 4. Klasse Volksschule brachte das Ergebnis, dass ein Großteil der Schüler den Schulübertritt eher als Herausforderung und weniger als Bedrohung beurteilt, wobei keine geschlechtsspezifischen Differenzen gefunden wurden. Insgesamt nehmen die Kinder „eine positive emotionale Haltung [...] zur weiterführenden Schule“ ein (S. 166). Was die verschiedenen Schultypen betrifft, stellte Sirsch (2000) fest, dass zukünftige Hauptschüler mehr soziale und leistungsbezogene Bedrohungen als zukünftige AHS-Schüler hinsichtlich des bevorstehenden Schulübertritts empfinden. Die beiden Gruppen unterschieden sich jedoch nicht in der Einschätzung der empfundenen Herausforderung.

Eine Untersuchung von van Ophuysen (2006) hatte die Analyse der emotionalen Qualität von Erwartungen an den Grundschulübergang zum Ziel. Es zeigte sich, dass sich Kinder verschiedener Teilpopulationen (hinsichtlich Geschlecht, Migration, zukünftiger Schulform) in der Intensität ihrer Emotionen nicht systematisch unterscheiden. Zukünftige Gymnasiasten nannten allerdings durchschnittlich positivere Erwartungen als Kinder, die auf eine andere Schulform wechseln werden. Obwohl Mädchen die Schule an sich positiver bewerten und höhere Schulfreude aufweisen als Knaben, übertrug sich dies nicht auf die Erwartungen an den Übergang.

Die Erwartungen an die weiterführende Schule standen ebenso bei einer Untersuchung von Zeedyk und ihren Mitarbeitern (2003) an 192 Kindern der vierten Klasse im Mittelpunkt. Außerdem nahmen 119 Eltern und 11 Volksschullehrer teil. Die

Kinder berichteten, am meisten davor Angst zu haben, von anderen Kindern terrorisiert zu werden. Andere genannte Aspekte waren das Bedenken, verloren zu gehen, mit den Mitschülern nicht auszukommen oder mit der erhöhten Arbeitsbelastung nicht zurecht zu kommen. Die Befragung der teilnehmenden Eltern fiel ähnlich aus. Sie äußerten Ängste, dass ihr Kind gemobbt würde oder mit den anderen Kindern nicht auskäme. Neben den Erwartungshaltungen der Kinder und Eltern versuchte die Studie herauszuarbeiten, wie Eltern und Lehrer die Kinder bestmöglich beim Übertritt unterstützen können. Dazu wurden ebenfalls Kinder, Eltern und Lehrer befragt. Die Ergebnisse fielen einheitlich aus. Am häufigsten wurde angegeben, dass die Zahl der Besuche in der neuen Schule erhöht werden sollten, gefolgt von der Möglichkeit, mit Schülern beziehungsweise Lehrern der weiterführenden Schule sprechen zu können. Die Autoren sehen hierin einen Ansatzpunkt, um sowohl die Schüler, als auch die Eltern, bei Schulübertritt zu unterstützen.

Studien zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in Bezug auf die Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt liefern inhomogene Ergebnisse (vgl. Sirsch, 2000). Mitman und Packer (1982) fanden keine Geschlechtsunterschiede in den Vorstellungen zum Übertritt in die „Junior High School“. Auch Schulenberg, Asp und Peterson (1984) berichten über keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Gesamteinschätzung des bevorstehenden Schulübertritts. Bei differenzierter Betrachtung erwiesen sich die Mädchen jedoch zuversichtlicher, was beispielsweise die Hausübungen in der weiterführenden Schule anbelangt, während sich die Knaben über diesen Bereich mehr Sorgen machten.

Bei einer Untersuchung von Berndt und Mekos (1995) in den USA zeigte sich, dass Schüler grundsätzlich sowohl positive als auch negative Angaben zum bevorstehenden Schulübertritt machen. Insgesamt überwogen allerdings die positiven Berichte. Kinder mit besseren Noten machten sich mehr Sorgen über den bevorstehenden Schulübertritt als Kinder mit schlechteren schulischen Leistungen. Mädchen gaben mehr positive Erwartungen an als Knaben. Andererseits machten sich Mädchen mehr Sorgen über Veränderungen von Freundschaftsbeziehungen und um schulische Anforderungen als Knaben.

Was die Gesamteinschätzung betrifft, äußerten bei einer Untersuchung von Graham und Hill (2003) an insgesamt 268 schottischen Volksschülern neun von zehn Schülern Bedenken über die weiterführende Schule. Es gaben signifikant mehr Knaben negative Erwartungen und Bedenken über die weiterführende Schule an als Mädchen.

Studien zu den erwarteten Schulnoten in der weiterführenden Schule sind rar und stammen vorwiegend aus dem deutschsprachigen Raum. Sirsch (2000) erfragte in ihrer Untersuchung die von den Kindern erwarteten Schulnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik in der weiterführenden Schule.

Im Fach Deutsch zeigten sich signifikante Unterschiede, sowohl was den Schultyp betrifft, als auch in Bezug auf das Geschlecht und die Muttersprache. Zukünftige Hauptschüler erwarteten eine Verbesserung ihrer Deutschnote, wohingegen zukünftige AHS-Schüler mit einem Abfall ihrer Leistung rechneten. Dieses Ergebnis kommt dem von Braun (2002) gleich. Mädchen gaben für das Fach Deutsch an, einen Leistungsabfall in der weiterführenden Schule zu erwarten, Knaben hingegen erwarteten unveränderte Leistungen. Differenziert nach der Muttersprache erwarteten Kinder mit deutscher Muttersprache eine Verschlechterung ihrer Deutschnote, während Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache eine Verbesserung ihrer Deutschnote in der weiterführenden Schule erwarteten.

Ähnliche Ergebnisse ergaben sich für die in der weiterführenden Schule erwarteten Mathematiknoten. Zukünftige Hauptschüler erwarten bessere Noten als zukünftige Gymnasiasten. Lediglich was das Geschlecht betrifft, rechneten Knaben mit einer geringen Leistungsverbesserung in der weiterführenden Schule und Mädchen mit einem Leistungsabfall. Zu diesem Ergebnis kommt auch Braun (2002).

Leffelsend und Harazd (2004) setzten sich ebenso mit dieser Thematik auseinander und belegen wie Sirsch (2000) und Braun (2002), dass die weiterführende Schulform ein Unterschiedskriterium darstellt. In ihrer Untersuchung an 337 deutschen Schülern zeigte sich, dass 55% der zukünftigen Hauptschüler, jedoch nur 30% der zukünftigen

Gymnasiasten eine Verbesserung ihrer Noten erwarten.

Prinzipiell ist davon auszugehen, dass negative Leistungserwartungen eine ungünstige Voraussetzung für einen erfolgreichen Start in der neuen Schule darstellen, da sie direkte Konsequenzen für das Leistungsverhalten und die Motivation der Schüler impliziert (Ziegler, 2008).

Neben der tatsächlichen Leistung beeinflussen auch Aspekte des Selbstkonzepts die Erwartungshaltungen in Bezug auf die Noten in der weiterführenden Schule (Sirsch, 2000).

2.3 Determinanten der Erwartungen an den bevorstehenden Schulübertritt

Da sich bisherige Arbeiten lediglich auf die Darstellung der Erwartungen vor dem Schulübertritt beschränken, besteht hinsichtlich der Frage nach den Determinanten der Übergangserwartungen eine Forschungslücke (van Ophuysen, 2006).

Aymanns (1995) äußert: „Bedrohungscharakter erhält eine Situation [...] dann, wenn personale und soziale Ressourcen angesichts der zu lösenden Aufgabe als unzureichend wahrgenommen werden“ (S. 25). Desgleichen geht Sirsch (2000) davon aus, dass als Erklärung für das Zustandekommen von Einschätzungen im Sinne einer Herausforderung bzw. Bedrohung Personen- und Umweltvariablen angeführt werden können. Daraus lässt sich ableiten, dass sowohl Merkmale des Kindes, wie auch die Unterstützung, die ihm zukommt, eine Rolle bei der Einschätzung des bevorstehenden Schulübertritts spielen.

Sirsch (2000) untersuchte neben Selbstkonzeptvariablen und Angistaspekten Aspekte des Schulklimas, Variablen des sozialen Netzes, Schulnoten in der Volksschule sowie inhaltliche Vorhersehbarkeit und Kontrollierbarkeit der neuen schulischen Situation als Einflussfaktoren auf die Ausprägung von Herausforderung und Bedrohung. Die Autorin

fand heraus, dass die emotionale Einstellung zur Schule einen Einfluss auf die erwarteten Noten hat und Kinder, die sich auf die neue Schule freuen, bessere Noten erwarten.

Eine weitere Pilotstudie auf diesem Gebiet stammt von Ziegler (2008), die sich – als Vorgängerarbeit zur vorliegenden Diplomarbeit – mit dem Einfluss der Bindungsqualität auf die Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung) vor dem Schulübertritt befasste.

Die Autorin befragte 282 niederösterreichische Kinder der vierten Klasse Volksschule. Die Einstellung zum Schulübertritt wurde mittels dem BSHB („Bevorstehende Schulübertritt als Herausforderung und Bedrohung“) von Sirsch (2000) erhoben. Daran anschließend wurde den Kindern eine adaptierte, deutsche Übersetzung des Bindungsfragbogens IPPA („Inventory of Parent and Peer Attachment“) von Armsden und Greenberg (1987) vorgegeben.

Die Fragestellungen bezogen sich darauf, ob es Unterschiede hinsichtlich der Bindungsqualität an die Eltern und die Freunde bei der Einschätzung des Schulübertritts im Sinne einer Herausforderung und Bedrohung im sozialen Bereich, im Sinne einer Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich, in der Einschätzung der Schwierigkeit von leistungs- und sozialbezogenen Veränderungen sowie die in den erwarteten Schulnoten in Deutsch und Mathematik gibt. Außerdem gingen in der Literatur gefundene Unterschiede hinsichtlich der Muttersprache, des weiterführenden Schultyps und des Geschlechts in die Berechnungen mit ein.

Was die Erwartungen betrifft, zeigte sich in der Herausforderung im Leistungsbereich und im Sozialbereich ein signifikantes Ergebnis hinsichtlich der Bindungsqualität an die Eltern. Kinder mit einer hohen Bindungsqualität an die Eltern erwarteten eine höhere Herausforderung in beiden Bereichen. Dagegen erwies sich die Bindungsqualität an die Freunde nur in der Herausforderung im Leistungsbereich als signifikant. Demnach schätzen Schüler mit hoher Bindungsqualität an ihre Freunde den Schulübertritt als höhere leistungsbezogene Herausforderung ein. Hinsichtlich des Geschlechts wiesen

Mädchen eine geringere Herausforderung im Leistungsbereich auf als Buben. Mädchen fühlten sich allerdings sowohl im Leistungs- als auch im Sozialbereich mehr bedroht als Buben. Zu diesem Ergebnis kamen auch Chung und Mitarbeiter (1998). In Bezug auf die Kovariate Muttersprache zeigte sich, dass Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache den Schulübertritt als höhere Herausforderung im Leistungs- und Sozialbereich sehen als Kinder mit deutscher Muttersprache. Hinsichtlich der Einschätzung der übertrittsrelevanten leistungsbezogenen und sozialbezogenen Veränderungen zeigte sich ein Unterschied hinsichtlich der Bindungsqualität. So erwarten sich Kinder mit hoher Bindungsqualität an die Eltern sowohl geringere Veränderungen im Leistungsbereich, als auch im sozialen Bereich. Mädchen erwarteten stärkere Veränderungen im Sozial- und Leistungsbereich als Buben. Zukünftige Hauptschüler schätzten die Veränderungen, die den Leistungsbereich betreffen, höher ein als zukünftige Gymnasiasten. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem der Untersuchung von Leffelsend und Harazd (2004). Hinsichtlich der Schulleistungen wurden Unterschiede zwischen den Volksschulnoten in Deutsch und Mathematik mit den erwarteten Deutsch- und Mathematiknoten in der weiterführenden Schule berechnet. Es ergab sich ein signifikanter Unterschied in der Bindungsqualität an die Eltern für das Fach Deutsch. Während sich Schüler mit hoher Bindungsqualität keine Leistungsveränderung erwarteten, rechneten Schüler mit niedriger Bindungsqualität mit einem Leistungsabfall. Solche Unterschiede konnten für das Fach Mathematik nicht gefunden werden. Was den zukünftigen Schultyp betrifft, nahmen zukünftige Hauptschüler eine Verbesserung ihrer Deutsch- und Mathematiknoten an, während zukünftige Gymnasiasten einen Leistungsabfall erwarteten. Das gefundene Ergebnis zeigte sich auch bei Sirsch (2000). Ein signifikanter Effekt hinsichtlich der Mathematiknote ergab sich in Bezug auf die Kovariate „Muttersprache“. Kinder mit deutscher Muttersprache erwarteten sich schlechtere Noten in Mathematik, während Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache von einer Notenverbesserung ausgingen. Dieses Ergebnis deckt sich ebenfalls mit dem von Sirsch (2000).

2.4 Zusammenfassung

Da die Forschung zeigen konnte, dass die Erwartungen hinsichtlich einer zukünftigen Situation entscheidend für die Situationsbewältigung sind (Leffelsend & Harazd, 2004),

muss den Erwartungshaltungen im Vorfeld des Schulübertritts besondere Bedeutung geschenkt werden. Im Gegensatz zur retrospektiven Betrachtung des Schulübertritts existieren allerdings nur wenige Untersuchungen, die sich mit den Erwartungen im Vorfeld des Übertritts beschäftigen.

Die Ergebnisse der Studien zum bevorstehenden Schulübertritt belegen einheitlich, dass Schüler der neuen Schulsituation optimistisch begegnen (Leffelsend & Harazd, 2004; Meckelmann, 2004) und sich auf die neue Schule freuen (Stanzel-Tischler und Grogger, 2001). Im Sinne der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus (1991; 1995; siehe Kapitel 1.2.4) wird der Schulübertritt von den Kindern eher als Herausforderung und weniger als Bedrohung gesehen (Sirsch, 2000). Was die verschiedenen Schultypen betrifft, stellte Sirsch (2000) fest, dass zukünftige Hauptschüler mehr soziale und leistungsbezogene Bedrohungen als zukünftige AHS-Schüler hinsichtlich des bevorstehenden Schulübertritts empfinden. Die beiden Gruppen unterschieden sich jedoch nicht in der Einschätzung der empfundenen Herausforderung.

Studien zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in Bezug auf die Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt liefern inhomogene Ergebnisse (vgl. Sirsch, 2000). In einigen Studien wurden keine Geschlechtsunterschiede gefunden (Mitman & Packer, 1982), andere Studien besagen, dass sich Mädchen mehr Sorgen über die Freundschafts- und Leistungsveränderungen machen als Jungen (Berndt & Mekos, 1995).

Die Erwartungshaltung in Bezug auf die Noten in der weiterführenden Schule beeinflusst die subjektive Einschätzung des Schulwechsels (Ziegler, 2008). Sirsch (2000) stieß diesbezüglich auf Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht, zukünftigem Schultyp und Muttersprache. Leffelsend und Harazd (2004) setzten sich ebenso mit dieser Thematik auseinander und belegen wie Sirsch (2000) und Braun (2002), dass die weiterführende Schulform ein Unterschiedskriterium darstellt und sich

zukünftige Hauptschüler bessere Noten in Deutsch und Mathematik erwarten als zukünftige AHS-Schüler.

Da sich die bisherigen Arbeiten auf die Darstellung der Erwartungshaltungen beschränken, besteht hinsichtlich der Frage nach den Determinanten der Übergangserwartungen eine Forschungslücke (van Ophuysen, 2006). Sirsch (2000) fand heraus, dass die emotionale Einstellung zur Schule einen Einfluss auf die erwarteten Noten hat und Kinder, die sich auf die neue Schule freuen, bessere Noten erwarten. Eine weitere Pilotstudie auf diesem Gebiet stammt von Ziegler (2008), die sich mit dem Einfluss der Bindung auf die Erwartungshaltungen beschäftigte. Was die Erwartungen betrifft, zeigte sich in der Herausforderung im Leistungsbereich und im Sozialbereich ein signifikantes Ergebnis hinsichtlich der Bindungsqualität an die Eltern. Kinder mit einer hohen Bindungsqualität an die Eltern erwarteten eine höhere Herausforderung in beiden Bereichen. Dagegen erwies sich die Bindungsqualität an die Freunde nur in der Herausforderung im Leistungsbereich als signifikant.

3 BEWÄLTIGUNG DES SCHULÜBERTRITTS

Dieses Kapitel beinhaltet zunächst eine allgemeine Einführung in die Bewältigungsforschung. Am Beginn steht eine Begriffsbestimmung, gefolgt von Erläuterungen zu verschiedenen Bewältigungsformen. Anschließend stehen psychosomatische Beschwerden und das Wohlbefinden im Mittelpunkt. Es sollen sowohl grundlegende Informationen zum Wohlbefinden vermittelt als auch die enge Wechselwirkung zwischen Bewältigung und Gesundheit aufgezeigt werden. Weiters wird erläutert, wie soziale Unterstützung auf den Bewältigungsprozess einwirkt. Einen besonderen Stellenwert nehmen schließlich die Forschungsbefunde zu den Aspekten der Bewältigung des Schulübertritts ein.

3.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff Bewältigung (englisch „coping“) bezieht sich auf den Prozess, mit Anforderungen umzugehen, die als einschränkend erlebt werden oder welche die Ressourcen eines Menschen übersteigen (Lazarus & Folkman, 1984). Im alltäglichen deutschen Sprachgebrauch versteht man unter Bewältigung den Umgang mit Belastungen, der zu einem positiven Ergebnis führt (vgl. Wendt, 1995).

Die Suche nach einer einheitlichen wissenschaftlichen Begriffsexplikation gestaltet sich schwierig und führt zu dem Ergebnis, dass keine Definition des Begriffs Bewältigung vorliegt, die von allen Forschern akzeptiert wird (Wendt, 1995). Da die Vertreter verschiedener theoretischer Positionen einen jeweils anderen Zugang zu diesem Forschungsgebiet wählen, findet sich in der Literatur keine einheitliche Begriffsbestimmung, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen (Weber, 1997).

Eine frühe, bis heute gültige Definition stammt von Lazarus und seinen Mitarbeitern (Lazarus & Folkman, 1984, S. 141; Wendt, 1995, S. 7 für die deutsche Übersetzung),

für die der Bewältigungsbegriff sich ständig verändernde Kognitionen und Verhaltensweisen umfasst, die in der Konfrontation mit einem Ereignis auftreten, um externale und internale Anforderungen (Stressoren) zu managen (d.h. zu meistern, tolerieren, reduzieren oder minimieren). Diese Anforderungen werden von der betroffenen Person so eingeschätzt, dass ihre persönlichen Ressourcen strapaziert oder überschritten werden. Das heißt: Die subjektive Einschätzung ist zentral für die Entstehung von psychischem Stress (siehe Kapitel 1.2.4). Nur wenn Stress wahrgenommen wird und die vorhandenen Ressourcen nicht ausreichen, setzen Initiativen zur Bewältigung ein.

Die Annahme der Stressforschung, dass die kognitive Bewertung einer Situation entscheidend für das Stresserleben ist, übte starken Einfluss auf die Lebensereignisforschung aus, die die Meinung teilt, dass erst die individuelle Einschätzung von Lebensereignissen diese Ereignisse als kritisch, herausfordernd, bedrohend etc. erleben lassen (siehe Kapitel 1.2.1).

Filipp (1995) hält fest: „Verbinden sich also einmal mit dem Begriff Bewältigung alle Reaktionsformen, deren Gemeinsamkeit darin besteht, daß sie in der Konfrontation mit einem bestimmten Ereignis beobachtbar werden, so ist im anderen Falle in dem Begriff immer gleich auch das „Gelingen“ solcher Auseinandersetzungsprozesse impliziert und mit Konzepten wie „Anpassung“, „Meisterung“ verknüpft“ (S. 37).

Einige Autoren umgingen die Schwierigkeit, eine eindeutige Definition für Bewältigung zu finden, indem sie sich auf die wesentlichen Kennzeichen dieses Konstrukts konzentrierten (Wendt, 1995). Die kritische Auseinandersetzung mit publizierten Definitionen hat nach Wendt (1995) geholfen, wesentliche Bestimmungsstücke von Bewältigung zu identifizieren. Wendt (1995, S. 13) fasst schließlich zusammen:

Bewältigung

- ist immer eine Auseinandersetzung mit etwas,
- findet als Prozess statt,
- bezieht sich auf bewusste und unbewusste Verhaltensweisen und
- muss unabhängig von ihrem Erfolg definiert werden.

Weiters interagieren Merkmale der Person, beispielsweise die Bewertung, was in Abhängigkeit von eigenen früheren Lebenserfahrungen als belastend wahrgenommen wird, mit Merkmalen der Situation, wie etwa der Kontrollierbarkeit oder der Vorhersehbarkeit der Situation (Perrez & Reicherts, 1992). Wenig kontrollierbare und wenig vorhersagbare Situationen werden als besonders belastend erlebt (Seiffge-Krenke, 2006).

Im Allgemeinen lassen sich im Bewältigungsprozess Stresssymptome auf der physiologischen-vegetativen, der kognitiv-emotionalen und der verhaltensbezogenen Ebene unterscheiden. Bei den physiologisch-vegetativen Symptomen handelt es sich um körperliche Symptome, die beiden anderen Ebenen lassen sich als psychische Symptome zusammenfassen. Fragt man Kinder nach Symptomen, die sie mit Stress verbinden, so nennen sie nicht nur physische Stressreaktionen (wie Kopf- und Bauchschmerzen), sondern auch psychische Symptome (wie Angst und Unruhe) (Lohaus & Klein-Hessling, 1999).

Eine Studie von Lohaus und Mitarbeitern (1996) mit 617 Dritt- und Viertklässlern zeigte bei den Kindern ein hohes Ausmaß an Stressnennungen auf. Zu den Symptomen Kopfschmerz, Bauchschmerz, Schwindel, Erschöpfung, Schlafschwierigkeiten, Übelkeit und Appetitlosigkeit sollten die Schüler angeben, ob sie im Zeitraum der vergangenen Woche einmal, einmal oder mehrfach aufgetreten waren. Insgesamt hatten alle

Symptome hohe Nennungshäufigkeiten. Vergleichbar hohe oder sogar höhere Auftretshäufigkeiten körperlicher und psychischer Symptome werden auch in anderen epidemiologischen Untersuchungen berichtet.

3.2 Bewältigungsstrategien

Konkrete Handlungsabsichten, mit denen auf eine bedrohliche Situation reagiert wird, nennt man Bewältigungsstrategien (Wustmann, 2004). Es existiert ein breites Spektrum an Bewältigungsformen. Je nach theoretischem Zugang können Stressbewältigungsstrategien unterschiedliche Dimensionen umfassen (Eschenbeck, Kohlmann, Lohaus & Klein-Heßling, 2006).

3.2.1 Klassifikation der Bewältigungsstrategien

Grundsätzlich wird zwischen personalen und sozialen Bewältigungsressourcen unterschieden. Personale Bewältigungsressourcen bezeichnen das Bewältigungspotential, das einer Person selbst zur Verfügung steht, um mit einer Problemsituation umzugehen. Soziale Bewältigungsressourcen beziehen sich auf die soziale Unterstützung durch andere bei der Problemlösung. In Bezug auf die personalen Bewältigungsressourcen besteht in der Stressforschung bisher keine Einigkeit über eine geeignete Klassifizierung (Lohaus & Klein-Hessling, 1999).

Lazarus und Folkman (1984) heben hervor, dass die subjektive Bedeutung von Ereignissen die Auswahl von Bewältigungsstrategien beeinflusst. Sie unterscheiden zwischen problem- und emotionsorientiertem Coping: Die Bewältigung kann einerseits auf die Beherrschung negativer Gefühle in Verbindung mit dem Ereignis oder andererseits aktiv auf eine Verbesserung der Situation hin ausgerichtet sein.

Problemlösebemühungen sind nützlich, um kontrollierbare Stressoren zu bewältigen, die man durch das eigene Handeln verändern oder eliminieren kann. Die

emotionsorientierte Methode ist hilfreich, wenn es gilt, die Auswirkung von eher unkontrollierbaren Stressoren zu bewältigen (Gerrig & Zimbardo, 2008).

Ebenso gehen Klein-Heßling und Lohaus (2000) davon aus, dass Copingstrategien eine problemlösende oder eine emotionsregulierende Funktion ausüben können. Eine dritte personale Bewältigungsform stellt nach Lohaus und Klein-Hessling (1999) der Versuch dar, den belastenden Charakter bestimmter Situationen zu ignorieren.

Einen weiteren Gruppierungsgesichtspunkt liefern Ebata und Moos (1994), indem sie zwischen Annäherungs- und Vermeidungsverhalten trennen, wobei sowohl Annäherung wie auch Vermeidung kognitive Strategien und Verhaltensstrategien beinhalten. Annäherungsverhalten dient dazu, stressreiche Ereignisse zu verändern oder abzuschwächen, Vermeidungsverhalten zielt darauf ab, sich von der Bedrohung zurückzuziehen (Kavsek, Tismer & Hanselmann, 1995).

Wendt (1995, S. 17) unterscheidet bezüglich der Verhaltensebene zwischen intrapsychischen, aktionalen und expressiven Bewältigungsformen.

Eine verbreitete und speziell auf Jugendliche zugeschnittene Klassifikation stammt von Seiffge-Krenke (1995), die von zwei adaptiven, funktionalen Copingstilen und einem weniger adaptiven, dysfunktionalem Copingstil ausgeht. Zum adaptiven Coping zählt sie das aktive sowie das internale Coping, unter dysfunktionalem Coping versteht sie Rückzug.

Das aktive Coping ist gekennzeichnet durch ein aktives Annähern an und ein Lösen des Problems. Die Person sucht aktiv nach sozialer Unterstützung und nimmt formelle (Beratungsstellen, Bücher), wie auch informelle Quellen (Diskussionen mit Peers und Erwachsenen) in Anspruch. Das internale Coping zeichnet sich dadurch aus, dass durch kognitive Reflexion versucht wird, zu einer Lösung der Problemsituation zu

kommen. Dazu zählen das Nachdenken über die Situation, das Überlegen von Lösungen, das Vorwegnehmen von Schwierigkeiten, die auftreten können, aber auch das Akzeptieren der eigenen Grenzen. Der Rückzug, der sich in Vermeidung, Verleugnung, Ablenkung oder durch das Ausleben von Emotionen äußert, führt langfristig zu keiner Lösung des Problems (Seiffge-Krenke, 1995).

3.2.2 Adäquate und inadäquate Bewältigungsstrategien

Für eine effektive Stressbewältigung ist die Verfügbarkeit adäquater Stressbewältigungsstrategien wesentlich, also die Passung zwischen der Anforderungssituation und Merkmalen der eingesetzten Copingstrategien (Elben et al., 2003). Es hat in der Forschung viele Versuche gegeben, besonders geeignete Bewältigungsformen zu identifizieren, mit dem Ergebnis, dass es keine überlegene Bewältigungsform bzw. erfolgreiche „Standard-Strategie“ gibt (vgl. Lohaus & Klein-Hessling, 1999). Die Wirksamkeit der eingesetzten Bewältigungsstrategien hängt vielmehr vom jeweiligen Kontext ab (Lazarus & Folkman, 1984). Eine effektive Stressbewältigung verlangt nach der Verfügbarkeit eines breiten Repertoires an Bewältigungsstrategien, die je nach Belastungskonstellation flexibel eingesetzt werden können (Lohaus & Klein-Heßling, 1999).

3.2.3 Entwicklung des Bewältigungsverhaltens

Nachdem sich die Stressforschung lange Zeit ausschließlich auf Erwachsene konzentrierte, entstand in den letzten Jahren eine zunehmende Zahl von Studien, die sich mit dem Lebens- und Schulstress von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen (Lohaus, Fleer, Freytag & Klein-Heßling, 1996). Beim Durchsehen der vorliegenden Studien zeichnet sich ein Schwerpunkt im klinischen Bereich ab, der Mitte der 80er Jahre von einer entwicklungspsychologischen Perspektive abgelöst wird (vgl. Seiffge-Krenke, 1995).

Prinzipiell ist sowohl beim Stresserleben, wie auch bei den eingesetzten Bewältigungsstrategien, bei Kindern und Jugendlichen mit Unterschieden im Vergleich

zu Erwachsenen zu rechnen. Viele Handlungsrouninen sind in frühen Lebensabschnitten noch wenig stabilisiert, so dass noch ein recht großer Spielraum für Veränderungen besteht, falls Möglichkeiten geschaffen werden, mit neuen Bewältigungsstrategien zu experimentieren (Lohaus et al., 1996).

Stresserleben und Coping verändern sich mit dem Alter der sich entwickelnden Person (Knebel & Seiffge-Krenke, 2006). Während in der frühen Adoleszenz nur zwischen zwei Faktoren unterschieden werden kann, scheint es mit 15 Jahren einen „turning point“ zu geben, an dem sich das funktionale Coping in seine zwei Dimensionen aufspaltet (Seiffge-Krenke, 1998). Mit steigendem Alter werden die eingesetzten Copingstrategien außerdem vermehrt an den Stressor angepasst (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Thomsen & Wadsworth, 2001).

3.2.4 Geschlechtsunterschiede bei der Bewältigung

Neben den Veränderungen mit dem Alter existieren beim Stresserleben im Kindes- und Jugendalter auch Geschlechtsunterschiede. So berichten Mädchen nicht nur, mehr Stresssituationen zu erleben als Buben (Seiffge-Krenke, Weidemann, Fentner, Aegeneheister & Poebrau, 2001), sondern bewerten diese auch belastender (Lohaus & Klein-Heßling, 2006). Nach Lohaus und Klein-Heßling (2006) stellt sich allerdings die Frage, ob dieses Phänomen nicht vielleicht auf eine unterschiedliche Bereitschaft der Geschlechter zurückgeht, das eigene Stresserleben zuzugeben.

Was die einzelnen Copingstrategien betrifft, zeigt sich, dass Mädchen das Problem häufiger mit anderen besprechen und nach sozialer Unterstützung suchen als Buben, die wiederum gerne das Problem ignorieren. Prinzipiell zeigen Mädchen mehr Copingverhalten als Buben (Seiffge-Krenke, 1995).

3.3 Bewältigung und Gesundheit

In einer Stresssituation kommt es kurzfristig zu einer körperlichen Aktivierung und in Folge zu einer Mobilisierung der Widerstandskräfte. Diese Reaktion ist sinnvoll und adaptiv. Wird dieser Zustand allerdings zu lange aufrechterhalten, tritt Erschöpfung ein. Gesundheitliche Beschwerden sind die Folge (Lohaus & Seiffge-Krenke, 2006).

Die heutigen Gesundheitswissenschaften verstehen Gesundheit nicht nur als Abwesenheit von Krankheit, sondern gehen von einem „biopsychosozialen“ Verständnis aus. Aus diesem Blickwinkel muss einer Reihe psychosomatischer Beeinträchtigungen vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden, deren Auftrittshäufigkeit bei Heranwachsenden in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen hat. Es wird angenommen, dass etwa 20 bis 30 % der Kinder und Jugendlichen an psychosomatischen Einzelsymptomen (Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Schlafprobleme etc.) leiden (Gerber & Pühse, 2007). Lohaus und Mitarbeiter (1996) befragten Kinder der 3. bis 6. Klasse nach Kopf- und Bauchschmerzen, Schwindelattacken, Erschöpfungszuständen, Schlafschwierigkeiten, Übelkeit und Appetitlosigkeit als Indikatoren für Stressbelastung. Es zeigte sich, dass viele Kinder mindestens einmal pro Woche über Schlafstörungen, Erschöpfung, Schwindel und Übelkeit klagten. Effekte durch akute oder chronische Erkrankungen wurden ausgeschlossen. Diese und weitere Studien zeigten, dass Kinder häufig schon in frühem Alter ein hohes Maß an Stressbelastung zeigen.

Studien zu den Ursachen psychosomatischer Beschwerden zeigen, dass die soziale Lebenswelt von Jugendlichen durch hohe äußere Anforderungen und ein erhebliches Belastungspotential gekennzeichnet ist, wobei dies insbesondere auf die Bereiche Familie, Schule und Freizeit zutrifft. Außerdem stellte sich heraus, dass psychosomatische Beeinträchtigungen in einer engen Beziehung zum psychischen Wohlbefinden stehen. Unabhängig vom Geschlecht gehen körperliche Beschwerden mit einem herabgesetzten Wohlbefinden einher, wobei der Zusammenhang bei Mädchen etwas höher ausfällt (Gerber & Pühse, 2007).

Wohlbefinden steht im Alltag als Synonym für positive Emotionen, für Zufriedenheit und positives Befinden, für körperliche Fitness, Gesundheit, Entspannung und Stressfreiheit (Hascher, 2004). Die Vielfalt bei der Verwendung des Begriffs im Alltag spiegelt sich auch in der wissenschaftlichen Forschung wider, denn auch dort gibt es keine einheitliche Auffassung. Folglich können empirische Untersuchungsergebnisse schlecht miteinander verglichen werden.

Nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation WHO sind seelisches (psychisches), körperliches und soziales Wohlbefinden Teilaspekte einer globalen Gesundheitsdefinition. Gesundheit wird als Zustand des vollkommenen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens gesehen (Bullinger, Mackensen & Kirchberger, 1994, S. 6).

Becker (1991, S. 14) unterteilt in seinem Strukturmodell das Wohlbefinden in aktuelles und habituelles Wohlbefinden und kombiniert diese Einteilung mit psychischem und physischen Wohlbefinden. Er sieht Wohlbefinden als „Resultat erfolgreicher Bewältigung externer Anforderungen“ (S. 26).

Die psychologische Wohlbefindensforschung ist seit Jahren darum bemüht, zu erklären, wann sich Menschen wohl fühlen und wie es dazu kommt. Ein Großteil der in der Literatur vorhandenen Ergebnisse zum Wohlbefinden stellt einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Dimension Befindlichkeit und einem Lebensereignis fest (Schenk, 1998). So ist die Wahrscheinlichkeit, an psychosomatischen Beschwerden zu erkranken, umso größer ist, je negativer ein Ereignis erlebt wird (DuBois, Felner, Brand, Adan & Evans, 1992). Auch die kognitiv-transaktionale Stresstheorie von Lazarus betont die subjektive Bewertung durch die Person, die ein Ereignis hinsichtlich seiner Bedeutung für das eigene Wohlbefinden einschätzt: „Psychological stress is [...] appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 19). Hurrelmann (1988) merkt an,

dass Zusammenhänge zwischen belastenden Lebensereignissen und Krankheit besonders stark sind, „[...] wenn das Spektrum von Belastungen nicht nur die punktuellen kritischen Lebensereignisse (stressful life events), sondern auch lebensverändernde Ereignisse (life changes, life transitions) [...] mit umfaßt [...]“ (S. 90).

In Bezug auf die Auswirkungen von Wohlbefinden hat sich gezeigt, dass positives Wohlbefinden die Problemlösekompetenz sowie die Leistung steigern kann (Abele, 1991).

Hirsch und DuBois (1992) berichten daneben von einem positiven Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und Wohlbefinden. Auch Frank (1991) bestätigt, dass „[...] sich in der Mehrheit der Untersuchungen zeigt, daß Unterstützungsdefizite mit herabgesetztem Wohlbefinden einhergehen“ und folgert: „Von positiven sozialen Einflüssen kann generell eine Verbesserung des Wohlbefindens erwartet werden“ (S. 86).

3.4 Bewältigung und soziale Unterstützung

Während sich die Stressforschung früher vorwiegend der Frage widmete, warum Belastungen zu Stress und in der Folge zu psychischen und physischen Beeinträchtigungen führen, findet heute zunehmend ein Perspektivenwechsel zu einer salutogenetisch orientierten Forschung statt. Man fragt nicht mehr, warum Personen unter Stress erkranken, sondern vielmehr danach, warum bestimmte Personen und gleichen Bedingungen gesund bleiben oder weniger starke Beeinträchtigungen aufweisen (Kraft, Udris, Mussmann & Muheim, 1994). Dabei zeigte sich, dass die Auswirkungen von Stress nicht nur von den personalen Ressourcen einer Person abhängen, sondern auch wesentlich von ihren sozialen Ressourcen abhängig sind. In der Folge gewannen die Begriffe „Soziale Unterstützung“ und „Soziales Netzwerk“ entscheidend an Bedeutung (Felber, 1997). Laireiter (1993) äußert, dass in der Forschung in Bezug auf soziale Ressourcen heute Einigkeit darüber besteht, „daß sich

das Begriffsfeld in drei Ebenen unterteilen läßt, die der sozialen Integration, die des sozialen Netzwerks und die der sozialen Unterstützung“ (S. 15).

Nach Laireiter (1993) ist unter einem sozialen Netzwerk ein „längerfristig bestehendes System der interpersonalen Beziehungen eines Einzelindividuums“ (S.17) zu verstehen. Die Netzwerkforschung zeigte, dass eine Person nicht nur über ein einziges, sondern über mehrere Netzwerke verfügt. Dennoch sind nicht alle Personen, die ein das (die) soziale Netzwerk(e) eines Menschen ausmachen, automatisch „potentielle“ Unterstützungsgeber, sondern können auch stressinduzierend sein (Felber, 1997). Deshalb schlägt Laireiter (1993) vor, das soziale Netzwerk vom Unterstützungsnetzwerk zu unterscheiden. Bliesener (1991) fand eine durchschnittliche Größe des gesamten Unterstützung leistenden Netzwerks von 6-7 Personen, wobei sich Unterschiede in Abhängigkeit von der jeweiligen Unterstützungssituation ergaben, und eine mittlere Unterstützungshäufigkeit von 3.74 auf einer fünfstufigen Skala. 96% der Jugendlichen nennen ihre Mutter als Unterstützungsperson. Insgesamt war in der Studie von Bliesener (1991) die Netzwerkgröße der Mädchen signifikant größer als die der Jungen. Dieses Ergebnis konnte von mehreren Autoren bestätigt werden (Felber, 1997).

Im Gegensatz zum Begriff des sozialen Netzwerks, der sich auf die Struktur von sozialen Beziehungen bezieht, bezieht sich das Konstrukt „soziale Unterstützung“ auf die funktionalen Aspekte sozialer Beziehungen (Felber, 1997). Im Laufe der Zeit wurden zahlreiche Versuche unternommen, eine Definition sozialer Unterstützung darzubieten und damit einen einheitlichen und kommunizierbaren Forschungsgegenstand zu schaffen (Bliesener, 1991). Neben Verwandten und Lehrern sind es vor allem Eltern und Gleichaltrige, die eine wesentliche Unterstützungsquelle für Jugendliche darstellen (Felber, 1997).

Barrera (1986) teilt das Konzept der sozialen Unterstützung in die Kategorien soziale

Integration sowie wahrgenommene und tatsächliche Unterstützung ein. Unter sozialer Integration ist die Einbindung eines Individuums in seine Umwelt bzw. seine Beziehungen zu anderen zu verstehen. Wahrgenommene Unterstützung beinhaltet die kognitive Bewertung dieser Beziehungen, tatsächliche Unterstützung bezieht sich auf die Handlungen anderer, wenn sie Unterstützung leisten.

Die Forschung, die sich mit kritischen Lebensereignissen beschäftigt, betont nachhaltig die Bedeutung sozialer Unterstützung bei der Bewältigung kritischer Situationen (van Ophuysen, 2006; siehe Kapitel 1.2.1). Es wird davon ausgegangen, dass eine Person umso eher mit kritischen Lebensbedingungen fertig werden kann, je stärker sie in ein soziales Bindungsgefüge eingebunden ist (Felber, 1997). Griebel (2004) nennt neben kindbezogenen und kontextuellen Schutzfaktoren die soziale Unterstützung als familienbezogener Schutzfaktor bei der Bewältigung.

Soziale Unterstützung kann nach Röhrle (1994) in vielfacher Weise auf den Bewältigungsprozess einwirken. Zum einen, indem sie die primäre Bewertung von Stressoren in Hinblick auf Schädlichkeit, Verlust und Herausforderung günstig beeinflusst. Andererseits kann sie den sekundären Bewertungsprozess beeinflussen, indem Unterstützungspersonen modellhaft auf effektive Bewältigungsmöglichkeiten hinweisen. Was das konkrete Bewältigungsverhalten betrifft, kann die betroffene Person aktiv nach sozialer Unterstützung suchen. Weiters können aufmunternde und motivierende Hilfen unterstützend wirken. Röhrle (1994) fasst zusammen: „Wenn soziale Netzwerke als entwicklungspsychologisch relevanter Kontext begriffen werden, so sieht man darin zunächst einmal eine Ressource, welche die Entwicklung von Personen dadurch fördert, indem sie lebenslang hilft, verschiedene normative und nicht-normative Krisen zu bewältigen“ (S. 46). Personen, die über ein hohes Ausmaß sozialer Unterstützung verfügen, sind physisch und psychisch gesünder als Personen mit geringerer sozialer Unterstützung (Colarossi & Eccles, 2000).

3.5 Aspekte der Bewältigung des Schulübertritts

Kinder und Jugendliche sind im Alltag einer Vielzahl von Stressoren ausgesetzt (Seiffge-Krenke, 2006). Beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule handelt es sich um eine Zeit, in der die kindlichen Anpassungsressourcen besonders strapaziert werden (Cantin & Boivin, 2004), wobei sich die Auseinandersetzung mit dem Schulübertritt auf verschiedenen Ebenen äußert und von Kind zu Kind verschieden ist (Berndt, Hawkins & Jiao, 1999).

3.5.1 Bewertung des Schulübertritts

Da ein Ereignis nach Filipp (1995) erst durch die individuelle Wahrnehmung und Einschätzung als belastend eingestuft werden kann, ist es von großer Wichtigkeit, Kinder im Zusammenhang mit der Bewältigung des Schulübertritts nach ihrer persönlichen Bewertung dieses Ereignisses zu fragen.

Mit der subjektiven Bewertung des Schulübertritts setzten sich beispielsweise McDougall und Hymel (1998) auseinander und befragten 160 amerikanische Schüler zu zwei Erhebungszeitpunkten: einmal vor dem Übergang, in der „Elementary School“ und das zweite mal in den ersten Monaten nach dem Übertritt in die „Middle School“ (siebente Schulstufe). Sie gaben folgende Fragen mit fünfstufigem Antwortformat vor: „How happy are you about the first month of grade 7?“, „Do you feel your first month of grade 7 was successful?“, „What was it like for you to change schools this year?“ und „How stressful was it for you to change schools this year?“. In den Ergebnissen zeigt sich, dass die befragten Schüler – unabhängig vom Geschlecht – ihren ersten Monat in der weiterführenden Schule als relative glücklich und erfolgreich einschätzten. Sie beurteilten den Wechsel in die neue Schule weder als übermäßig schwierig, noch als übermäßig belastend.

3.5.2 *Stresserleben beim Schulübertritt*

Lohaus und seine Mitarbeiter (1996) gehen davon aus, dass im Übergangsfeld von der Grundschule zur weiterführenden Schule mit ersten umfangreicheren Stresserfahrungen zu rechnen ist.

Chung, Elias und Schneider (1998) entdeckten in ihrer Untersuchung an 99 Schülern negative Auswirkungen des Schulübertritts zur „Middle School“ auf die individuelle Anpassung und beschrieben diesbezüglich ansteigenden Distress nach dem Schulübertritt. Dieses Ergebnis stimmt mit früheren Forschungsergebnissen überein (Crockett et al., 1989; Hirsch & Rapkin, 1987; Seidmann et al., 1994; Wigfield & Eccles, 1994; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman & Midgley, 1991). Mädchen erleben die Freundschaftsbeziehungen am stressreichsten, wohingegen Knaben Freundschaftsbeziehungen, Konflikte mit Autoritätspersonen und Leistungsdruck als gleichwertig stressauslösend sehen (Elias, Ubriaco, Reese, Gara, Rothbaum & Haviland, 1992).

Andere Untersuchungen belegen, dass der Schulwechsel für Schüler kein generell stressiges Erlebnis darstellt (Berndt & Mekos, 1995; Büchner & Koch, 2001; Hirsch & Rapkin, 1987; Proctor & Choi, 1994; Wallis & Barrett, 1998). Lohaus, Elben, Ball und Klein-Hessling (2004) konnten bei ihrer Studie an Kindern, die gerade den Übertritt von der vierten in die fünfte Schulstufe, und somit in eine neue Schule, hinter sich hatten und solchen, die nach den Ferien in die gleiche Schule weitergingen, kein gesteigertes Stressempfinden feststellen; im Gegenteil, die Stresssymptome waren nach den Ferien geringer. Man muss jedoch beachten, dass die Kinder nicht sofort nach den Ferien befragt wurden, sondern erst nach einigen Wochen, sodass nicht die „unmittelbare Anpassung“ erfasst wurde.

Betrachtet man die empirischen Befunde hinsichtlich der psychischen Anpassung nach dem Schulwechsel, zeichnet sich ein relativ heterogenes Bild ab (Ball et al., 2006). Es kann weder eindeutig bestätigt noch widerlegt werden, dass Schüler durch den Wechsel in die neue Schule belastet sind. Vermutlich sind die Widersprüchlichkeiten in den

Untersuchungsergebnissen unter anderem auf methodische Unterschiede der Studien, auf Stichprobeneigenschaften sowie Unterschiede in den einbezogenen Variablen zurückzuführen (Lohaus & Seiffge-Krenke, 2006).

3.5.3 Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt

Aktuelle Ergebnisse zum diesem Bereich stammen von Ensbacher (2001), die mit Hilfe eines selbst konzipierten Fragebogens folgende Bewältigungsstrategien abfragte: Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen/neuen Mitschülern, Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen/neuen Mitschülern. Geschlechtsspezifische Unterschiede konnten ausschließlich bei Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen gefunden werden. Mädchen nannten häufiger Strategien, um in der neuen Schule leistungsmäßig mitzukommen als Buben. Die Hauptschüler weisen ähnliche Werte bei kognitiven und handlungsmäßigen Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen auf, die Gymnasiasten haben höhere Mittelwerte bei den leistungsmäßigen Handlungsstrategien.

3.5.4 Psychosomatische Beschwerden und Befindlichkeit beim Schulübertritt

Wohlbefinden im schulischen Bereich ist von folgenden Elementen geprägt (Eder, 1995):

- Freude am Schulbesuch haben und Zufriedenheit mit der Schule empfinden,
- frei sein von schulischen Belastungen sowie Schulangst und
- ein dauerhaftes positives Selbstwertgefühl aufweisen.

Eder (1995) beschreibt das Wohlbefinden in der Schule als Ausdruck der affektiv-emotionalen Beziehung zur Schule, das eine wesentliche Komponente von Schulinvolvement bildet.

Nach Bürgin (1993) können durch Ereignisse, die größere Anpassungsleistungen erfordern – wie der Schulübertritt – Belastungen ausgelöst werden, die je nach Anpassungsleistung zu psychosomatischen Symptomen, Syndromen oder Verhaltensstörungen führen können. Auch Eder (1995, S. 44) betont, dass für das Auftreten psychosomatischer Beschwerden durch die Schule „... vor allem Übergänge innerhalb des Schulsystems ...“ in Erwägung zu ziehen sind.

Betrachtet man die Befindlichkeit beim Schulübertritt, fällt auf, dass „[...] es wenig systematisches Wissen für den Altersbereich der 11- 14 Jährigen gibt, also die SchülerInnen der Sekundarstufe I“ (Eder, 1995, S. 20). Eder (1995) fand heraus, dass es sowohl bei Hauptschülern, als auch bei Gymnasiasten zu einem Zuwachs an psychovegetativen Beschwerden kommt, bei den Gymnasiasten ist allerdings ein deutlich größerer Zuwachs zu verzeichnen. In Bezug auf das Geschlecht stellte Eder (1995) fest, dass Mädchen bereits in der Volksschule häufiger über psychovegetative Symptome klagen als Jungen. Obwohl beide Geschlechter einen Zuwachs an Beschwerden durch den Schulübertritt verzeichnen und dieser bei Jungen geringfügig stärker ausfällt als bei Mädchen, sind die Beschwerden der Mädchen in der weiterführenden Schule größer als die der Jungen.

Aus den USA stammende Ergebnisse zeichnen ein ähnliches Bild. Hirsch und Rapkin (1987) konnten feststellen, dass bei amerikanischen Kindern die negative Befindlichkeit im Bereich der psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt ansteigt.

Ergebnisse aus Österreich liefern Sirsch und Angerer-Schenk (2001), die 161 österreichische Kinder sowohl vor, als auch nach dem Schulübertritt unter anderem zu ihrer subjektiven Befindlichkeit befragten. Vor dem Schulwechsel gaben die Kinder eine negativere Befindlichkeit an als danach. Während für das Geschlecht und den Schultyp nach dem Schulübertritt kein signifikanter Effekt festgestellt werden konnte, stellte die Muttersprache einen Faktor zur Unterscheidung der Gruppe dar. Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache berichteten über weniger psychosomatische Symptome in der weiterführende Schule als solche mit deutscher Muttersprache.

3.5.5 Soziale Unterstützung und Schulübertritt

Wie bereits im Kapitel 1.2.1 erwähnt, spielt die soziale Unterstützung bei der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen eine bedeutsame Rolle. In Bezug auf den Schulübertritt lässt sich sagen, dass sowohl die familiäre wie auch die freundschaftliche Unterstützung einen wichtigen Einflussfaktor darstellt, wie Kinder den Schulübertritt bewältigen (Cantin & Boivin, 2004).

Forgan und Vaughn (2000) äußern: „Friendship functions as an important social support when adolescents face stressful live events, such as making the transition from elementary to middle school“ (S. 34). Die Beziehung zu Gleichaltrigen und die Unterstützung, die durch diese erfahren wird, ist ein wichtiger Vorhersagefaktor, wie Kinder mit dem Schulübertritt zurechtkommen werden (Grolnick, Kurowski, Dunlap & Hevey, 2000). Gute, über den Schulwechsel hinweg andauernde Beziehungen zu Freunden spielen eine wichtige Rolle (Forgan & Vaughn, 2000; Pratt & George, 2005) und können den Schulübertritt positiv beeinflussen, da Kinder dadurch mit den Anforderungen und der Stressbelastung besser zurechtkommen (Aikins, Bierman & Parker, 2005; Bernd et al., 1999; Fenzel & Blyth, 1986). Die Anpassung an die neue Schule kann überdies durch die Art und Weise, wie die Freunde mit dem Schulübertritt umgehen, beeinflusst werden (Bernd et al., 1999). In einer Untersuchung von Akos (2002) zeigte sich, dass Kinder ihre Freunde als wichtigste Bezugsquelle während des Schulübertritts sehen, erst danach wurden Eltern, Lehrer, Schulberater und Geschwister genannt.

Lord und ihre Mitarbeiterinnen (1994) betonen für die Zeit des Schulübertritts die Wichtigkeit des Vertrauens in die eigenen sozialen Fertigkeiten. Hirsch und DuBois (1992) meinen, dass stabile soziale Beziehungen Erleichterungen in der Eingewöhnung an das neue schulische Umfeld bringen. Schüler mit sozialen Schwierigkeiten stellen demnach eine Risikogruppe für einen schlechteren Schulübertritt dar (McDougall & Hymel, 1998). Aufgrund ihrer Ergebnisse der

Untersuchung von 160 amerikanischen Kindern gehen McDougall und Hymel (1998) davon aus, dass diejenigen, die über Schwierigkeiten in der sozialen Anpassung an die neue Schule klagen, den Übertritt auch in höherem Maße als stressvoll erleben.

Stanzel-Tischler und Grogger (2002) interessierten sich dafür, wer den Kindern beim Schulübertritt bei der Bewältigung ihrer Probleme hilft. Die Ergebnisse zeigten in eine andere Richtung, nämlich, dass ein Großteil der Kinder von den Eltern unterstützt wird. Die Schüler gaben daneben an, von den Freunden beziehungsweise Mitschülern oder den Lehrern nur wenig Unterstützung bekommen zu haben.

Die Frage, welche Rolle das elterliche Involvement bei der Bewältigung des Schulübertritts spielt, stand ebenso bei einer Untersuchung von Grolnick und Sloviaczek (1994) im Mittelpunkt. Die Autorinnen gliedern das elterliche Involvement in 3 Bereiche, das behaviorale, kognitive und personale Involvement. Unter behavioralem Involvement verstehen sie das Ausmaß elterliche Aktivitäten im schulischen Kontext. Das kognitive Involvement bezieht sich auf die Bereitstellung eines kognitiv anregenden Umfelds durch gemeinsame Aktivitäten oder durch die Unterstützung bei schulischen Problemen. Emotionale Unterstützung bei fachlichen Problemen und das Interesse an der Schule des Kindes kennzeichnen schließlich das personale Involvement.

Ihre Befragung von 209 Kindern ergab, dass sowohl ein hohes kognitives als ein personales Involvement der Mutter die Kinder vor einer Verschlechterung der Deutschnote schützte. Daneben hatten diejenigen Kinder, deren Mütter hohes personales Involvement zeigten, weniger Lernprobleme, sowohl vor, während, als auch nach dem Schulübertritt.

Fenzel und Blyth (1986) stießen bei ihrer Längsschnittuntersuchung an 410 Schülern über die Rolle von Peer-Beziehungen beim Schulübertritt auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Knaben, die sich gemessen am Selbstwert gut an die neue Schule anpassen, in regelmäßigerem Kontakt mit ihren engen Freunden stehen als solche, die sich schlechter anpassen. Obwohl Mädchen mit ihren Freunden eine intimere Beziehung führen als Knaben, scheinen den

Mädchen ihre Freundschaften nicht dabei zu helfen, sich beim Schulübertritt besser zu fühlen. Ihre Freundschaften dürften keinen unterstützenden Effekt haben. Die Autoren nehmen an, dass für Mädchen die familiäre Unterstützung, im Speziellen die Beziehung zu den Eltern und Geschwistern, besonders wichtig ist und dass sich Mädchen, sofern diese nicht gegeben ist, in intimere Freundschaften begeben, was wiederum zusätzlichen Stress erzeugen kann.

Neuere Forschungsbefunde weisen in eine ähnliche Richtung. Hardy, Bukowski und Sippola (2002) gehen davon aus, dass Mädchen geschickter darin sind, neue Freundschaften mit unbekanntem Mitschülern zu knüpfen, aber auch größere Ansprüche an diese Freundschaften stellen.

Im Rahmen der Erforschung des sozialen Netzwerks wird heute vermehrt versucht, Risikofaktoren und protektive Aspekte zu identifizieren, die einen Einfluss darauf haben, wie ein Kind den Schulübertritt bewältigt (Leffelsend & Harazd, 2004). Was die Beziehung zu den Eltern betrifft, scheinen das mütterliche Engagement hinsichtlich schulischer Belange (Grolnick et al., 2000) und ein demokratischer bzw. unterstützender Erziehungsstil (Lord et al., 1994) besonders bedeutsam zu sein.

3.6 Zusammenfassung

Im alltäglichen deutschen Sprachgebrauch versteht man unter Bewältigung den Umgang mit Belastungen, der zu einem positiven Ergebnis führt (vgl. Wendt, 1995). Da die Vertreter verschiedener theoretischer Positionen einen jeweils anderen Zugang zu diesem Forschungsgebiet wählen, findet sich in der Literatur allerdings keine einheitliche wissenschaftliche Begriffsbestimmung (Weber, 1997). Wendt (1995) fasst diese zusammen und sagt: „Bewältigung ist immer eine Auseinandersetzung mit etwas, findet als Prozess statt, bezieht sich auf bewusste und unbewusste Verhaltensweisen und muss unabhängig von ihrem Erfolg definiert werden“ (S.13).

Für das Verständnis von Bewältigung ist entscheidend, dass Stress und Bewältigung unmittelbar aufeinander bezogen sind. Nur wenn Stress wahrgenommen wird und die vorhandenen Ressourcen nicht ausreichen, setzen Initiativen zur Bewältigung ein (vgl. Lazarus 1991; 1995; siehe Kapitel 1.2.4). Lazarus und Folkman (1984) heben hervor, dass die subjektive Bedeutung von Ereignissen die Auswahl von Bewältigungsstrategien beeinflusst und unterscheiden zwischen problem- und emotionsorientiertem Coping. Ebata und Moos (1994) hingegen trennen zwischen Annäherungs- und Vermeidungsverhalten. Eine verbreitete und speziell auf Jugendliche zugeschnittene Klassifikation stammt von Seiffge-Krenke (1995), die von zwei adaptiven, funktionalen Copingstilen und einem weniger adaptiven, dysfunktionalem Copingstil ausgeht. Eine effektive Stressbewältigung verlangt nach der Verfügbarkeit eines breiten Repertoires an Bewältigungsstrategien, die je nach Belastungskonstellation flexibel eingesetzt werden können (Lohaus & Klein-Heßling, 1999).

Bei der Bewältigung lassen sich Stresssymptome auf der physiologisch-vegetativen, der kognitiv-emotionalen und der verhaltensbezogenen Ebene unterscheiden (Lohaus & Klein-Hessling, 1999). Studien zu den Ursachen psychosomatischer Beschwerden zeigen, dass die soziale Lebenswelt von Jugendlichen durch hohe äußere Anforderungen und ein erhebliches Belastungspotential gekennzeichnet ist. Außerdem stellte sich heraus, dass psychosomatische Beeinträchtigungen in einer engen Beziehung zum psychischen Wohlbefinden stehen (Gerber & Pühse, 2007).

Die Komplexität des Phänomens Wohlbefinden spiegelt sich in einer Vielzahl an theoretischen Ansätzen wider, die Wohlbefinden zu beschreiben versuchen. Auf den ersten Blick eröffnet sich ein nahezu unüberschaubares Feld von Wohlbefindenskonzepten (Hascher, 2004). Nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation WHO sind seelisches (psychisches), körperliches und soziales Wohlbefinden Teilaspekte einer globalen Gesundheitsdefinition (Bullinger et al., 1994). Die psychologische Wohlbefindensforschung ist seit Jahren darum bemüht, zu erklären, wann und warum sich Menschen wohl fühlen. Ein Großteil der in der Literatur vorhandenen Ergebnisse zum Wohlbefinden stellt einen eindeutigen

Zusammenhang zwischen Befindlichkeit und einem Lebensereignis fest (Schenk, 1998). So ist die Wahrscheinlichkeit, an psychosomatischen Beschwerden zu erkranken, umso größer, je negativer ein Ereignis erlebt wird (DuBois et al., 1992). Hirsch und DuBois (1992) berichten daneben von einem positiven Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und Wohlbefinden.

Im Gegensatz zum Begriff des sozialen Netzwerks, der sich auf die Struktur von sozialen Beziehungen bezieht, bezieht sich das Konstrukt „soziale Unterstützung“ auf die funktionalen Aspekte sozialer Beziehungen (Felber, 1997). Die Forschung, die sich mit kritischen Lebensereignissen beschäftigt, betont nachhaltig die Bedeutung sozialer Unterstützung bei der Bewältigung kritischer Situationen (van Ophuysen, 2006; siehe Kapitel 1.2.1). Soziale Unterstützung kann nach Röhrle (1994) in vielfacher Weise auf den Bewältigungsprozess einwirken.

Da ein Ereignis nach Filipp (1995) erst durch die individuelle Wahrnehmung und Einschätzung als belastend eingestuft werden kann, ist es wichtig, Kinder im Zusammenhang mit der Bewältigung des Schulübertritts nach ihrer persönlichen Bewertung dieses Ereignisses zu fragen. Betrachtet man die empirischen Befunde hinsichtlich der psychischen Anpassung nach dem Schulwechsel, zeichnet sich ein relativ heterogenes Bild ab. Es kann weder eindeutig bestätigt noch widerlegt werden, dass Schüler durch den Wechsel in die neue Schule belastet sind (Ball et al., 2006). Eder (1995) betont, dass für das Auftreten psychosomatischer Beschwerden durch die Schule „... vor allem Übergänge innerhalb des Schulsystems ...“ in Erwägung zu ziehen sind (S.44). Der Autor fand heraus, dass es sowohl bei Hauptschülern, als auch bei Gymnasiasten zu einem Zuwachs an psychovegetativen Beschwerden kommt, bei den Gymnasiasten ist allerdings ein deutlich größerer Zuwachs zu verzeichnen. Neben Verwandten und Lehrern sind es vor allem Eltern und Gleichaltrige, die eine wesentliche Unterstützungsquelle für Jugendliche darstellen (Felber, 1997) und einen Einfluss darauf haben, wie ein Kind den Übertritt bewältigt (Cantin & Boivin, 2004). Untersuchungen über den Stellenwert der Beziehung zu Eltern und Freunden liefern

allerdings inhomogene Ergebnisse: Die Mehrheit der Studien weisen auf die Bedeutsamkeit der Freundschaftsbeziehungen hin (Aikins et al., 2005; Akos, 2002; Bernd et al., 1999; Cantin & Boivin, 2004; Hirsch & DuBois, 1992), andere Studie sehen die elterliche Unterstützung als wichtigste soziale Ressource an (Fenzel & Blyth, 1986; Stanzel-Tischler & Grogger, 2002).

4 SCHULÜBERTRITT: ERWARTUNGSHALTUNGEN UND BEWÄLTIGUNG

In diversen Untersuchungen wird der Einfluss der Erwartungen auf die Anpassungsleistung in der weiterführenden Schule betont (vgl. Leffelsend & Harazd, 2004). Schon 1963 hob Pietrowicz hervor: „Beim Anpassungsprozess [...] fließen auch die psychologischen Faktoren der Einstellung und Erwartung, der Hoffnung und Befürchtung mit ein“ (S. 154; zitiert nach Sirsch, 2000). Auch Leonard und Elias (1993) weisen auf die Wichtigkeit subjektiver Einschätzungen hin.

Die Rolle der Erwartungen bzw. subjektiven Einstellung wurde in dieser Arbeit bereits mehrmals angesprochen (siehe Kapitel zwei). Im Folgenden soll der Einfluss der Erwartungshaltungen auf die Bewältigung des Schulübertritts herausgearbeitet werden.

4.1 Zum Einfluss der Erwartungen auf die psychische Anpassung

Bernd und Mekos (1995) widmeten sich in ihrer Untersuchung zum Schulübertritt unter anderem der Frage, inwieweit die Erwartungen im Vorfeld die Anpassung an die neue Schule beeinflussen. Sie befragten 101 Schüler sowohl vor, als auch zweimal nach dem Schulübertritt in die „Junior High School“ zu positiven und negativen Aspekten des Wechsels. Die positiven und negativen Vorstellungen wurden mittels offener Fragen erhoben und anschließend in Kategorien eingeteilt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Schüler zu allen Messzeitpunkten mehr positive als negative Vorstellungen hinsichtlich der „Junior High School“ haben. Was die positiven Vorstellungen betrifft, kommen vor dem Schulübertritt am häufigsten Äußerungen zu sozialen Beziehungen vor, gefolgt von Äußerungen zur schulischen Organisation und zu den schulischen Anforderungen. Im Bereich negativer Vorstellungen zeigte sich, dass Schüler mit guten Noten in der „Elementary School“ den Übergang negativer sehen als ihr Mitschüler.

Um die Anpassung an die neue Schule durch die Erwartung im Vorfeld zu erklären,

wurde sowohl ein positiver als auch ein negativer Gesamtscore berechnet. Dass keine signifikanten Ergebnisse gefunden wurden, führen die Autoren auf die möglicherweise wenig reliablen offenen Fragen zu den Erwartungshaltungen zurück.

Die Autoren sehen für die Praxis eine wichtige Aufgabe der Erzieher darin, nicht nur die Aspekte des Schulumfelds zu beachten, die den Schülern beim Übertritt Schwierigkeiten machen, sondern sich auch darauf zu konzentrieren, diejenigen Schüler zu finden, die womöglich die größten Anpassungsschwierigkeiten haben werden. Diese Kinder könne man bereits in der „Elementary School“ an Verhaltens- und Leistungsproblemen identifizieren.

Elias und Mitarbeiter (1985) betonen in diesem Zusammenhang, dass eine solche Selektion nur anhand von Schülerangaben erfolgen kann. Aus ihrer Untersuchung gehen Unterschiede in der Rangreihung belastender Ergebnisse des Schulübertritts zwischen Schulleiter und Schülern hervor. In den Augen der Schulleiter stellten schulische Anforderungen die stärkste Belastung dar, während für die Schüler Autoritätskonflikte im Vordergrund standen.

McDougall und Hymel (1998) war es ein besonderes Anliegen bei ihrer Untersuchung "students' own perceptions of the difficulty and/or stress associated with moving into middle school" (S.109) zu berücksichtigen. Sie wählten allerdings einen anderen Weg als Bernd und Mekos (1995), die versuchten, die Anpassung an die neue Schule durch die Vorstellungen im Vorfeld zu erklären. McDougall und Hymel (1998) verwendeten Regressionsanalysen, um das generelle Übertrittserleben durch Anpassungsvariablen zu erklären.

Ihre Befragung von 160 Schülern fand zu zwei Erhebungszeitpunkten statt, einmal am Ende der „Elementary School“, ein zweites Mal in den ersten Monaten der „Middle School“. Bei beiden Erhebungen wurden die Schüler nach ihren Einstellungen zur Schule und ihrem Verhalten (Wert schulischer Ausbildung, erlebte Unterstützung durch Lehrer, Einbindung in die Klasse, Störverhalten), ihrem Selbstkonzept (Selbstwert und fachspezifische Selbstkonzepte) und nach ihrer sozialen Anpassung (Einsamkeit, Unterstützung durch Gleichaltrige, Anonymität) gefragt. Beim zweiten

Erhebungszeitpunkt wurde die subjektive Bedeutung des Schulwechsels erfasst. Außerdem wurden die Schulnoten aus verschiedenen Fächern zu einem Schulleistungskennwert gemittelt.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler, die am Ende der „Elementary School“ mehr Einsamkeit, weniger Integration bei und Vertrautheit mit Gleichaltrigen, mehr Anonymität in der Schule, geringere schulische Ausbildung, weniger erlebte Unterstützung durch die Lehrer, weniger Einbindung in die Klasse und mehr Störverhalten angaben, größere Schwierigkeiten beim Übertritt hatten. Die Autoren weisen darauf hin, dass Schüler mit sozialen Schwierigkeiten eine Risikogruppe für einen schlechteren Schulübertritt darstellen.

4.2 Zum Einfluss der Erwartungen auf die Schulleistung

Kauer (1989) zeigte in ihrer Untersuchung an 200 Wiener Schülern, dass die Erwartungen in der Volksschule hinsichtlich des bevorstehenden Schulübertritts mit der späteren Schulleistung in der AHS zusammenhängen. Für die Autorin stand die Vorhersage schulischer Leistung in der fünften Schulstufe mittels Variablen, die am Ende der Grundschulzeit erhoben wurden, im Vordergrund. Die Erwartungen in Hinblick auf die weiterführende Schule wurden als mögliche Einflussfaktoren zur Erklärung des Schulerfolges miterhoben.

Der erste Erhebungszeitpunkt fand vor dem Übertritt, am Ende der Volksschulzeit, der zweite am Ende der fünften Schulstufe (Hauptschule und AHS) statt. Bei der Ersterhebung wurden die intellektuelle sowie die schulische Leistungsfähigkeit der Kinder erfasst. Daneben wurden die Schulnoten erhoben. In einem Aufsatz zum Thema „Wie ich mir das erste Schuljahr in der neuen Schule vorstelle“ sollten die Kinder über ihre Erwartungen an das kommende Schuljahr berichten. Im Rahmen der Auswertung wurde vom Autor diesbezüglich eine Inhaltsanalyse durchgeführt. Neben der Schülerbefragung wurden Einschätzungen der Kinder von den Volksschullehrern und soziobiographische Daten der Eltern erhoben. Bei der Zweierhebung erzählten die Kinder abermals in Aufsätzen, ob sie den Schulübertritt als leicht oder schwer

empfunden hatten.

Die Untersuchung zeigte, dass sich AHS- und HS-Schüler in der Volksschule in ihren Erwartungen unterscheiden. AHS-Schüler hatten in der Volksschule positive Erwartungen, die nach dem Übertritt jedoch negativer wurden. HS-Schüler aber erwähnen sowohl positive wie auch negative Erwartungen.

In Bezug auf die Hauptschule erwiesen sich die Schulnoten aus der Volksschule, ein Schulleistungstestwert, und die Anzahl älterer Geschwister als statistisch bedeutsame Prädiktoren in einer schrittweisen multiplen Regression zur Vorhersage des Schulerfolgs. Zur Erklärung schulischer Leistungen in der AHS leisteten Schulnoten aus der Volksschule, ein Schulleistungstestwert, die Schichtzugehörigkeit, die Fähigkeit und Eignung des Kindes für die weiterführende Schule in der Einschätzung durch den Volksschullehrer sowie die Erwartungshaltungen und Vorstellungen in Hinblick auf die neue Schule einen bedeutsamen Beitrag für die Schulleistung. Signifikant für den Schulerfolg in der AHS war die „negative persönliche Erwartungshaltung“ und auch „positive Vorstellungen in der Volksschule“, denn eine negative Erwartungshaltung ging mit besseren, eine positive mit schlechteren Schulleistungen in der AHS einher. Die Autorin geht diesbezüglich davon aus, dass die negativen Erwartungshaltungen der Kinder die Realität ausdrücken, während die positiven Erwartungen eher unrealistische Vorstellungen der Kinder darstellen. Dass positives, realitätsfremdes Denken der Anpassung – die sich in den Schulleistungen zeigt – schaden kann, betonten auch Lazarus und Folkman (1984). Dennoch ist dieses Ergebnis unerwartet, da Kauer (1989) auch beschreibt, dass Kinder mit einer positiveren Einstellung zur Schule sowohl vor, als auch nach dem Übertritt bessere Deutschnoten haben (vgl. Sirsch, 2000).

4.3 Zusammenfassung

Diverse Untersuchungen betonen den Einfluss der Erwartungen auf die Anpassungsleistung in der weiterführenden Schule (vgl. Leffelsend & Harazd, 2004). Obwohl Forschungsergebnisse für die schulische Praxis von enormer Bedeutung sein können, existieren relativ wenige aussagekräftige Längsschnittstudien.

Berndt und Mekos (1995) sehen für die Praxis eine wichtige Aufgabe der Erzieher darin, nicht nur die Aspekte des Schulumfelds zu beachten, die den Schülern beim Übertritt Schwierigkeiten bereiten, sondern sich darauf zu konzentrieren, diejenigen Schüler zu finden, die womöglich die größten Anpassungsschwierigkeiten haben werden. Diese Kinder könne man bereits in der „Elementary School“ an Verhaltens- und Leistungsproblemen identifizieren. Elias und Mitarbeiter (1985) betonen, dass eine solche Selektion nur anhand von Schülerangaben erfolgen kann, denn aus ihrer Untersuchung gehen Unterschiede in der Rangreihung belastender Ergebnisse des Schulübertritts zwischen Schulleiter und Schülern hervor.

Kauer (1989) zeigte in ihrer Untersuchung an 200 Wiener Schülern, dass die Erwartungen in der Volksschule hinsichtlich des bevorstehenden Schulübertritts mit der späteren Schulleistung in der AHS zusammenhängen. Die Studie ergab, dass sich AHS- und HS-Schüler in der Volksschule in ihren Erwartungen unterscheiden. AHS-Schüler hatten in der Volksschule positive Erwartungen, die nach dem Übertritt jedoch negativer wurden. HS-Schüler aber erwähnen sowohl positive wie auch negative Erwartungen.

EMPIRISCHER TEIL

5 ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Zielsetzung und die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung, die sich mit dem Schulübertritt von der Volksschule in die weiterführende Schule beschäftigt.

An dieser Stelle soll dem Leser noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden, dass diese Arbeit dem Projekt „Bindung und Schule“ zuzurechnen ist. Als Folgearbeit der Diplomarbeit von Ziegler (2008), die sich mit dem bevorstehenden Schulübertritt beschäftigt, konzentriert sie sich auf eine längsschnittliche Datenanalyse.

5.1 Zielsetzung

Das Hauptziel der vorliegenden Studie war, den Schulübertritt von der Volksschule in die weiterführende Schule zu analysieren, wobei der Einfluss der Erwartungshaltungen auf Aspekte der Bewältigung im Mittelpunkt stand.

Die Erwartung an bzw. die Einstellung zur neuen Schule wurde in Anlehnung an die kognitiv-transaktionale Stresstheorie von Lazarus in Kapitel 2.2.2 als Herausforderung und Bedrohung beschrieben. Die Daten von Ziegler (2008) zur Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich gingen in die vorliegende Untersuchung mit ein. Außerdem sollten die Kinder bei der Untersuchung von Ziegler (2008) einschätzen, wie schwierig Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich für sie sein werden. Diese Bewertung wurde ebenfalls in die gegenwärtige Studie mit einbezogen.

Zunächst sollte untersucht werden, welchen Einfluss die Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich bzw. die erwartete Schwierigkeit der Veränderungen durch den Schulübertritt) auf die Bewertung der

Schwierigkeit des absolvierten Schulübertritts hat. Außerdem sollte der Einfluss der Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich) auf das Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt, Bewältigungsstrategien im Schulübertrittskontext, psychosomatische Beschwerden und Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen geklärt werden. Einen besonderen Stellenwert nahm außerdem die Notenentwicklung ein. Die Befragung der Klassen- und Schulleitung zielte darauf ab, zu untersuchen, wie gut Pädagogen das Stressausmaß einschätzen können, das sich für die Kinder durch die übertrittsrelevanten Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich ergibt.

Aus den genannten Zielsetzungen und der Tatsache, das es sich um eine Folgearbeit mit der Intention einer längsschnittlichen Datenanalyse handelt, leitete sich die Forderung ab, entsprechende Untersuchungsinstrumente zu entwickeln, die in Kapitel 6.2 näher erläutert werden. Die Fragestellungen werden im folgenden Kapitel dargestellt.

5.2 Fragestellungen

Aus der Zielsetzung der Arbeit lassen sich sieben Fragestellungen formulieren, die mithilfe der vorliegenden Untersuchung beantwortet werden sollen. Grundsätzlich beziehen sich die Fragestellungen auf den Einfluss der Erwartungen vor dem Schulübertritt auf verschiedene Aspekte der Bewältigung des Übertritts, wobei jeweils Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht und Schultyp herausgearbeitet werden sollen. Bei den beiden Fragestellungen, die Bewältigungsstrategien betreffen, werden außerdem Variablen des sozialen Netzwerks berücksichtigt. Eine Fragestellung beschäftigt sich mit der Entwicklung der Schulnoten.

Das Modell von Filipp (1995; siehe Kapitel 1.2.1.3) lässt sich auf den Schulübertritt übertragen. Für die vorliegenden Untersuchung und deren Fragestellungen ergeben

sich folgende relevante Bereiche:

- Personenmerkmale

Sie umfassen die aktuelle biophysische und psychische Ausstattung des Kindes, beispielsweise das Geschlecht. Sie gestatten in hohem Maße vorherzusagen, wie der Schulübertritt wahrgenommen und bewertet wird.

- Kontextmerkmale

Sie beziehen sich auf die soziale und dingliche Umwelt des Kindes, d.h. auf das soziale Netzwerk sowie das familiäre Umfeld und können die Wahrnehmung und Einschätzung des Schulübertritts mitbedingen.

- Ereignismerkmale

Objektive gesehen betreffen sie den Zeitpunkt des Schulübertritts in der Biographie des Kindes, subjektive gesehen die Bedeutung und Einschätzung der Schwierigkeit des Übertritts. Der Schulübertritt wird dann als positiv und wünschenswert erlebt werden, wenn er ein geringes Maß an Wiederanpassung erfordert, vorhersehbar ist und der Person kontrollierbar erscheint.

- Konsequenzmerkmale

Auf der Personenseite kann es nach dem Schulübertritt zu einer Verschlechterung des Wohlbefindens kommen. Was die Interaktionen mit der Umwelt betrifft, kann sich das soziale Netzwerk des Kindes verändern. In Bezug auf den veränderten Kontext ist beispielsweise die Zufriedenheit mit dem gewählten Schultyp entscheidend.

Die erste Fragestellung behandelt die Schwierigkeit des Schulübertritts. In Kapitel 1.3 wurde der Schulübertritt als ein entscheidendes Erlebnis beschrieben, das für die Kinder vielfältige und einschneidende Veränderungen mit sich bringt (vgl. Berndt & Mekos, 1995). In der neuen Schule ändern sich zum einen die Leistungsanforderungen, zu anderen kommt es zu sozialen Veränderungen. Es soll untersucht werden, inwieweit die Einschätzung der Schwierigkeit der erwarteten Veränderungen in der neuen Schule einen Einfluss darauf hat, wie schwierig Kinder den absolvierten Schulübertritt einschätzen. Es gilt, den Einfluss von den Geschlecht und Schultyp herauszuarbeiten.

- **Gibt es Unterschiede in der Bewertung der Schwierigkeit des absolvierten Schulübertritts in Abhängigkeit von der erwarteten Schwierigkeit der (leistungs- und sozialbezogenen) Veränderungen vor dem Schulübertritt? Gibt es Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts und des Schultyps?**

Eine ähnliche Thematik beinhaltet die zweite Fragestellung. Es ist von Interesse, wie sich die Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich) vor dem Schulübertritt auf die Schwierigkeit des absolvierten Schulübertritts auswirken, wobei wiederum der Einfluss von Geschlecht und Schultyp geklärt werden soll.

- **Gibt es Unterschiede in der Bewertung der Schwierigkeit des absolvierten Schulübertritts in Abhängigkeit von den Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich) vor dem Schulübertritt? Gibt es Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts und des Schultyps?**

Basierend auf der Annahme, dass die individuelle Bedeutung, die ein Ereignis hat, nicht ausschließlich von den objektiven Eigenschaften des Ereignisses abhängt, sondern in erster Linie von seinen subjektiven Bewertungen (Lazarus & Folkman, 1984), widmet sich die dritte Fragestellung dem Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt. Es soll untersucht werden, welchen Einfluss die Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich) auf das Stresserleben der übertrittsrelevanten Veränderungen (im Leistungs- und Sozialbereich) haben. Zusätzlich interessieren Geschlechtsunterschiede sowie Unterschiede in Abhängigkeit vom Schultyp. Schließlich soll im Rahmen dieser Fragestellung überprüft werden, wie gut Pädagogen das Stresserleben der Kinder einschätzen können.

- **Gibt es Unterschiede in der Stressbewertung der (leistungs- und sozialbezogenen) Veränderungen durch den Schulübertritt in Abhängigkeit von den Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich) vor dem Schulübertritt? Gibt es Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts und des Schultyps?**

Der Schulübertritt erfordert eine enorme Anpassungsleistung seitens der Kinder, für die es gilt, in einer neuen Umgebung mit geänderten Anforderungen sowie anderen Lehrern und Klassenkollegen zurecht zu kommen. Je nach subjektiver Bedeutsamkeit erleben die Kinder den Übertritt als Herausforderung oder Bedrohung (vgl. Sirsch, 2000). Von dieser Einschätzung hängt letztlich die Auswahl und Anwendung von kognitiven Strategien und Handlungsstrategien ab, die gegenüber neuen Mitschülern und neuen schulischen Anforderungen zum Einsatz kommen. Daneben beeinflusst die soziale Unterstützung das Bewältigungsverhalten. In ihrem Modell zur Analyse kritischer Lebensereignisse bezeichnet Filipp (1995) das soziale Netzwerk als Kontextmerkmal, das einen Einfluss darauf hat, wie jemand mit einem kritischen Lebensereignis wie dem Schulübertritt zurechtkommt. Auch die theoretische Betrachtung des Schulübertritts als ökologischer Übergang (Bronfenbrenner, 1981) betont die Bedeutung des sozialen Umfeldes. Cantin und Boivin (2004) gehen davon aus, dass ein positives familiäres Umfeld den Schulübertritt erleichtern kann, wobei die Autoren auch die Unterstützungsmöglichkeit von Freunden hervorheben. Mit dieser Thematik setzt sich die vierte Fragestellung auseinander.

- **Gibt es Unterschiede in den Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt in Abhängigkeit von den Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich) vor dem Schulübertritt? Gibt es Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts, des Schultyps, der Anzahl der Freunde sowie der Anzahl der Freunde bzw. Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt?**

Mit Hilfe der fünften Fragestellung soll die Möglichkeit geschaffen werden, einen Eindruck über die Stressbewältigungsstrategien der Kinder bei schulischen Problemen zu erhalten. Geschlecht, Schultyp und Variablen des sozialen Netzwerks werden als mögliche Einflussgrößen berücksichtigt.

- **Gibt es Unterschiede in den Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen in Abhängigkeit von den Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich)? Gibt es Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts, des Schultyps, der Anzahl der Freunde sowie der Anzahl der Freunde bzw. Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt?**

Die sechste Fragestellung soll den Einfluss der Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich) auf psychosomatische Beschwerden nach dem Schulübertritt herausarbeiten. Eder (1995) zieht für das Auftreten psychosomatischer Beschwerden durch die Schule vor allem Übergänge innerhalb des Schulsystems in Erwägung. Da von positiven sozialen Einflüssen eine Verbesserung des Wohlbefindens erwartet werden kann (Frank, 1991), geht neben Geschlecht und Schultyp die soziale Unterstützung in diese Fragestellung mit ein.

- **Gibt es Unterschiede in psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt in Abhängigkeit von den Erwartungshaltungen? Gibt es Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts und des Schultyps?**

Die Mehrzahl der internationalen Studien belegt einen Abfall der Schulnoten beim Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule (z.B. Alspaugh, 1998; Böhm, 1985; Eder, 1995; Seidmann et al., 1994; Valtin & Wagner, 2004). Die siebente Fragestellung soll klären, inwieweit diese Tatsache auf die vorliegende Stichprobe

zutrifft. Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht und Schultyp sollen untersucht werden.

- **Gibt es Unterschiede zwischen den Schulnoten in Deutsch und Mathematik in der Volksschule und den Schulnoten in diesen Fächern in der weiterführenden Schule? Gibt es Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts und des Schultyps?**

Das folgende Kapitel widmet sich dem methodischen Vorgehen bei der vorliegenden Studie.

6 METHODIK

Im folgenden Kapitel wird der Versuchsplan der vorliegenden Untersuchung zum Schulübertritt dargestellt. Nach Erläuterungen zur Durchführung der Untersuchung und Auswahl der Stichprobe wird auf die verwendeten Untersuchungsinstrumente eingegangen.

6.1 Durchführung der Untersuchung und Stichprobenbeschreibung

Wie bereits mehrfach erwähnt, wurde im Projekt „Bindung und Schule“ eine längsschnittliche Datenanalyse angestrebt. Anhand eines anonymen Schülercodes, den die Kinder auch bei der Ersterhebung von Ziegler (2008) angaben, konnten die bereits vorliegenden Daten mit denen der aktuellen Untersuchung kombiniert ausgewertet werden.

6.1.1 Organisation

Zu allererst wurde die Genehmigung der Untersuchung durch den Landesschulrat für Niederösterreich eingeholt. Ferner wurde der Bezirksschulinspektor für Wiener Neustadt, BSI Werner Grobner, um sein Einverständnis gebeten. Im nächsten Schritt wurden Direktorenbriefe mit der Bitte um Teilnahme der Schule versandt, worin Anliegen und Ablauf der Studie beschrieben waren. Stimmten die Direktoren der Befragung der Kinder im Rahmen einer Unterrichtseinheit telefonisch zu, wurden Termine zu einem persönlichen Gespräch vereinbart. Die Direktoren koordinierten Gespräche mit den Klassenvorständen, mit denen anschließend Erhebungstermine vereinbart wurden. Den Klassenvorständen wurden Elternbriefen samt Einverständniserklärung ausgehändigt, die schließlich bei der Erhebung eingesammelt wurden.

Um den Organisationsaufwand vor allem für die teilnehmenden Schulen moderat zu

halten, wurden die Daten in den 37 ersten Klassen zehn weiterführender Schulen in Wiener Neustadt erhoben (eine Liste befindet sich im Anhang B, Tabelle 48). Dadurch ergibt sich eine Stichprobengröße von insgesamt 701 Kindern. Dies bringt den zusätzlichen Vorteil von Querschnittsdaten, die in zukünftigen Forschungsprojekten Verwendung finden können.

6.1.2 Datenerhebung

Die Erhebung der Daten fand im Schuljahr 2007/08 im Zeitraum von Februar bis März im niederösterreichischen Wiener Neustadt und Umgebung statt. In der Folge soll zum einen die Untersuchungsstichprobe der Schüler, zum anderen die der Pädagogen beschrieben werden.

Die Erhebung fand im Klassenverband statt, nur in Ausnahmefällen wurden mehrere Klassen gemeinsam befragt. Es durften nur jene Kinder an der Erhebung teilnehmen, die am Erhebungstag eine unterschriebene Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten vorweisen konnten. Kinder ohne Einverständniserklärung oder solche, die nicht teilnehmen wollten, bekamen von den Pädagogen Arbeitsaufträge oder beschäftigten sich selbstständig.

Die Untersuchung wurde von zwei Testleiterinnen durchgeführt. Um ein hastiges und sorgloses Arbeiten der Kinder zu vermeiden, wurden die einzelnen Items laut vorgelesen. Die Kinder wurden ermutigt, bei Verständnisproblemen zu jeder Zeit Fragen zu stellen. Außerdem wurden sie darauf hingewiesen, nicht vorzuarbeiten.

Die befragten Kinder machten durchwegs einen interessierten und bemühten Eindruck. Sie stellten zahlreiche Fragen über die Verwendung ihrer Antworten sowie zur Ergebnisfindung. Bis auf wenige Ausnahmen arbeiteten alle Kinder zügig, sodass der Zeitrahmen von einer Unterrichtseinheit wie angekündigt eingehalten werden konnte.

Die Befragung der Klassenleiter fand parallel zur Befragung der Kinder statt und nahm ca. 10 Minuten in Anspruch. Die Schulleiter füllten den Fragebogen nach dem letzten Erhebungstermin in ihrer Schule bei einem abschließenden Gespräch aus.

6.1.3 Stichprobe

Es war ein großes Ziel, möglichst alle 282 Kinder, von denen bereits Daten zur Bindung zu Eltern und Freunden und den Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt (Herausforderung und Bedrohung sowie erwartete Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich) vorlagen, erneut zu befragen.

6.1.3.1 Schüler

Insgesamt wurden an 836 Kinder der 5. Schulstufe Einverständniserklärungen ausgegeben. 701 Kinder retournierten diese am Erhebungstag und nahmen schließlich an der Befragung teil. Dies entspricht einem Prozentsatz von 83.9%. Für die Auswertung werden die Längsschnittdaten derjenigen 165 Kinder verwendet, die sowohl an der Erhebung von Ziegler (2008) zum bevorstehenden Schulübertritt, wie auch an der vorliegenden Untersuchung teilnahmen.

6.1.3.1.1 Geschlecht

Die Stichprobe setzt sich aus 98 Mädchen und 67 Buben zusammen. Im Vergleich zur Gesamtpopulation aller Kinder der 5. Schulstufe in Wiener Neustadt zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Verteilung. Es nahmen mehr Mädchen und weniger Buben an der vorliegenden Untersuchung teil, als aufgrund der Stichprobengröße im Verhältnis zur Gesamtpopulation zu erwarten war (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Geschlechtsverteilung der Kinder in der Stichprobe und in der Gesamtpopulation

Geschlecht	Stichprobe				Gesamt-Population %
	Häufigkeit	%	Erwartete Häufigkeit	Abweichung von der erwarteten Häufigkeit	
weiblich	98	59.4	85.5	12.5	51.8
männlich	67	40.6	79.5	-12.5	48.2
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 5.824$, $df = 1$, $p = .016$					
Die entsprechenden Angaben zur Geschlechterverteilung der Wiener Neustädter Schüler aus der 5. Schulstufe stammen aus der Schulmatrik für das Schuljahr 2007/08 (Landesschulrat für Niederösterreich, persönliche Mitteilung, 2008).					

6.1.3.1.2 Schultyp

98 Kinder (59.4%) der befragten Kinder besuchen eine Hauptschule, 67 (40.6%) ein Gymnasium. Im Vergleich zur Gesamtpopulation zeigen sich signifikante Verteilungsunterschiede in die Richtung, dass mehr Hauptschüler als Gymnasiasten an der Untersuchung teilgenommen haben, als aufgrund der Verteilung der Gesamtpopulation erwartet werden durfte (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Verteilung des Schultyps in der Stichprobe und in der Gesamtpopulation

Schultyp	Stichprobe				Gesamt-Population %
	Häufigkeit	%	Erwartete Häufigkeit	Abweichung von der erwarteten Häufigkeit	
Hauptschule	98	59.4	72.4	25.6	43.9
Gymnasium	67	40.6	92.6	-25.6	56.1
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 5.824$, $df = 1$, $p = .016$					
Die entsprechenden Angaben zur Geschlechterverteilung der Wiener Neustädter Schüler aus der 5. Schulstufe stammen aus der Schulmatrik für das Schuljahr 2007/08 (Landesschulrat für Niederösterreich, persönliche Mitteilung, 2008).					

6.1.3.2 Pädagogen

Das Interesse am Schulübertritt schien von Seiten der Pädagogen gegeben zu sein. Beinahe alle Schul- und Klassenleiter waren dazu bereit, über ihre Sicht der Dinge Auskunft zu geben. 29 von 37 Klassenleitern (78.4%) und sieben von neun Schulleitern (77.8%) nahmen an der Untersuchung teil, was eine Stichprobengröße von 36 Pädagogen ergibt. 25 der befragten Pädagogen (69.4%) unterrichteten an einer Hauptschule, 11 (30.6%) an einem Gymnasium, sieben (19.4%) waren männlich, 29 (80.6%) weiblich.

6.2 Beschreibung der Untersuchungsinstrumente

Die Auswahl der Untersuchungsinstrumente für die vorliegende Untersuchung erfolgte nach sorgfältiger Literaturrecherche. Da in der Literatur allerdings kein geeigneter Fragebogen existiert, der verschiedene Aspekte der Bewältigung des Schulübertritts abdeckt, wurde ein Kinderfragebogen zusammengestellt (Bernhart, Sirsch & Ziegler, 2008). Dazu wurden Items aus vorhandenen Testverfahren nach testtheoretischen und inhaltlichen Aspekten ausgewählt und zu einem Erhebungsinstrument kombiniert. Der Schul- und Klassenleiterfragebogen (Bernhart & Sirsch, 2008) soll die Einstellung der Pädagogen zum Schulübertritt erfassen.

In den beiden folgenden Kapiteln werden die Untersuchungsinstrumente beschrieben. Außerdem werden Ergebnisse zu deren teststatistischen Analysen vorgestellt. Die Überprüfung der Faktorenstruktur erfolgte mittels explorativer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation. Tabellen zu den Ergebnissen der Faktorenanalysen sowie die im Anschluss daran berechneten Cronbach´s Alpha der Skalen und die jeweiligen Trennschärfen der Items sind – sofern sie nicht im Text zu finden sind – dem Anhang zu entnehmen.

6.2.1 Schülerfragebogen

Für die Befragung der Kinder wurde ein Fragebogen zusammengestellt, der sich aus

mehreren Teilen zusammensetzt (Bernhart, Sirsch & Ziegler, 2008). Am Beginn des Fragebogens sollten die Kinder einen 4-stelligen anonymen Code angeben, mit dessen Hilfe diejenigen Kinder identifiziert werden konnten, die bereits bei der Ersterhebung teilgenommen haben. Zusätzlich wurden die Kinder aufgefordert anzugeben, ob sie bei der Ersterhebung mitgemacht haben.

6.2.1.1 Erfassung sozialer Daten

Am Beginn des Fragebogens wurde das Geschlecht erhoben, um Geschlechtsunterschiede zu untersuchen. Außerdem wurden die Kinder nach dem Schultyp ihrer Schule gefragt. Diese Information ging als „Schultyp“ in die weiteren Analysen ein.

6.2.1.2 Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt

Die Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt wurden auf zweierlei Weise erhoben. Einerseits wurde die Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich abgefragt, zum anderen gaben die Kinder Auskunft über die von ihnen erwarteten Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich.

6.2.1.2.1 Herausforderung und Bedrohung

Ziegler (2008) erhob in ihrer Diplomarbeit, die die Vorgängerarbeit zur vorliegenden Studie darstellt, die subjektive Bedeutsamkeit des bevorstehenden Schulübertritts. Der von Ziegler (2008) vorgegebene Fragebogen (Ziegler, Sirsch & Bernhart, 2008) enthält den BSHB von Sirsch (2000), der in Anlehnung an die transaktionale Stresstheorie von Lazarus (siehe Kapitel 1.2.4) entwickelt und aus 32 Items besteht, wobei die Items 16, 25, 29, 32 nicht in die Berechnungen eingehen. Das Erhebungsinstrument gliedert sich in die Bereiche Herausforderung und Bedrohung, die wiederum in die Subbereiche Leistungsbereich und sozialer Bereich unterteilt sind.

Es ergeben sich vier Skalen:

- Herausforderung im Leistungsbereich (HL) – acht Items
- Herausforderung im sozialen Bereich (HS) – sechs Items
- Bedrohung im Leistungsbereich (BL) – acht Items
- Bedrohung im sozialen Bereich (BS) – sechs Items

Items zur Herausforderung wurden in Kombination mit Freude („freue ich mich, weil ...“) und Items zur Bedrohung in Kombination mit Angst („mache ich mir Sorgen, weil ...“) ermittelt. Zu Beginn des BSHB wurden die Kinder aufgefordert, an die neue Schule zu denken. Die Fragen waren nach einem vierstufigen Antwortformat zu beantworten (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Beispielitems aus dem BSHB

Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Schuljahr in eine neue Schule gehen werde, dann...

		Stimmt ganz genau	Stimmt so ungefähr	Stimmt eher nicht	Stimmt gar nicht
HL	... freue ich mich, weil ich eine Menge Neues lernen kann.				
HS	... freue ich mich, weil ich eine Menge netter Kinder kennenlernen kann.				
BL	... mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht nicht gescheit genug bin.				
BS	... mache ich mir Sorgen, weil ich mich vielleicht sehr allein fühle.				

Die vier Skalen von Sirsch (2000) konnten von Ziegler (2008) bestätigt werden und

erklären 57.03% der Gesamtvarianz. Die Faktoren erklären für die vorliegende Stichprobe der 165 Kinder, die sowohl an der Erst- als auch an der Zweiterhebung teilnahmen, 54.48% der Gesamtvarianz (siehe Tabelle 49 im Anhang B; für den Screeplot siehe Abbildung 3 im Anhang A).

Die Trennschärfen der Items der Skala „Herausforderung im Leistungsbereich“ sind zufrieden stellend und reichen von .44 bis .60. Die Gesamtreliabilität dieser Skala ist mit .82 als gut zu interpretieren (siehe Tabelle 50 im Anhang B).

Die Items der Skala „Bedrohung im Leistungsbereich“ erreichen gute Trennschärfen von .61 bis .80. Mit .91 stellt die Gesamtreliabilität der Skala einen sehr guten Wert dar (siehe Tabelle 51 im Anhang B).

Die Trennschärfen der Items der Skala „Herausforderung im Sozialbereich“ sind mit .47 bis .72 als zufrieden stellend zu bezeichnen. Die Gesamtreliabilität der Skala beläuft sich auf .82, was als gut interpretiert werden kann (siehe Tabelle 52 im Anhang B).

Die Items der Skala „Bedrohung im Sozialbereich“ liefern zufrieden stellende Trennschärfen zwischen .50 und .74 und eine gute Gesamtreliabilität von .86 (siehe Tabelle 53 im Anhang B).

6.2.1.2.2 Schwierigkeit der erwarteten Veränderungen

Daneben erhob Ziegler (2008), wie schwierig die Kinder die Veränderungen, die durch den Schulübertritt auf sie zukommen, einschätzen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Items zur Erfassung der Schwierigkeit der erwarteten Veränderungen durch den Schulübertritt

Nun überlege dir, wie die Veränderungen durch die neue Schule für dich sein werden?

	leicht	eher leicht	eher schwer	schwer
Schulweg				
Unterrichtsdauer				
Unterrichtsfächer				
Lernen				
Prüfungen und Schularbeiten				
Leistungsdruck				
Hausübungen				
Freunde, Freundinnen				
Mitschüler, Mitschülerinnen				
Lehrer, Lehrerinnen				

Die Überprüfung der Faktorenstruktur der Schwierigkeit der erwarteten Veränderungen durch den Schulübertritt ergab zwei Faktoren, die sich inhaltlich in die Bereiche „leistungsbezogene Veränderungen“ und „sozialbezogene Veränderungen“ einteilen lassen und 49.41 % der Gesamtvarianz erklären (siehe Tabelle 54 im Anhang B). Ein Eigenwertdiagramm ist Anhang A zu entnehmen (siehe Abbildung 4).

Reliabilitätsanalysen ergeben für die Skala „leistungsbezogene Veränderungen“ zufrieden stellende Werte. Die innere Konsistenz liegt bei .79, die Trennschärfen reichen von .47 bis .62 (siehe Tabelle 55 im Anhang B).

Da das Item 1 „Schulweg“ in der Skala „sozialbezogene Veränderungen“ eine sehr geringe Trennschärfe von .20 aufweist, wurde es in der Folge eliminiert und geht nicht in die weiteren Berechnungen mit ein. Die übrigen Items der Skalen erzielten zufrieden

stellende Trennschärfen von und .48 bis .51, die innere Konsistenz beläuft sich auf .64. (siehe Tabelle 56 im Anhang B).

6.2.1.3 Schwierigkeit des Schulübertritts

Angesichts der Befunde der Stressforschung (siehe Kapitel 1.2.4) scheint es von enormer Bedeutsamkeit, Kinder nach ihrer persönlichen Bewertung des Schulübertritts zu fragen. Um die Bewertung des Schulübertritts zu erfassen, wurde die Schwierigkeit des Schulübertritts von den Kindern mittels vierstufigem Antwortformat eingeschätzt (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Item zur Erfassung der Schwierigkeit des Schulübertritts

Du bist erst vor kurzem in deine neue Schule gekommen. Wie war das für dich?

leicht	<input type="checkbox"/>
eher leicht	<input type="checkbox"/>
eher schwer	<input type="checkbox"/>
schwer	<input type="checkbox"/>

6.2.1.4 Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt

Zur Erfassung des Stresserlebens durch den Schulübertritt sollten die Kinder auf einer vierstufigen Skala einschätzen, wieviel Stress sie durch die sozial- und leistungsbezogenen Veränderungen erleben (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Items zur Erfassung des Stresserlebens durch die Veränderungen beim Schulübertritt

Denke jetzt bitte an die Veränderungen, die sich durch den Wechsel in die neue Schule ergeben haben. Wieviel Stress hast du dadurch?

	gar keinen Stress 	wenig Stress 	viel Stress 	sehr viel Stress 
Schulweg				
Unterrichtsdauer				
Unterrichtsfächer				
Lernen				
Prüfungen und Schularbeiten				
Leistungsdruck				
Hausübungen				
Freunde, Freundinnen				
Mitschüler, Mitschülerinnen				
Lehrer, Lehrerinnen				

Die Faktorenanalyse der zehn Items ergab zwei Faktoren (für den Screeplot siehe Abbildung 5 im Anhang A), die sich inhaltlich in die Bereiche „Stresserleben durch leistungsbezogene Veränderungen“ und „Stresserleben durch sozialbezogene Veränderungen“ einteilen lassen (siehe Tabelle 57 im Anhang B). Die beiden Faktoren erklären 49.65 % der Varianz.

Reliabilitätsanalysen der beiden Skalen zeigen zufrieden stellende Werte. Für die Skala „Stresserleben durch leistungsbezogene Veränderungen“ ergeben sich Trennschärfen, die von .50 bis .63 reichen. Die innere Konsistenz für diese Skala beträgt .81, was einen guten Wert darstellt (siehe Tabelle 58 im Anhang B).

Aus inhaltlichen Überlegungen wurde das Item „Lehrer/Lehrerinnen“ der Skala „Stresserleben durch sozialbezogene Veränderungen“ zugeteilt. Die Items dieser Skala erzielen geringe Trennschärfen zwischen .31 und .38, die innere Konsistenz beläuft sich auf .57 (siehe Tabelle 59 im Anhang B). Da das Item 1 „Schulweg“ dieser Skala eine sehr geringe Trennschärfe von .31 aufweist, wurde es eliminiert und geht nicht in die weiteren Berechnungen mit ein.

6.2.1.5 Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt

Um die Bewältigungsstrategien nach dem Schulübertritt zu erfassen, wurden insgesamt 30 Items vorgegeben. Sie entstammen dem von Ensbacher (2001) entwickelten Untersuchungsinstrument und wurden nach teststatistischen Überlegungen ausgewählt. Das Ergebnis des Scree-Tests legte bei Ensbacher (2001) eine 5-Faktoren-Lösung nahe und erklärte 39% der Varianz.

Die sozial- und leistungsbezogenen Formulierungen enthalten sowohl kognitive, als auch handlungsspezifische Aspekte der Übertrittsbewältigung, wobei einheitlich fünf Antwortalternativen zur Wahl standen (Ensbacher, 2001).

Tabelle 7: Beispielitems zu den Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt

Kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern (KM)

Einleitung: In deiner Klasse hast du seit Schulbeginn einige neue Mitschüler (Mädchen und Buben). Dazu kann man verschiedene Gedanken und Fragen im Kopf haben. Überlege dir bitte bei jedem Satz, der jetzt kommt, wie oft du diese Gedanken und Fragen zu Schulbeginn hattest und vielleicht noch immer hast.

Wen möchte ich von meinen neuen Mitschülern als Freund oder Freundin haben?

Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern (HM)

Einleitung: Was tust du, um herauszufinden, wie deine neuen Mitschüler sind?

Ich nütze die Möglichkeiten, um mich mit meinen neuen Mitschülern zu unterhalten.

Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen (KA)

Einleitung: Du hast in deiner jetzigen Schule viel Neues zu lernen. Dazu kann man verschiedene Gedanken und Fragen einfach im Kopf haben. Überlege dir bitte wieder bei jedem Satz, wie oft du diese Gedanken und Fragen hattest und vielleicht noch immer hast.

Wie kann ich meine Hausaufgaben gut erledigen?

Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen (HA)

Einleitung: Was tust du, um mit dem, was neu zu lernen ist, zurechtzukommen?

Ich bereite mich auf den Unterricht sorgfältig vor.

Abwertung-Ablenkung (AA)

Es ist mir nicht so wichtig, meine neuen Mitschüler kennenzulernen.

Die Items wurden mit der Vorgabe, fünf Faktoren zu extrahieren, einer Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation unterzogen (für den Screeplot siehe Abbildung 6 im Anhang A). Die Faktorenstruktur von Ensbacher (2001) kann bestätigt werden, die fünf Faktoren erklären 53.12 % der Gesamtvarianz (siehe Tabelle 60 im Anhang B).

Inhaltlich lassen sich die Faktoren als „Kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern“ (6 Items), „Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern“ (6 Items), „Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen“ (6 Items) und „Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen“ (6 Items) beschreiben. Items, die sich auf vermeidende Strategien beziehen, werden als Faktor „Abwertung-Ablenkung“ (6 Items) bezeichnet (vgl. Ensbacher, 2001).

Die Trennschärfen der Items der Skala „Kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern“ sind zufrieden stellend und reichen von .42 bis .61. Die Gesamtreliabilität dieser Skala ist mit .80 als gut zu interpretieren (siehe Tabelle 61 in Anhang B).

Die Items der Skala „Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern“ erreichen zufrieden stellenden Trennschärfen von .40 bis .53. Mit .75 stellt die Gesamtreliabilität der Skala ebenfalls einen zufrieden stellenden Wert dar (siehe Tabelle 62 in Anhang B).

Die Trennschärfen der Items der Skala „Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen“ sind mit .61 bis .75 als gut zu bezeichnen. Die Gesamtreliabilität der Skala beläuft sich auf .87, was als gut interpretiert werden kann (siehe Tabelle 63 in Anhang B).

Die Items der Skala „Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen“ liefern zufrieden stellende Trennschärfen zwischen .43 und .63 und eine gute Gesamtreliabilität von .81 (siehe Tabelle 64 in Anhang B).

Die teststatistische Analyse der Items des Faktors „Abwertung-Ablenkung“ ergibt eine innere Konsistenz von .45 und ist somit sehr gering. Die Trennschärfen reichen von .13 bis .33. Aufgrund dieser Kennwerte wurde auf die Einbeziehung dieser Skala in die weiteren Berechnungen verzichtet (siehe Tabelle 65 in Anhang B; vgl. Ensbacher, 2001).

6.2.1.6 Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen

Für die Erhebung von Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen wurde der Fragebogen zur Erhebung von Streßerleben und Streßbewältigung (SSK) von Lohaus und Mitarbeitern (1996) herangezogen. Dieser Fragebogen besteht ursprünglich aus

drei Teilen, wobei in der vorliegenden Untersuchung lediglich der Teil „Art und Umfang der eingesetzten Bewältigungsstrategien“ zur Anwendung kam. Für diese Stressbewältigungsskala wurden von Lohaus und Mitarbeitern (1996) folgende Subskalen gebildet: Suche nach sozialer Unterstützung, Problemlösendes Handeln und Emotionsregulierende Aktivitäten. Die Faktorenanalyse unterstützt nach dem Scree-Test eine dreifaktorielle Lösung mit einer Varianzaufklärung von 41%. Die Bewältigungsformen werden im Original in zwei unterschiedlichen Situationen erfragt. Die Autoren weisen jedoch auf die Möglichkeit hin, die ausgewählten Situationen im praktischen Einsatz des Instruments gegen andere Situationen auszutauschen, wenn in einen konkreten Anwendungsfall andere Schwerpunktsetzungen von höherer Bedeutung sein sollten. Dem entsprechend wurde als Ausgangssituation die Bewältigung schulischer Probleme gewählt. Es sei darauf hingewiesen, dass dadurch ein Bezug auf die von den Autoren ermittelten Normdaten nicht möglich ist.

Tabelle 8: Beispielitems zu den Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen

Stell dir vor: Du hast Sorgen und Probleme mit und in der Schule.

Wenn mir so etwas passiert, ...

		nie	selten	manchmal	oft	immer
1.	dann lasse ich mir von jemandem aus meiner Familie helfen.					
2.	dann gehe ich weg und knalle die Tür hinter mir zu.					
3.	dann ändere ich etwas, damit die Dinge gut laufen.					

Die von Lohaus und Mitarbeitern (1996) gefundene dreifaktorielle Lösung konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden. Anstelle dessen wurde eine zweifaktorielle Lösung berechnet (siehe Tabelle 9), die mit 43.59 % geringfügig mehr

Varianz aufklärt (für den Screeplot siehe Abbildung 8 im Anhang A).

Tabelle 9: Rotierte Faktorladungen der Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen

Item	Inhalt	problös	emoreg
11	dann versuche ich es wieder gut zu machen.	.77	
12	dann denke ich darüber nach, wie ich das Problem lösen kann.	.75	
16	dann erzähle ich jemandem aus meiner Familie, was passiert ist.	.75	
15	dann entscheide ich mich für einen Weg das Problem zu lösen und mache es dann auch.	.72	
9	dann gebe ich mir besondere Mühe, damit das nicht nochmal passiert.	.71	
13	dann lasse ich mich von jemandem trösten.	.70	
20	dann erzähle ich jemandem, wie ich mich dabei gefühlt habe.	.66	
7	dann frage ich jemanden aus meiner Familie um Rat.	.66	
1	dann lasse ich mir von jemandem aus meiner Familie helfen.	.65	
3	dann ändere ich etwas, damit die Dinge gut laufen.	.57	
4	dann denke ich darüber nach, was ich tun oder sagen kann.	.56	
21	dann überlege ich, warum das ausgerechnet mir passiert ist.	.55	
23	dann frage ich jemanden, der dieses Problem selbst hatte, was er tun würde.	.53	
22	dann lasse ich mir von einem Freund oder einer Freundin helfen.	.51	
8	dann erzähle ich einem Freund oder einer Freundin, was passiert ist.	.47	
18	dann bin ich traurig und weine.	.46	.39
14	dann rege ich mich total auf.		.79
24	dann schreie ich, um Dampf abzulassen.		.77
17	dann fluche ich laut vor mich hin.		.75
10	dann lasse ich meinen Ärger an anderen aus.		.70

Fortsetzung Tabelle 9: Rotierte Faktorladungen der Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen

5	dann werde ich wütend und mache etwas kaputt.		.66
2	dann gehe ich weg und knalle die Tür hinter mir zu.		.62
19	dann höre ich nicht hin, wenn die anderen darüber reden.		.43
Eigenwerte (unrotiert)		3.63	6.83
Aufgeklärte Varianz (%)		15.13	28.46
<p>Legende:</p> <p>Problös Problemlösendes Handeln Emoreg Emotionsregulierende Aktivitäten</p> <p>fett Hauptladungen (Doppelladungen über .30 werden angeführt)</p> <p>n=165</p>			

Die beiden Skalen wurden anschließend Reliabilitätsanalysen unterzogen. Die Trennschärfen der Skala „Problemlösendes Handeln“ liegen zwischen .42 und .70, und erreichen somit zufrieden stellende Werte. Die innere Konsistenz weist einen sehr guten Wert von .90 auf (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Teststatistische Kennwerte der Skala „Problemlösendes Handeln“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
1	dann lasse ich mir von jemandem aus meiner Familie helfen.	3.42	1.26	.58
3	dann ändere ich etwas, damit die Dinge gut laufen.	3.12	1.17	.50
4	dann denke ich darüber nach, was ich tun oder sagen kann.	3.31	1.22	.49
6	dann versuche ich etwas zur Entspannung zu tun.	3.10	1.28	.45
7	dann frage ich jemanden aus meiner Familie um Rat.	3.20	1.36	.59
8	dann erzähle ich einem Freund oder einer Freundin, was passiert ist.	3.12	1.40	.42
9	dann gebe ich mir besondere Mühe, damit das nicht nochmal passiert.	3.38	1.18	.64
11	dann versuche ich, es wieder gut zu machen.	3.75	1.15	.70
12	dann denke ich darüber nach, wie ich das Problem lösen kann.	3.56	1.14	.68
13	dann lasse ich mich von jemandem trösten.	2.81	1.36	.63
15	dann entscheide ich mich für einen Weg, das Problem zu lösen und mache es dann auch.	3.12	1.25	.66
16	dann erzähle ich jemandem aus meiner Familie, was passiert ist.	3.32	1.39	.68
20	dann erzähle ich jemandem, wie ich mich dabei gefühlt habe.	2.81	1.40	.62
21	dann überlege ich, warum das ausgerechnet mir passiert ist.	3.33	1.29	.48
22	dann lasse ich mir von einem Freund oder einer Freundin helfen.	2.88	1.30	.46
23	dann frage ich jemanden, der dieses Problem selbst hatte, was er tun würde.	2.82	1.37	.48
Mittelwert der Skala = 3.18 Standardabweichung der Skala = .80 Innere Konsistenz = .90 n = 165				

Bei der Skala „Emotionsregulierende Aktivitäten“ wurden zufrieden stellende Trennschärfen zwischen .27 und .65 erreicht. Die innere Konsistenz beläuft sich auf .79, was einen guten Wert darstellt (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Teststatistische Kennwerte der Skala „Emotionsregulierende Aktivitäten“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
2	dann gehe ich weg und knalle die Tür hinter mir zu.	2.13	1.31	.48
5	dann werde ich wütend und mache etwas kaputt.	1.77	1.17	.52
10	dann lasse ich meinen Ärger an anderen aus.	1.97	1.23	.53
14	dann rege ich mich total auf.	2.50	1.42	.64
17	dann fluche ich laut vor mich hin.	2.45	1.50	.61
18	dann bin ich traurig und weine.	2.30	1.30	.27
19	dann höre ich nicht hin, wenn die anderen darüber reden.	2.86	1.40	.33
24	dann schreie ich, um Dampf abzulassen.	2.42	1.49	.65
Mittelwert der Skala = 2.31 Standardabweichung der Skala = .87 Innere Konsistenz = .79 n = 165				

6.2.1.7 Wohlbefinden und Schulübertritt

Nach ausführlicher Literaturrecherche zu den Themen „Befindlichkeit“ und „Psychosomatische Stresssymptome“, wurde deutlich, dass die existierenden Fragebögen vorwiegend für den klinischen Bereich entwickelt und für Erwachsene normiert wurden. Die wenigen Erhebungsinstrumente, die in Frage kamen, waren aus Zeitgründen nicht anwendbar. Aus diesem Grund wurde auf eine allgemeine Frage zum Wohlbefinden zurückgegriffen. Schenk (1998) verwendete für ihre Untersuchung Einzelitems mit hoher Trennschärfe aus bestehenden Testverfahren, wobei sie diese

dem Alter der Kinder sprachlich und inhaltlich anpasste. Dieses Verfahren kam bei der vorliegenden Untersuchung zur Anwendung.

6.2.1.7.1 Wohlbefinden nach dem Schulübertritt

Um das Wohlbefinden nach dem Schulübertritt zu erfassen, wurden die Kinder gefragt, wie es ihnen in den letzten Wochen ergangen ist (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Item zur Erfassung des Wohlbefindens nach dem Schulübertritt

Wie ging es dir insgesamt in den letzten Wochen?

Mir ging es besser als in meiner Volksschulzeit.	<input type="checkbox"/>
Mir ging es gleich gut wie in meiner Volksschulzeit.	<input type="checkbox"/>
Mir ging es schlechter als in meiner Volksschulzeit.	<input type="checkbox"/>

6.2.1.7.2 Psychosomatische Beschwerden nach dem Schulübertritt

Der Fragebogen von Schenk (1998) enthält insgesamt 12 Beschwerden und besitzt ein vierstufiges Antwortformat (siehe Tabelle 13). Drei Items stammen von Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon und Wearing (1991; aus der Skala „Körperliche Beschwerden und Reaktionen“), weitere drei Items von Rossmann (1993, S. 8; aus der Skala „Müdigkeit, autonome Reaktionen“). Die übrigen Items wurden von Bullinger und Mitarbeiterinnen (1994, S. 67, aus der Skala „Alltag“, „Körper“ und „Psycho“) übernommen (Schenk, 1998). Schenk (1998) extrahierte einen Faktor, den sie als „negative Befindlichkeit“ bezeichnet und der 39.5 % der Varianz erklärt. Die Faktorenladungen der Items betragen bei Schenk (1998) .38 bis .62.

Tabelle 13: Items zur Erfassung der psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt

Überlege, wie es dir in den letzten Wochen gegangen ist und mache bitte ein Kreuz in das Kästchen, das für dich zutrifft.

In den letzten Wochen...

	oft	manchmal	selten	nie
hatte ich Bauchweh.				
bin ich in der Nacht oft aufgewacht.				
hatte ich Kopfweh.				
konnte ich mich schlecht konzentrieren.				
hatte ich Magenschmerzen.				
hatte ich keinen Hunger.				
war ich müde.				
war mir schwindelig.				
war mir schlecht.				
konnte ich am Abend nur schwer einschlafen.				
war ich nervös.				
hatte ich schlecht geträumt.				

Die Ein-Faktoren-Struktur von Schenk (1998) konnte anhand der vorliegenden Stichprobe bestätigt werden. Ein Faktor erklärt 40.05 % der Varianz (siehe Tabelle 67 im Anhang B). Ein Eigenwertdiagramm ist Anhang A zu entnehmen (siehe Abbildung 8). Die Trennschärfen der Skala „Psychosomatische Beschwerden“ liegen zwischen .45 und .66 und erreichen somit zufrieden stellende Werte. Die innere Konsistenz von .86 ist als gut zu beurteilen (siehe Tabelle 67 im Anhang B).

6.2.1.8 Notenveränderung

Die Kinder wurden gebeten, ihre Deutsch-, Mathematik- und Englisch- bzw. Sachunterrichtnote in der Volksschule und in der neuen Schule anzugeben (Sehr gut, Gut, Befriedigend, Genügend oder Nicht genügend; siehe Tabelle 14)

Tabelle 14: Items zur Erfassung der Schulnoten

Jetzt gib bitte an, welche Noten du im Abschlusszeugnis der Volksschule gehabt hast (das hast du im Juni bekommen!) und welche Noten du jetzt im Semesterzeugnis in der neuen Schule bekommen hast!

	Note im Abschluss-Zeugnis der Volksschule	Note jetzt
Deutsch		
Mathematik		
Sachunterricht		-----
Englisch	-----	

6.2.1.9 Soziales Unterstützungsnetzwerk

Es wurde die tatsächlich geleistete emotionale Unterstützung mit einem Item des Fragebogens zur Erhebung sozialer Unterstützung (FESU; Bliesener, 1991) erhoben. Dieser Fragebogen bietet den Vorteil, dass er eine sehr differenzierte Erfassung der sozialen Unterstützung ermöglicht. Er erlaubt u.a. Aussagen über die Quelle der Unterstützung, die Größe des Unterstützungsnetzwerks, und die Häufigkeit der Inanspruchnahme. Netzwerkgröße und Unterstützungshäufigkeit können dabei für die einzelnen Unterstützungsquellen auch getrennt berechnet werden (Felber, 1997). In Hinblick auf die testtheoretischen Gütekriterien des FESU lässt sich sagen, dass die Skalen Netzwerkgröße und Häufigkeit der sozialen Unterstützung hinreichend hohe innere Konsistenzen aufweisen und die Interkorrelationen für eine entsprechende Differenzierung des Konstrukts „soziale Unterstützung“ sprechen (Bliesener, 1991).

Die Schüler sollten für die Frage alle Personen nennen, die ihnen einfallen und anschließend auf einer fünfstufigen Ratingskala angeben, wie häufig sie von jeder einzelnen Person in der jeweiligen Situation Unterstützung erhalten (siehe Tabelle 15). Für die vorliegende Untersuchung wird die Anzahl der Personen in der Familie bzw. im Freundeskreis, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, in die Berechnungen miteinbezogen.

Tabelle 15: Item zur Erfassung des sozialen Unterstützungsnetzwerks

Trage bitte alle Personen, die dir einfallen, in das breite Kästchen ein. Als nächstes kreuze bitte die entsprechende Spalte an.

Wem erzählst du von deinen Sorgen und Problemen in der Schule?

	fast immer	meistens	manchmal	hin und wieder	selten

6.2.2 Pädagogenfragebogen

Neben der Selbsteinschätzung durch die Kinder wurde auch den Pädagogen ein Fragebogen vorgegeben (Bernhart & Sirsch, 2008). Sowohl die Schul- als auch die Klassenleiter sollten einschätzen, wieviel Stress die Kinder durch die übertrittsrelevanten Veränderungen erfahren (siehe Tabelle 16). Dadurch kann die Schüler- mit der Pädagogensicht verglichen werden.

Tabelle 16: Items zur Erfassung der Stresseinschätzung der übertrittsrelevanten Veränderungen der Pädagogen

Die folgende Tabelle enthält verschiedene Bereiche, die sich für Kinder durch den Schulübertritt verändern. Bitte schätzen Sie für jeden Bereich ein, wieviele Stress die Kinder durch die Veränderung erleben.

	gar keinen	wenig	viel	sehr viel
Schulweg				
Unterrichtsdauer				
Unterrichtsfächer				
Lernen				
Prüfungen und Schularbeiten				
Leistungsdruck				
Hausübungen				
Freunde, Freundinnen				
Mitschüler, Mitschülerinnen				
Lehrer, Lehrerinnen				

Die Faktorenanalyse der zehn Items ergab zwei Faktoren (für ein Eigenwertdiagramm siehe Abbildung 9 im Anhang A), die sich – analog den Kapiteln 6.2.1.2.2 sowie 6.2.1.4 – in die Bereiche „Stresserleben durch die Veränderungen im Leistungsbereich aus Pädagogensicht“ und „Stresserleben durch die Veränderungen im Sozialbereich aus Pädagogensicht“ einteilen lassen (siehe Tabelle 68 im Anhang B). Die beiden Faktoren erklären 58.0% der Varianz.

Eine Reliabilitätsanalyse der Skala „Stresserleben durch die Veränderungen im Leistungsbereich aus Pädagogensicht“ ergab eine gute innere Konsistenz von .80. Die Trennschärfen dieser Skala liegen zwischen .29 und .70, was zufrieden stellende Werte darstellt (siehe Tabelle 69 im Anhang B).

Das Item 1 „Schulweg“ der Skala „Stresserleben durch die Veränderungen im Sozialbereich“ wurde für die weiteren Berechnungen (siehe Kapitel 10.1) aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit nicht verwendet. Die übrigen Items dieser Skala erreichen zufrieden stellende Werte von .51 bis .69, die innere Konsistenz erreicht mit .73 einen guten Wert (siehe Tabelle 70 im Anhang B).

Die folgenden Kapitel liefern Informationen zur statistischen Auswertung und zur Gruppenbildung der Herausforderung und Bedrohung, bevor in den Kapiteln neun bis

14 die Ergebnisse zur Schüler- bzw. Pädagogenbefragung dargestellt und die Fragestellungen beantwortet werden.

7 STATISTISCHE AUSWERTUNG

Die statistische Auswertung der Daten erfolgte mit dem Programmpaket SPSS („Statistical Package for Social Sciences“) in der Version 16 (SPSS Inc., 2008).

7.1 Datenzuordnung

Um den Einfluss der Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt (Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. sozialen Bereich) auf die verschiedenen Aspekte der Bewältigung des Schulübertritts berechnen zu können, war es notwendig, die Daten der Ersterhebung von Ziegler (2008) mit denen der aktuellen Untersuchung zusammenzuspielen. Dies erfolgte in mehreren Schritten.

Zunächst wurden die Daten der aktuellen Erhebung mittels Häufigkeitsanalysen auf Fehler (Ausreißer) kontrolliert. Im nächsten Schritt wurden beide Datensätze auf doppelte Variablenlabels und Schülercodes überprüft, da in diesem Fall keine eindeutige Zuordnung möglich gewesen wäre. Anschließend wurden beide Datensätze nach dem Code sortiert und zusammengefügt. Nach dem Zusammenspielen der Daten wurden die Kinder aus dem zusammengeführten Datensatz entfernt, die entweder nur an der Ersterhebung (109) oder nur an der Folgerhebung (528) teilgenommen hatten, sodass nur die 173 Kinder übrig blieben, von denen längsschnittliche Daten vorhanden sind. Als zusätzliche Kontrolle wurde im Anschluss überprüft, ob die sozialen Daten bei diesen Kindern bei der Erst- und Folgerhebung tatsächlich übereinstimmen. Diejenigen Kinder, bei denen augenscheinlich keine Übereinstimmung bestand, wurden aus dem Datensatz entfernt, sodass am Ende die Daten von 165 Kindern in die Berechnungen eingingen.

7.2 Datenauswertung

Zur Anwendung kamen Häufigkeitsauszählungen und Verteilungsprüfungen mittels Quiquadrat-Tests. Gruppenunterschiede wurden mit Varianzanalysen berechnet, wobei jeweils der Einfluss von Geschlecht und Schultyp und zum Teil Variablen, die die

soziale Unterstützung betreffen, als Kovariate berücksichtigt wurden. Bei den dargestellten Varianzanalysen sind – entsprechend SPSS – die Varianz innerhalb und die Residualvarianz in der Fehlervarianz zusammengefasst.

Die Überprüfung der Struktur der Messverfahren erfolgte mit explorativen bzw. konfirmatorischen Faktorenanalysen. Im Rahmen der teststatistischen Analyse der Messinstrumente kamen außerdem Reliabilitätsanalysen zur Anwendung, um Itemtrennschärfen und die inneren Konsistenzen der Skalen zu berechnen.

Die Scorebildung für die Skalen der beiden Aspekte der Herausforderung und Bedrohung, das Stresserleben durch die sozial- und leistungsbezogenen Veränderungen durch den Schulübertritt, die Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt, die Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen und die psychosomatischen Beschwerden beim Schulübertritt wurden unter der Bedingung erstellt, dass das befragte Kind zumindest drei Viertel aller Items der jeweiligen Skala beantwortet hat.

Das Signifikanzniveau für die Berechnungen wurde mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% festgelegt.

Zur besseren Lesbarkeit der Tabellen wurden für die Werte Abkürzungen verwendet. „M“ steht für Mittelwert, „s“ für Standardabweichung, „N“ für die Gesamtstichprobengröße, „n“ für die Teilstichprobengröße, „%“ bedeutet Prozent, „df“ Freiheitsgrade, „B“ nicht standardisierter Betakoeffizient und „p“ Signifikanz. Ausführliche Erläuterungen zu weiteren Abkürzungen sind der Legende der jeweiligen Tabellen zu entnehmen.

8 GRUPPENBILDUNG HERAUSFORDERUNG UND BEDROHUNG

Wie in Kapitel sechs erwähnt, wurde die Einschätzung des bevorstehenden Schulübertritts aller Herausforderung und Bedrohung bezogen auf den Leistungs- und Sozialaspekt von Ziegler (2008) erhoben und in die Berechnungen der vorliegenden Untersuchung miteinbezogen.

Für die Gruppenbildung wurden die gemittelten Itemscores der Herausforderung und Bedrohung beim Mittelwert in niedrig und hoch geteilt. Leistungsbezogene Herausforderung und Bedrohung kann daher theoretisch in folgenden Kombinationen auftreten: geringe Herausforderung mit geringer Bedrohung, geringe Herausforderung mit hoher Bedrohung, hohe Herausforderung mit geringer Bedrohung und hohe Herausforderung mit hoher Bedrohung. Dieselben Kombinationen sind für den Sozialbereich möglich.

An dieser Stelle wird über die empirisch gefundenen Kombinationen Auskunft gegeben, die letztendlich als unabhängige Variable in die Berechnungen zum Einfluss der Erwartungen auf Bewältigungsaspekte des Schulübertritts einfließen (siehe Kapitel neun bis 13).

8.1.1 Leistungsbereich

Empirisch zeigten sich für den Leistungsbereich folgende Kombinationen (vgl. Sirsch, 2000):

- 2 Kinder (1.2%) empfanden den Schulübertritt als niedrige Herausforderung und niedrige Bedrohung (Gruppe H-/B-).
- 10 Kinder (6.1%) sahen im Schulübertritt eine niedrige Herausforderung und eine hohe Bedrohung (Gruppe H-/B+).
- 75 Kinder (45.5%) schätzten den Schulübertritt als hohe Herausforderung, aber geringe Bedrohung ein (Gruppe H+/B-).

- 78 Kinder (47.3%) gaben in Bezug auf den Schulübertritt hohe Herausforderung und hohe Bedrohung an (H+/B+).

Aufgrund der kleinen Größe der ersten beiden Gruppen wurden für die weiteren Berechnungen lediglich die Gruppen H+/B- und H+/B+ herangezogen. Die Tabellen 17 und 18 enthalten Informationen zur Geschlechts- und Schultypverteilung innerhalb der beiden Gruppen.

Tabelle 17: Geschlechtsverteilung in den Gruppen H+/B- und H+/B+ im Leistungsbereich

	Geschlecht		
	Mädchen	Bub	Gesamt
H+/B-	33	42	75
H+/B+	56	22	78
Gesamt	89	64	153
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 12.140$, $df = 1$, $p < .01$			

Für den Leistungsbereich zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Geschlechtsverteilung in den Gruppen H+/B- und H+/B+ (siehe Tabelle 17). In der Gruppe H+/B+ befinden sich mehr Mädchen als Buben. Daneben unterscheiden sich die beiden Gruppen signifikant hinsichtlich des Schultyps (siehe Tabelle 18), und zwar insofern, als dass mehr Hauptschüler als Gymnasiasten der Gruppe H+/B+ angehören.

Tabelle 18: Schultypverteilung in den Gruppen H+/B- und H+/B+ im Leistungsbereich

	Schultyp		
	Hauptschule	Gymnasium	Gesamt
H+/B-	36	39	75
H+/B+	57	21	78
Gesamt	93	60	153
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 10.087$, $df = 1$, $p < .01$			

8.1.2 Sozialbereich

Für den Sozialbereich wurden folgende empirische Kombinationen gefunden (vgl. Sirsch, 2000):

- 1 Kind (0.6%) erlebte den Schulübertritt als niedrige Herausforderung und niedrige Bedrohung (Gruppe H-/B-).
- 2 Kinder (1.2%) gaben an, beim Schulübertritt geringer Herausforderung, aber hohe Bedrohung erlebt zu haben (Gruppe H-/B+).
- 85 Kinder (51.5%) sahen sich beim Schulübertritt mit hoher Herausforderung, aber niedriger Bedrohung konfrontiert (H+/B-).
- 79 Kinder (46.7%) empfanden beim Schulübertritt hohe Herausforderung und hohe Bedrohung (H+/B+).

Auch für den Sozialbereich gilt: Nur die Gruppen H+/B- und H+/B+ gehen in die weiteren Berechnungen ein, die ersten beiden Gruppen sind zu schwach besetzt. Informationen zur Geschlechts- und Schultypverteilung innerhalb der beiden Gruppen sind den Tabellen 19 und 20 zu entnehmen.

Tabelle 19: Geschlechtsverteilung in den Gruppen H+/B- und H+/B+ im Sozialbereich

	Geschlecht		
	Mädchen	Bub	Gesamt
H+/B-	38	47	85
H+/B+	58	19	77
Gesamt	96	66	162
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 15.689$, $df = 1$, $p < .01$			

Aus Tabelle 19 geht hervor, dass sich die Gruppen H+/B- und H+/B+ signifikant in der Geschlechtsverteilung unterscheiden. Es gehören mehr Mädchen als Buben der Gruppe H+/B+ an. Hinsichtlich des Schultyps zeigte sich im Vergleich der beiden Gruppen ebenfalls ein signifikanter Verteilungsunterschied (siehe Tabelle 20). In der Gruppe H+/B+ überwiegt die Anzahl der Hauptschüler.

Tabelle 20: Schultypverteilung in den Gruppen H+/B- und H+/B+ im Sozialbereich

	Schultyp		
	Hauptschule	Gymnasium	Gesamt
H+/B-	45	40	85
H+/B+	51	26	77
Gesamt	96	66	162
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 2.957$, $df = 1$, $p = .086$			

9 SCHWIERIGKEIT DES SCHULÜBERTRITTS

Dieses Kapitel befasst sich mit den Ergebnissen zur Schwierigkeit des Schulübertritts. Zum einen wird erläutert, welchen Einfluss die erwarteten Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich auf die Schwierigkeitseinschätzung des absolvierten Schulübertritts haben. Andererseits geht es darum, den Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich auf die Schwierigkeitseinschätzung herauszuarbeiten. Die Kodierung erfolgte von eins bis vier, wobei hohe Werte stehen für eine hohe Schwierigkeit stehen. Für die Berechnungen wurde die Schwierigkeitseinschätzung des Übertritts beim Mittelwert geteilt, sodass mit den Gruppen „Schwierigkeit niedrig“ und „Schwierigkeit hoch“ gerechnet werden konnte.

9.1 Einfluss der erwarteten Veränderungen auf die Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts

Um den Einfluss der erwarteten Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich auf die Schwierigkeitseinschätzung des Schulübertritts messbar zu machen, wurde jeweils eine einfaktorielle Varianzanalyse mit der Schwierigkeitseinschätzung als abhängige Variable, den erwarteten Veränderungen Leistungs- bzw. Sozialbereich als unabhängige Variable und Geschlecht und Schultyp als Kovariate gerechnet.

9.1.1 Leistungsbereich

Es gibt keinen Unterschied in der Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts in Abhängigkeit von den erwarteten Veränderungen im Leistungsbereich (siehe Tabelle 21 bzw. Tabelle 71 im Anhang B). Hinsichtlich der Kovariaten Geschlecht und Schultyp zeigte sich kein signifikanter Einfluss auf die Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts (siehe Tabelle 21).

SCHWIERIGKEIT DES SCHULÜBERTRITTS

Tabelle 21: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu der Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts in Abhängigkeit von den erwarteten Veränderungen im Leistungsbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	2.92	1	2.92	3.75	.06
Schultyp	.05	1	.05	.07	.80
Erwartete Veränderungen im Leistungsbereich	.87	1	.87	1.12	.29
Fehler	125.49	161	.78		
Gesamt	766.00	165			
Korrigierte Gesamtvariation	129.78	164			

9.1.2 Sozialbereich

Der Einfluss der erwarteten Veränderungen im Sozialbereich auf die Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts erwies sich ebenfalls als nicht signifikant (siehe Tabelle 22 bzw. Tabelle 72 im Anhang B). Auch die Kovariaten Geschlecht und Schultyp sind wiederum nicht signifikant (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu der Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts in Abhängigkeit von den erwarteten Veränderungen im Sozialbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	2.80	1	2.80	3.62	.06
Schultyp	.22	1	.22	.28	.60
Erwartete Veränderungen im Sozialbereich	2.11	1	2.11	2.74	.10
Fehler	124.26	161			
Gesamt	766.00	165			
Korrigierte Gesamtvariation	129.78	164			

9.2 Einfluss der Herausforderung und Bedrohung auf die Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts

Zur Berechnung des Einflusses der Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich auf die Schwierigkeitseinschätzung des absolvierten Schulübertritts wurde jeweils eine einfaktorielle Varianzanalyse mit den Kovariaten Geschlecht und Schultyp gerechnet. Die Schwierigkeitseinschätzung des absolvierten Schulübertritts war beide Male die abhängige Variable, die Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich die unabhängige Variable. Auf diese Weise konnte berechnet werden, inwieweit ein Unterschied zwischen den Gruppen H+/B- und H+/B+ hinsichtlich der Schwierigkeitseinschätzung des Schulübertritts besteht.

9.2.1 Leistungsbereich

Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse mit der Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts zeigen keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich (siehe Tabelle 23 bzw. Tabelle 73 im Anhang B). Die geprüften Kovariaten Geschlecht und Schultyp erwiesen sich ebenso als nicht signifikant (siehe Tabelle 23).

Tabelle 23: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu der Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	1.91	1	1.91	2.50	.12
Schultyp	.05	1	.05	.07	.80
Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich	1.34	1	1.34	1.76	.19
Fehler	113.78	149	.764		
Gesamt	703.00	153			
Korrigierte Gesamtvariation	118.68	152			

9.2.2 Sozialbereich

Hinsichtlich der Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen H+/B- und H+/B+. Geschlecht und Schultyp brachten kein signifikantes Ergebnis (siehe Tabelle 24).

Tabelle 24: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu der Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	.62	1	.62	.85	.36
Schultyp	.01	1	.01	.02	.89
Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich	9.14	1	9.14	12.52	<.01
Fehler	115.40	158	.73		
Gesamt	760.00	162			
Korrigierte Gesamtvariation	127.90	161			

Die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung hoch“ weist einen höheren Mittelwert auf als die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung niedrig“ und bewertet den Schulübertritt somit schwieriger (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25: Schwierigkeit des Schulübertritts in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)

Gruppen H/B im Sozialbereich	M	SD	n
H+/B-	1.72	.75	85
H+/B+	2.26	.95	77
Gesamt	1.98	.89	162

10 STRESSERLEBEN DURCH DIE VERÄNDERUNGEN BEIM SCHULÜBERTRITT

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zum Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt präsentiert. Zunächst wird auf das Stresserleben aus Schüler- und Pädagogensicht eingegangen. Danach wird der Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich auf das Stresserleben durch die leistungs- bzw. sozialbezogenen Veränderungen beim Schulübertritt erläutert. Höhere Werte bedeuten höheres Stresserleben.

10.1 Stresserleben durch die Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich aus Schüler- und Pädagogensicht

Hinsichtlich des Stresserlebens durch die leistungs- und sozialbezogenen Veränderungen beim Schulübertritt aus Schüler- und Pädagogensicht zeigte sich, dass sich sämtliche Einschätzungen signifikant voneinander unterscheiden (siehe Tabellen 74 bis 82 im Anhang B). Vergleicht man die Prozentangaben der Antworthäufigkeiten ergibt sich kein konsistentes Bild. Die Bewertungen unterscheiden sich nicht einheitlich, sondern je nach Iteminhalt in verschiedener Hinsicht. Sowohl die Mehrheit der Schüler als auch die Mehrheit der Pädagogen bewertet das Stresserleben durch die Veränderungen in Bezug auf „Unterrichtsdauer“, „Hausübungen“, „Freunde/Freundinnen“ sowie „Mitschüler/Mitschülerinnen“ als niedrig, dennoch ist der Unterschied signifikant. Eine sowohl aus Schüler- als auch Pädagogensicht hohe, aber trotzdem signifikant unterschiedliche Bewertung des Stresserlebens besteht in Bezug auf „Prüfungen und Schularbeiten“. Während die Mehrheit der Schüler in Hinblick auf „Unterrichtsfächer“, „Lernen“, „Leistungsdruck“ und „Lehrer/Lehrerinnen“ kein oder wenig Stresserleben angibt, geht die Mehrheit der Pädagogen diesbezüglich von einem signifikant höheren Stresserleben seitens der Kinder aus.

10.2 Einfluss der Herausforderung und Bedrohung auf das Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt

Für die Berechnung des Einflusses der Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich auf das Stresserleben durch die Veränderungen im Leistungs- bzw. Sozialbereich wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse mit zwei Kovariaten gerechnet. Die abhängige Variable war das Stresserleben durch die Veränderungen im Leistungs- bzw. Sozialbereich, als unabhängige Variable fungierten die Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich. Geschlecht und Schultyp wurden als Kovariate in die Berechnungen miteinbezogen. Die Berechnungen sollten zeigen, inwieweit sich die Gruppen H+/B- und H-/B- in ihrer Einschätzung des Stresserlebens unterscheiden.

10.2.1 Leistungsbereich

In Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich sowie Geschlecht und Schultyp konnten im Stresserleben durch die Veränderungen im Leistungsbereich keine signifikanten Unterschiede gefunden werden (siehe Tabelle 26 bzw. Tabelle 83 im Anhang B).

Tabelle 26: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Stresserleben durch die Veränderungen im Leistungsbereich in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	.37	1	.37	1.00	.32
Schultyp	.04	1	.04	.11	.75
Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich	1.03	1	1.03	2.82	.10
Fehler	53.32	146	.37		
Gesamt	781.90	150			
Korrigierte Gesamtvariation	55.50	149			

10.2.2 Sozialbereich

Der Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich auf das Stresserleben durch die Veränderungen im Sozialbereich erwies sich als signifikant. Daneben zeigte sich ein signifikanter Effekt der Kovariate Geschlecht ($B=.193$). Demnach haben Buben ein höheres Stresserleben durch die Veränderungen im Sozialbereich als Mädchen (siehe Tabelle 27).

Tabelle 27: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Stresserleben durch die Veränderungen im Sozialbereich in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	1.30	1	1.30	4.64	.03
Schultyp	.13	1	.13	.48	.49
Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich	2.40	1	2.40	8.53	<.01
Fehler	43.86	156	.28		
Gesamt	428.11	160			
Korrigierte Gesamtvariation	46.81	159			

Die Gruppe „Herausforderung hoch/Bedrohung hoch“ hat ein höheres Stresserleben durch die Veränderungen im Sozialbereich als die Gruppe „Herausforderung hoch/Bedrohung niedrig“ (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28: Stresserleben durch die sozialbezogenen Veränderungen beim Schulübertritt in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)

Gruppen H/B im Sozialbereich	M	SD	n
H+/B-	1.45	.41	84
H+/B+	1.65	.65	76
Gesamt	1.54	.54	160

11 BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN BEIM SCHULÜBERTRITT

Das vorliegende Kapitel widmet sich den Ergebnissen zu den Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt. Es soll beschrieben werden, welchen Einfluss die Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich auf kognitive bzw. Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern bzw. neuen schulischen Anforderungen haben. Hohe Werte stehen für eine häufige Anwendung der Strategien. Es soll gezeigt werden, inwieweit sich die Gruppen H+/B- und H+/B+ in der Anwendung von Bewältigungsstrategien unterscheiden. Ferner gilt es, den Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich auf Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen, genauer Problemlösendes Handeln und Emotionsregulierende Aktivitäten, aufzuzeigen. Hohe Werte bedeuten eine häufige Anwendung der Strategien. Wiederum geht es darum, den Unterschied zwischen den Gruppen H+/B- und H+/B+ aufzuzeigen.

11.1 Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich auf die Bewältigungsstrategien im Schulübertrittskontext

Mithilfe einfaktorieller Varianzanalysen wurde der Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich auf kognitive und Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen bzw. Mitschülern berechnet. Die kognitiven bzw. Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen bzw. neuen Mitschülern stellen jeweils die abhängige Variable, die Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich die unabhängige Variable dar. Neben Geschlecht und Schultyp wurde die Anzahl der Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, als Kovariate in die Berechnungen miteinbezogen.

11.1.1 Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen

Es zeigt sich kein Unterschied bei der Anwendung der kognitiven Strategien gegenüber

neuen schulischen Anforderungen in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich (siehe Tabelle 29 bzw. Tabelle 84 im Anhang B). Allerdings zeigte sich ein signifikanter Einfluss der Kovariate Schultyp ($B=-.409$) (siehe Tabelle 29). Hauptschüler wenden häufiger kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen an als Gymnasiasten. Alle übrigen geprüften Effekte erwiesen sich als nicht signifikant, wobei eine Tendenz zu erkennen ist, dass sich eine größere Anzahl an Freunden, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, positiv auf die Anwendung von kognitiven Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen auswirkt.

Tabelle 29: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den kognitiven Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	.79	1	.79	.98	.33
Schultyp	4.84	1	4.84	5.97	.02
Familienmitglieder, denen das Kind von den Sorgen erzählt	2.18	1	2.18	2.69	.10
Freunde, denen das Kind von den Sorgen erzählt	2.47	1	2.47	3.05	.08
Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich	.02	1	.02	.03	.87
Fehler	118.36	146			
Gesamt	2146.45	152			
Korrigierte Gesamtvariation	128.97	151			

11.1.2 Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen

Hinsichtlich der Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen erwiesen sich alle geprüften Effekte als signifikant (siehe Tabelle 30). Mädchen greifen häufiger auf Handlungsstrategien zurück als Buben ($B=-.334$), Hauptschüler öfter als Gymnasiasten ($B=-.338$). Außerdem gilt: Je mehr Personen das Kind in der Familie

(B=.103) bzw. im Freundeskreis (B=.101) hat, desto häufiger wendet es Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen an.

Tabelle 30: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	3.62	1	3.62	6.87	.01
Schultyp	3.58	1	3.58	6.79	.01
Familienmitglieder, denen das Kind von den Sorgen erzählt	3.07	1	3.07	5.83	.02
Freunde, denen das Kind von den Sorgen erzählt	3.87	1	3.87	7.34	<.01
Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich	2.06	1	2.06	3.91	.050
Fehler	77.46	147	.53		
Gesamt	2171.98	153			
Korrigierte Gesamtvariation	91.44	152			

Die Gruppe „Herausforderung hoch/Bedrohung niedrig“ wendet häufiger Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen als die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung hoch“ (siehe Tabelle 31).

Tabelle 31: Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)

Gruppen H/B im Leistungsbereich	M	SD	n
H+/B-	3.71	.76	75
H+/B+	3.67	.80	78
Gesamt	3.69	.78	153

11.2 Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich auf die Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt

Der Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich auf kognitive und Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen bzw. Mitschülern wurde mittels einfaktorieller Varianzanalysen berechnet. Die kognitiven bzw. Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen bzw. neuen Mitschülern fungierten jeweils als abhängige Variable, die Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich stellte die unabhängige Variable dar. Neben Geschlecht und Schultyp wurde die Anzahl der Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, als Kovariate in die Berechnungen miteinbezogen.

11.2.1 Kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern

In Bezug auf die kognitiven Strategien gegenüber neuen Mitschülern zeigte sich kein signifikanter Effekt hinsichtlich der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich (siehe Tabelle 32 bzw. Tabelle 85 im Anhang B). Signifikante Unterschiede gibt es hinsichtlich Schultyp ($B=-.631$) und der Anzahl der Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt ($B=.119$). Hauptschüler wenden mehr kognitive Strategien als AHS-Schüler an. Je mehr Personen seiner Familie das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, desto häufiger werdet es kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern an (siehe Tabelle 32).

Tabelle 32: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den kognitiven Strategien gegenüber neuen Mitschülern in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	.75	1	.75	1.03	.31
Schultyp	13.86	1	13.86	19.10	<.01
Familienmitglieder, denen das Kind von den Sorgen erzählt	4.10	1	4.10	5.64	.02
Freunde, denen das Kind von den Sorgen erzählt	.63	1	.63	.87	.35
Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich	.31	1	.31	.43	.51
Fehler	113.24	156	.73		
Gesamt	1821.95	162			
Korrigierte Gesamtvariation	131.78	161			

11.2.2 Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern

Was die Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern betrifft, gibt es keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich der unabhängigen Variablen (siehe Tabelle 33 bzw. Tabelle 86 im Anhang B). Ein signifikanter Effekt ergibt sich für die Kovariate Schultyp ($B=-.425$) und Anzahl der Familienmitglieder ($B=.103$) bzw. Freunde ($B=.082$), denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt. Kinder, die die Hauptschule besuchen, wenden häufiger Handlungsstrategien an als Gymnasiasten. Je mehr Familienmitglieder bzw. Freunde das Kind hat, desto mehr Handlungsstrategien kommen zur Anwendung (siehe Tabelle 33).

BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN BEIM SCHULÜBERTRITT

Tabelle 33: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	.76	1	.76	1.42	.24
Schultyp	6.27	1	6.27	11.77	<.01
Familienmitglieder, denen das Kind von den Sorgen erzählt	3.07	1	3.07	5.77	.02
Freunde, denen das Kind von den Sorgen erzählt	2.66	1	2.66	4.99	.03
Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich	.00	1	.00	.001	.98
Fehler	82.60	155	.53		
Gesamt	2271.06	161			
Korrigierte Gesamtvariation	94.26	160			

12 BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN BEI SCHULISCHEN PROBLEMEN

Dieses Kapitel beinhaltet die Ergebnisse zu den Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt. Es wird erläutert, welchen Einfluss die Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich auf das problemlösende Handeln bzw. emotionsregulierende Aktivitäten hat. Hohe Werte stehen für eine häufige Anwendung der Bewältigungsstrategien. Es steht im Mittelpunkt, inwieweit sich die Gruppen H+/B- und H+/B+ in der Anwendung von Bewältigungsstrategien unterscheiden. Wiederum geht es darum, den Unterschied zwischen den Gruppen H+/B- und H+/B+ zu ermitteln.

12.1 Einfluss der Herausforderung und Bedrohung auf problemlösendes Handeln

Zur Berechnung des Einflusses der Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich auf Problemlösendes Handeln kamen einfaktorielle Varianzanalysen zur Anwendung. Als abhängige Variable dienen das Problemlösende Handeln, als unabhängige Variable die Herausforderung und Bedrohung jeweils im Leistungs- bzw. Sozialbereich. Geschlecht, Schultyp und Anzahl der Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt gingen als Kovariate in die Berechnungen ein.

12.1.1 Leistungsbereich

Die Ergebnisse zeigen, dass die Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich keinen Einfluss auf das Problemlösende Handeln hat (siehe Tabelle 34 bzw. Tabelle 87 im Anhang B). Allerdings haben die Kovariate Geschlecht ($B=-.394$) und Anzahl der Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt ($B=.110$), einen Einfluss auf die abhängige Variable. Mädchen greifen öfter auf Problemlösendes Handeln zurück als Buben. Für die Anzahl der Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, gilt: Je mehr

vorhanden sind, desto öfter wendet das Kind Problemlösendes Handeln an (siehe Tabelle 34).

Tabelle 34: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Problemlösenden Handeln in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	4.97	1	4.97	8.79	<.01
Schultyp	1.19	1	1.19	2.11	.15
Familienmitglieder, denen das Kind von den Sorgen erzählt	3.49	1	3.49	6.17	.01
Freunde, denen das Kind von den Sorgen erzählt	1.18	1	1.18	2.09	.15
Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich	.01	1	.01	.01	.91
Fehler	82.58	146	.57		
Gesamt	1652.33	152			
Korrigierte Gesamtvariation	94.65	151			

12.1.2 Sozialbereich

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass auch die Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich keinen Einfluss auf das Problemlösende Handeln hat (siehe Tabelle 35 bzw. Tabelle 88 im Anhang B). Wiederum haben die Kovariate Geschlecht ($B=-.423$) und Anzahl der Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt ($B=.124$), einen Einfluss auf das Problemlösende Handeln. Mädchen greifen öfter auf Problemlösendes Handeln zurück als Buben. In Bezug auf die Anzahl der Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, kann man sagen: Je mehr vorhanden sind, desto öfter wendet das Kind Problemlösendes Handeln an (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Problemlösenden Handeln in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	5.79	1	5.79	10.55	<.01
Schultyp	1.69	1	1.69	3.07	.08
Familienmitglieder, denen das Kind von den Sorgen erzählt	4.48	1	4.48	8.16	<.01
Freunde, denen das Kind von den Sorgen erzählt	1.64	1	1.64	2.99	.09
Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich	.60	1	.60	1.09	.30
Fehler	85.13	155	.55		
Gesamt	1731.41	161			
Korrigierte Gesamtvariation	99.60	160			

12.2 Einfluss der Herausforderung und Bedrohung auf emotionsregulierende Aktivitäten

Um den Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich auf emotionsregulierende Aktivitäten berechnen zu können, kamen einfaktorielle Varianzanalysen zur Anwendung. Als abhängige Variable dienen emotionsregulierende Aktivitäten, als unabhängige Variable die Herausforderung und Bedrohung jeweils im Leistungs- bzw. Sozialbereich. Geschlecht, Schultyp und Anzahl der Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt wurden als Kovariate in die Berechnungen miteinbezogen.

12.2.1 Leistungsbereich

Es zeigte sich weder für die unabhängige Variable, noch für die Kovariaten ein

signifikantes Ergebnis (siehe Tabelle 36 bzw. Tabelle 89 im Anhang B). Die Kinder unterscheiden sich nicht in Bezug auf die Emotionsregulierenden Aktivitäten.

Tabelle 36: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den Emotionsregulierenden Aktivitäten in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	.84	1	.84	1.08	.30
Schultyp	.09	1	.09	.11	.74
Familienmitglieder, denen das Kind von den Sorgen erzählt	.58	1	.58	.75	.39
Freunde, denen das Kind von den Sorgen erzählt	.08	1	.08	.10	.75
Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich	.27	1	.27	.34	.56
Fehler	113.47	146	.78		
Gesamt	917.33	152			
Korrigierte Gesamtvariation	116.06	151			

12.2.2 Sozialbereich

Alle geprüften Effekte erwiesen sich als nicht signifikant (siehe Tabelle 37 bzw. Tabelle 90 im Anhang B). Es gibt keine Unterschiede hinsichtlich Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich, Geschlecht, Schultyp und Anzahl der Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt.

BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN BEI SCHULISCHEN PROBLEMEN

Tabelle 37: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den Emotionsregulierenden Aktivitäten in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	.22	1	.22	.30	.59
Schultyp	.01	1	.01	.12	.90
Familienmitglieder, denen das Kind von den Sorgen erzählt	1.21	1	1.21	1.63	.20
Freunde, denen das Kind von den Sorgen erzählt	.03	1	.03	.04	.84
Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich	2.32	1	2.32	3.13	.08
Fehler	115.17	155	.74		
Gesamt	968.15	161			
Korrigierte Gesamtvariation	119.81	160			

13 WOHLBEFINDEN UND SCHULÜBERTRITT

In diesem Kapitel stehen die psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt im Vordergrund. Zu Beginn wird über die Befindlichkeit der Kinder nach dem Schulübertritt Auskunft gegeben. Danach werden die Ergebnisse zum Einfluss der Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich auf die psychosomatischen Beschwerden erläutert.

13.1 Wohlbefinden nach dem Schulübertritt

Mehr als ein Drittel der befragten Kinder gab an, sich in den letzten Wochen besser als in der Volksschule gefühlt zu haben. Etwa gleich viele Kinder fühlten sich in den Wochen nach dem Schulübertritt gleich gut wie in der Volksschule. Ein signifikant geringerer Prozentsatz der Kinder berichtet über ein schlechteres Wohlbefinden in der weiterführenden Schule als in der Volksschule (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38: Wohlbefinden nach dem Schulübertritt

Wohlbefinden („Wie ging es dir insgesamt in den letzten Wochen?“)	Stichprobe			
	Häufigkeit	%	Erwartete Häufigkeit	Abweichung von der erwarteten Häufigkeit
Mir ging es besser als in meiner Volksschulzeit.	63	38.4	54.7	8.3
Mir ging es gleich gut wie in meiner Volksschulzeit.	72	43.9	54.7	17.3
Mir ging es schlechter als in meiner Volksschulzeit.	29	17.7	54.7	-25.7
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 18.817$, $df = 2$, $p < .01$				

13.2 Einfluss der Herausforderung und Bedrohung auf die psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt

Um zu klären, welchen Einfluss die Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich auf die psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt hat, wurde jeweils eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Die psychosomatischen Beschwerden wurden als abhängige Variable eingesetzt, die Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- bzw. Sozialbereich als unabhängige Variable. Geschlecht und Schultyp stellten Kovariate dar. Im Folgenden wird beschrieben, inwieweit sich die Gruppen H+/B- und H+/B+ im Empfinden psychosomatischer Beschwerden unterscheiden.

13.2.1 Leistungsbereich

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich keinen signifikanten Einfluss auf die psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt hat (siehe Tabelle 40 bzw. Tabelle 91 im Anhang B). Dasselbe gilt für den Schultyp. Ein signifikanter Effekt zeigt sich lediglich für das Geschlecht ($B = -.348$). Mädchen berichten nach dem Schulübertritt über mehr psychosomatische Beschwerden als Buben (siehe Tabelle 39).

Tabelle 39: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	4.13	1	4.13	9.32	<.01
Schultyp	.23	1	.23	.51	.48
Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich	.17	1	.17	.39	.53
Fehler	65.55	148	.44		
Gesamt	760.72	152			
Korrigierte Gesamtvariation	71.32	151			

13.2.2 Sozialbereich

In Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich konnten bei den psychosomatischen Beschwerden signifikante Unterschiede gefunden werden (siehe Tabelle 40). Ferner besteht ein Geschlechtsunterschied ($B = -.326$), insofern, als dass Mädchen mehr psychosomatische Beschwerden als Buben erleben.

Tabelle 40: Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate

Quelle	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	3.71	1	3.71	8.65	<.01
Schultyp	.09	1	.09	.22	.64
Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich	2.79	1	2.79	6.50	.01
Fehler	67.31	157	.43		
Gesamt	826.38	161			
Korrigierte Gesamtvariation	77.23	160			

Die Gruppe „Herausforderung hoch/Bedrohung hoch“ erlebt ein höheres Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden als die Gruppe „Herausforderung hoch/Bedrohung niedrig“ (siehe Tabelle 41).

Tabelle 41: Psychosomatische Beschwerden in verschiedenen Gruppen

Gruppen H/B im Sozialbereich	M	SD	n
H+/B-	1.97	.60	84
H+/B+	2.36	.74	77
Gesamt	2.16	.69	161

14 NOTENVERÄNDERUNG

Dieses Kapitel befasst sich mit der Veränderung der Schulnoten in Deutsch und Mathematik vor und nach dem Schulübertritt.

14.1 Veränderung der Deutschnoten

Um die Veränderungen der Deutschnoten beim Schulübertritt aufzeigen zu können, wurde eine abhängige zweifaktorielle Varianzanalyse (Deutschnote im Abschlusszeugnis der Volksschule – Deutschnote im Semesterzeugnis der weiterführenden Schule) berechnet, wobei als unabhängige Variablen das Geschlecht und der Schultyp eingesetzt wurden.

Der Vergleich der Deutschnote in der Volksschule und in der weiterführenden Schule zeigt einen signifikanten Unterschied auf (siehe Tabelle 42). Die Kinder erhalten in der weiterführenden Schule eine schlechtere Deutschnote als in der Volksschule (siehe Tabelle 43 und Tabelle 44).

Tabelle 42: Ergebnistabelle der zweifaktoriellen Varianzanalyse zu de Veränderung der Deutschnoten in Abhängigkeit von Geschlecht und zukünftigem Schultyp

Quelle	SS	df	MS	F	p
Deutsch	59.10	1	59.10	107.14	<.01
Deutsch x Geschlecht	2.25	1	2.25	12.69	.045
Deutsch x Schultyp	12.69	1	12.69	23.00	<.01
Deutsch x Geschlecht x Schultyp	.003	1	.003	.005	.95
Fehler	88.25	160	.552		

Daneben zeigen sich signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht (siehe Tabelle 42). Die Deutschnoten verschlechtern sich bei beiden Geschlechtern, bei den Buben allerdings stärker (siehe Tabelle 43 und Tabelle 44).

NOTENVERÄNDERUNG

Tabelle 43: Deutschnote im Abschlusszeugnis der Volksschule

Geschlecht		Schultyp		
		HS	AHS	gesamt
männlich	n	36	30	66
	M	2.64	1.17	1.97
	s	1.02	.38	1.08
weiblich	n	62	36	98
	M	2.42	1.25	1.99
	s	.92	.44	.96
gesamt	n	98	66	164
	M	2.50	1.21	1.98
	s	.96	.41	1.01

Auch der Faktor Schultyp ist signifikant (siehe Tabelle 42). Obwohl sich die Deutschnote sowohl bei den Hauptschülern, als auch bei den Gymnasiasten verschlechtert, kommt es bei den Gymnasiasten zu einer stärkeren Verschlechterung (siehe Tabelle 43 und Tabelle 44).

Tabelle 44: Deutschnote im Semesterzeugnis der weiterführenden Schule

Geschlecht		Schultyp		
		HS	AHS	gesamt
männlich	n	36	30	66
	M	3.28	2.63	2.98
	s	.85	.96	.95
weiblich	n	62	36	98
	M	2.73	2.36	2.59
	s	.94	1.18	1.04
gesamt	n	98	66	164
	M	2.93	2.48	2.75
	s	.94	1.09	1.02

14.2 Veränderung der Mathematiknoten

Für den Vergleich der Mathematiknote zwischen Volksschule und weiterführender Schule wurde eine abhängige zweifaktorielle Varianzanalyse (Mathematiknote im

NOTENVERÄNDERUNG

Abschlusszeugnis der Volksschule – Mathematiknote im Semesterzeugnis der weiterführenden Schule) mit den Faktoren Geschlecht und Schultyp gerechnet.

Tabelle 45: Ergebnistabelle der zweifaktoriellen Varianzanalyse zu de Veränderung der Mathematiknoten in Abhängigkeit von Geschlecht und zukünftigem Schultyp

Quelle	SS	df	MS	F	p
Mathematik	55.06	1	55.06	105.70	<.01
Mathematik x Geschlecht	.21	1	.21	.41	.53
Mathematik x Schultyp	3.22	1	3.22	6.17	.01
Mathematik x Geschlecht x Schultyp	.89	1	.89	1.71	.19
Fehler	83.34	160	.52		

Hinsichtlich der Mathematiknote geht aus den Ergebnissen hervor, dass ein signifikanter Unterschied zwischen Volksschule und weiterführender Schule besteht (siehe Tabelle 45). Die Mathematiknote der Kinder in der weiterführenden Schule ist schlechter als die in der Volksschule (siehe Tabelle 46 und Tabelle 47).

Tabelle 46: Mathematiknote im Abschlusszeugnis der Volksschule

Geschlecht		Schultyp		
		HS	AHS	gesamt
männlich	n	36	30	66
	M	2.03	1.03	1.58
	s	1.08	.18	.95
weiblich	n	62	36	98
	M	2.31	1.22	1.91
	s	1.03	.54	1.03
gesamt	n	98	66	164
	M	2.20	1.14	1.77
	s	1.06	.43	1.01

Weiters erwies sich der Schultyp als signifikant (siehe Tabelle 45). Bei den

NOTENVERÄNDERUNG

Gymnasiasten verschlechtert sich die Mathematiknote in einem größeren Ausmaß als bei den Hauptschülern (siehe Tabelle 46 und Tabelle 47).

Tabelle 47: Mathematiknote im Semesterzeugnis der weiterführenden Schule

Geschlecht		Schultyp		
		HS	AHS	gesamt
männlich	n	36	30	66
	M	2.83	2.03	2.47
	s	.97	.77	.96
weiblich	n	62	36	98
	M	2.79	2.33	2.62
	s	.96	.89	.96
gesamt	n	98	66	164
	M	2.81	2.20	2.56
	s	.96	.85	.96

15 DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Dieses Kapitel diskutiert die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in Relation zu vorhandenen Forschungsbefunden zum Schulübertritt. Es soll versucht werden, praktische Schlussfolgerungen und Hilfestellungen für den Schulübertritt zu formulieren.

15.1 Diskussion der Ergebnisse

Aufgrund eines Forschungsdefizits in Bezug auf längsschnittliche Schulübertrittsstudien liegen für die vorliegende Untersuchung nur wenige Vergleichsdaten vor. Beim Vergleich empirischer Studienergebnisse zum Schulübertritt ist zu beachten, dass die ländereigenen Schulsysteme und das daraus folgende unterschiedliche Übertrittsalter der Kinder berücksichtigt werden muss; so findet der Schulwechsel in den USA um circa zwei Jahre später als in Europa statt und fällt somit deutlicher als in Österreich oder Deutschland mit dem Pubertätsbeginn zusammen.

Aus den gesammelten Forschungsbefunden geht hervor, dass der Schulübertritt für Kinder eher eine Herausforderung als eine Bedrohung darstellt (Sirsch, 2000). Man kann davon ausgehen, dass Kinder mit dem Wechsel in die neue Schule sowohl positive als auch negative Aspekte assoziieren (Berndt & Mekos, 1995), wobei die Vorfreude deutlich höher ausgeprägt ist als die Besorgnis (Leffelsend & Harazd, 2004). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen, dass ein großer Teil der Kinder den bevorstehenden Schulübertritt als hohe Herausforderung und niedrige Bedrohung sieht. Dennoch gaben annähernd ebenso viele Kinder an, den Schulübertritt neben einer hohen Herausforderung auch als hohe Bedrohung einzuschätzen. Nur wenigen Kindern scheint der Übertritt gleichgültig zu sein und ein geringer Prozentsatz empfindet hinsichtlich des Übertritts nur Bedrohung. Insgesamt zeigt sich, dass der

Schulübertritt für den Großteil der Kinder Bedeutung hat.

Der Schulübertritt kann aufgrund der vorliegenden Untersuchung als kritisches Lebensereignis bezeichnet werden, denn er ist durch eine Veränderung der Lebenssituation der Kinder gekennzeichnet und muss mit entsprechenden Anpassungsleistungen beantwortet werden. Eine Analyse nach Filipp (1995) ergibt folgendes Bild:

- Was die voraus laufenden Bedingungen betrifft, hängt es von der elterlichen Erziehung und Unterstützung ab, inwieweit die Kinder Bewältigungsmuster ausgebildet haben.
- In Bezug auf die Personenmerkmale scheint das Geschlecht eine besondere Bedeutung zu haben. Mädchen dürften vulnerabel für psychosomatische Beschwerden nach dem Schulübertritt sein, bei den Buben äußern sich Anpassungsprobleme in abfallenden Schulleistungen im Fach Deutsch.
- Die soziale Umwelt des Kindes trägt als Kontextmerkmal insofern zu einem Gelingen bzw. Misslingen des Übertritts bei, als dass die Anzahl der Freunde und Familienmitglieder, denen sich das Kind anvertrauen kann, einen entscheidenden Einfluss auf Art und Häufigkeit der eingesetzten Bewältigungsstrategien hat. Diesbezüglich belegen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen umso häufiger angewendet werden, je mehr Freunden und Familienmitgliedern das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt. Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern sowie problemlösendes Handeln treten umso häufiger auf, je mehr Freunden sich das Kind anvertraut.
- Die Wahrnehmung und Einschätzung der Schwierigkeit des Schulübertritts als Ereignis- bzw. Prozessmerkmal ist durch die Erwartungen im Vorfeld des Übertritts bestimmt. Kinder, bei denen die Bedrohung neben hoher Herausforderung in hohem Maße ausgeprägt ist, schätzen den Übertritt schwieriger ein als solche, bei denen die Herausforderung überwiegt.

- Daneben sind auch die Konsequenzmerkmale von den Erwartungshaltungen beeinflusst, denn das Empfinden von Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich wirkt sich auf das Wohlbefinden aus. Wenn vor dem Übertritt neben der Herausforderung auch die Bedrohung hoch ist, treten häufiger psychosomatische Beschwerden auf, als wenn die Bedrohung niedrig und die Herausforderung hoch ist.

Die obigen Erläuterungen unterstützen ebenso die sozialpsychologische Einschätzung des Schulübertritts als ökologischen Übergang, denn das familiäre Umfeld bzw. das soziale Netzwerk der Kinder hat sich als Einflussfaktor auf Bewältigung des Übertritts erwiesen.

Das Ausmaß der erwarteten Veränderungen wirkt sich nicht darauf aus, wie schwierig die Kinder den Übertritt im Nachhinein bewerten. Die Ergebnisse zum Einfluss der erwarteten Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich auf die Schwierigkeitseinschätzung des Schulübertritts erwiesen sich als nicht signifikant.

Hinsichtlich des Einflusses der Herausforderung und Bedrohung auf die Schwierigkeitseinschätzung des Schulübertritts zeigte sich im Sozialbereich ein für die Praxis interessantes Ergebnis. Die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung hoch“ bewertet den Schulübertritt signifikant schwieriger als die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung niedrig“. Kinder, die vor dem Übertritt Angst haben, finden ihn auch schwieriger.

Ähnliches ergibt sich in Bezug auf das Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt. Während im Leistungsbereich keine Unterschiede bestehen, erwies sich die Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich als signifikant. Die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung hoch“ bewertet den Schulübertritt stressreicher als

die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung niedrig“. Kinder, die der neuen Schule ängstlich gegenüberstehen, erleben mehr Stress als solche, die sich darauf freuen.

Eine wertvolle Information für die Praxis stellt das Ergebnis dar, dass Schüler und Pädagogen die übertrittsrelevanten Veränderungen relativ verschieden stressreich einschätzen.

Betrachtet man die Ergebnisse zu den Bewältigungsstrategien im Schulübertrittskontext wird klar, dass die soziale Unterstützung einen entscheidenden Einfluss auf die Bewältigung des Übertritts hat.

Es zeigte sich kein Unterschied bei der Anwendung der kognitiven Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich. Allerdings hat der Schultyp einen entscheidenden Einfluss: Hauptschüler wenden häufiger kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen an als Gymnasiasten. Dieses Ergebnis kommt dem von Ensbacher (2001) gleich.

In Bezug auf die Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen erwiesen sich alle geprüften Effekte als signifikant. Die Gruppe „Herausforderung hoch/Bedrohung niedrig“ wendet häufiger Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen an als die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung hoch“. Bei Kindern, die dem Schulübertritt ängstlich entgegenblicken, kommen also seltener Handlungsstrategien zu Einsatz. Mädchen greifen häufiger auf Handlungsstrategien zurück als Buben, Hauptschüler öfter als Gymnasiasten. Außerdem gilt: Je mehr Personen das Kind in der Familie bzw. im Freundeskreis hat, denen es von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, desto häufiger wendet es Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen an. Die Unterstützung durch Eltern und Freunde wirkt sich demnach positiv auf die Anwendung von Handlungsstrategien in Bezug auf die neuen schulischen Anforderungen aus. Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen sind es bei Ensbacher (2001) die Gymnasiasten, die häufiger Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen anwenden. Eine Übereinstimmung der Ergebnisse ergibt sich hinsichtlich des Geschlechts, denn auch bei Ensbacher (2001) sind es die Mädchen, die häufiger

Handlungsstrategien einsetzen, um mit den neuen Leistungsanforderungen zurechtzukommen. In einer Studie von Causey und Dubow (1992) setzen Mädchen beim Erhalt einer schlechten Note häufiger Problemlösestrategien ein. Von Helmke (1997) werden Mädchen stereotypisch als fleißiger und aufmerksamer beschrieben.

Hinsichtlich der kognitiven Strategien gegenüber neuen Mitschülern, zeigte sich kein signifikanter Effekt bezüglich der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich, signifikante Unterschiede gibt es jedoch beim Schultyp. Hauptschüler wenden mehr kognitive Strategien als AHS-Schüler an. Bei Ensbacher (2001) zeigen Gymnasiasten und Hauptschüler hingegen ein ähnlich hohes Ausmaß in der Verwendung von kognitiven Strategien bezüglich ihrer Mitschüler. Außerdem gilt: Je mehr Personen seiner Familie das von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, desto häufiger wendet es kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern an. Die soziale Unterstützung wirkt sich abermals positiv auf die Bewältigung aus.

Bei den Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern gibt es ebenfalls keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich der unabhängigen Variablen. Ein signifikanter Effekt ergibt sich allerdings für den Schultyp und die Anzahl der Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt. Kinder, die die Hauptschule besuchen, wenden häufiger Handlungsstrategien an als Gymnasiasten, was sich auch bei Ensbacher (2001) zeigt. Je mehr Familienmitglieder bzw. Freunde das Kind hat, desto mehr Handlungsstrategien kommen zur Anwendung.

Einen weiteren Beleg für die große Bedeutung der sozialen Unterstützung für ein effektives Copingverhalten stellen die Ergebnisse zum Problemlösenden Handeln dar, denn sie zeigen, dass die Herausforderung und Bedrohung sowohl im Leistungs-, wie auch im Sozialbereich, keinen Einfluss auf das Problemlösende Handeln hat. Allerdings haben das Geschlecht und die Anzahl der Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, einen Einfluss auf die abhängige Variable. Mädchen greifen öfter auf Problemlösendes Handeln zurück als Buben und für die Anzahl der Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen

und Problemen in der Schule erzählt, gilt: Je mehr vorhanden sind, desto öfter wendet das Kind Problemlösendes Handeln an. In Hinblick auf Emotionsregulierende Aktivitäten unterscheiden sich die Kinder nicht.

Was die psychische Anpassung betrifft, kamen Lohaus und seine Mitarbeiter (2004) im Gegensatz zu anderen Autoren (Chung et al., 1998; Crockett et al., 1989; Hirsch & Rapkin, 1987; Simmons & Blyth, 1987; Wigfield et al., 1991) zu dem Schluss, dass die Stresssymptome bei den von ihnen befragten Kindern nach dem Schulübertritt geringer waren und sprechen von einem Erholungseffekt nach den Ferien. Diese Erklärung erscheint sehr plausibel. Man kann daraus ableiten, dass zwischen einer „unmittelbaren Anpassung“ und der Anpassung, die darauf folgt, unterscheiden werden muss. Man kann davon ausgehen, dass der beschriebene Erholungseffekt durch die Sommerferien aufgrund des gewählten Erhebungszeitpunkts keinen Einfluss auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung hat.

Das Wohlbefinden nach dem Schulübertritt wird in der vorliegenden Studie von knapp 40% der befragten Kinder höher als in der Volksschule eingeschätzt, weitere 40% fühlen sich nach dem Schulübertritt gleich gut wie davor. An die 20% berichtet von geringerem Wohlbefinden nach dem Schulübertritt. Im Vergleich zu Schenk (1998), bei der die negative Befindlichkeit der Hauptschüler größer ist als die der Gymnasiasten, konnten in der vorliegenden Stichprobe keine Unterschiede hinsichtlich des Schultyps gefunden werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich keinen signifikanten Einfluss auf die psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt hat. In Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich konnten hingegen signifikante Unterschiede gefunden werden. Die Gruppe „Herausforderung hoch/Bedrohung hoch“ erlebt ein höheres Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden als die Gruppe „Herausforderung hoch/Bedrohung niedrig“. Ferner besteht ein Geschlechtsunterschied, und zwar insofern, als dass Mädchen mehr psychosomatische Beschwerden als Buben erleben. Die Annahme, dass sich Mädchen offensichtlich gedanklich intensiver als Jungen mit dem Schulübertritt auseinandersetzen, kann daher durch das Ergebnis begründet werden, dass bei ihnen

häufiger psychosomatische Beschwerden auftreten, wenn sie die soziale Bedrohung im Vorfeld des Übertritts als hoch einstufen. Wie aus Forschungsergebnissen hervorgeht, machen sich Mädchen sowohl vor, als auch nach dem Schulwechsel grundsätzlich mehr Sorgen über die Schule (Berndt & Mekos, 1995). Ein früher bzw. mehrmaliger Schulwechsel scheint für Mädchen daher besonders problematisch zu sein (vgl. Simmons & Blyth, 1987).

Die Annahme, dass es sich beim Schulübertritt für beide Geschlechter um ein belastendes Ereignis handelt, kann durch Forschungsbefunde zur Entwicklung der Schulleistungen belegt werden, da die Mehrzahl der Studien einen Abfall der Schulnoten beim Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule aufzeigt (z.B. Alspaugh, 1998; Ball et al., 2006; Eder, 1995; Valtin & Wagner, 2004). Auch diesbezüglich kann man davon ausgehen, dass ein früher und mehrmaliger Schulwechsel besonders ungünstig ist (Crockett et al., 1989). Der Leistungsknick in der weiterführenden Schule geht zu einem Teil sicherlich auf die einsetzende Pubertät zurück. Die steigenden Anforderungen tragen jedoch definitiv ebenso dazu bei, dass die Leistungsfähigkeit vieler Schüler sinkt. Mädchen haben der Literatur nach unter einer Notenverschlechterung speziell zu leiden, weil bei ihnen eine geringere Pufferwirkung des Selbstkonzepts angenommen werden kann (Sirsch, 2000). In der vorliegenden Studie ist bei den Buben ein stärkerer Leistungsabfall zu beobachten. Für das Fach Deutsch zeigte sich, dass sich die Deutschnote bei den Buben stärker verschlechtert als bei den Mädchen. Der Schultyp der weiterführenden Schule erwies sich in Deutsch und Mathematik als signifikant. Bei den AHS-Schülern kommt es im Gegensatz zu den Hauptschülern zu einem größeren Leistungsabfall nach dem Schulübertritt.

Zusammengefasst gehen mit dem Schulübertritt zahlreiche Veränderungen im Leben der betroffenen Kinder einher, deren Bewältigung besondere Kompetenzen und Anpassungsenergien erfordert (vgl. Rollett & Hanfstingl, 2006). Neben den Kindern, die sich, gestärkt durch Eltern und Freunde, auf den Übertritt freuen, ihn in erster Linie als

Herausforderung sehen und effektive Bewältigungsstrategien anwenden, gibt es auch solche, die wenig soziale Unterstützung seitens der Eltern und Freunde erfahren, sich vor dem Übertritt fürchten, ihn als Bedrohung erleben und über keine adäquaten Bewältigungsmuster verfügen. Diese Kinder sollten die Möglichkeit haben, besondere Hilfestellungen in Anspruch nehmen zu können.

15.2 Schlussfolgerungen

Grundsätzlich ist es schwierig, aus der vorliegenden Arbeit praktische Konsequenzen abzuleiten, da sie der Grundlagenforschung zuzuordnen ist und explorativen Charakter besitzt. Es existiert sicherlich auch kein Patentrezept zur Lösung aller Sorgen und Probleme rund um den Schulübertritt. Dennoch folgen einige Überlegungen.

Die Schülerströme beim Übertritt von der Volksschule in die weiterführende Schule zeichnen in Österreich ein eindeutiges Bild. Die AHS hat mit Überfüllung und steigender Heterogenität der Schülerschaft zu kämpfen (Messner, 2006). Die Hauptschule hingegen entwickelt sich zur Restschule. Wer eine Hauptschule besucht, hat keine Perspektive auf dem Arbeitsmarkt und damit im Leben, so die weit verbreitete Auffassung vieler Eltern. Die Zeit für eine Schulreform ist reif, soweit sind sich die Experten einig. Aber was braucht es, um unser Land aus der pädagogischen Sackgasse zu führen?

Bei den Maßnahmen, die gesetzt werden können, um Kinder den Schulübertritt zu erleichtern, muss man prinzipiell zwischen Maßnahmen zur Änderung des Systems und Maßnahmen zu dessen besserer Bewältigung unterscheiden (Eder, 1995). Einerseits kann über eine Veränderung der bestehenden Bildungssysteme diskutiert und die frühe Leistungsauslese mit der damit verbundenen Beeinträchtigung der Chancengleichheit in Frage gestellt werden. Andererseits kann man überlegen, wie die Kinder – abgesehen von Änderungen der Schulstruktur – optimal beim Übertritt unterstützt und dabei auf das „wirkliche Leben“ vorbereitet werden könnten.

Es folgen einige Überlegungen, welche Möglichkeiten der Veränderung sich abgesehen von der Gesamtschule in der Praxis anbieten, um den Schulübertritt für die Kinder zu erleichtern. Das Wissen um den Einfluss der Erwartungen auf die Bewältigung des Übertritts kann dabei gezielt Anwendung finden.

Im Vorfeld des Übertritts gilt es, diejenigen Kinder zu identifizieren, deren Besorgnis vor dem Übertritt besonders groß ist, denn wie sich in der vorliegenden Untersuchung zeigt, brauchen sie besondere Unterstützung, um effektive Bewältigungsstrategien anzuwenden und ihr Potential entfalten zu können. Dies kann durch vorbereitende Gespräche in der Grundschule geschehen, in denen sich für die Schüler die Möglichkeit bietet, ihre Hoffnungen und Ängste offen anzusprechen. Auf diesem Weg können die Pädagogen einen besseren Einblick in die Gedanken- und Gefühlswelt der Kinder erlangen. Durch Exkursionen und „Schnuppertage“ (Stanzel-Tischler & Grogger, 2001) in weiterführende Schulen kann der Angst vor dem Neuen, Ungewissen entgegengewirkt werden.

In der weiterführenden Schule ist seitens der Pädagogen Geduld und Verständnis gefragt. Die Pädagogen sind gefordert, sich vorurteilsfrei mit der jeweils anderen Schulform vertraut zu machen. Das gemeinsame Kooperationsverständnis von Primar- und Sekundarstufe zeichnet sich im Idealfall dadurch aus, dass es von gegenseitigem Respekt von der Arbeit des anderen getragen ist und beide Seiten aktiv an der Übergangsgestaltung mitarbeiten (vgl. Koch, 2001). Das durch die vorliegende Studie gewonnene Wissen um die Tatsache, dass Lehrer und Schüler die Stressbelastung durch den Schulübertritt entstandenen sozial- und leistungsbezogenen Veränderungen relativ verschieden einschätzen, gibt Anlass, die Wichtigkeit von gemeinsamen Gesprächen nochmals hervorzuheben. Lehrer können zudem unterstützend eingreifen, indem zur Förderung einer Klassengemeinschaft Kennenlernspiele in den Unterricht eingebaut und die durch den Übertritt entstandenen Veränderungen thematisiert werden. Das Erarbeiten neuer Lern- und Arbeitstechniken kann den Kindern helfen,

leistungsmäßige Hürden besser zu bewältigen.

Um Schüler nach dem Schulübertritt zu ermutigen, auf ihr in der Grundschule erworbenes Wissen zu bauen und dadurch gestärkt den Stoff der Sekundarstufe I möglichst stressfrei erforschen zu können, sollte im Unterricht eine entsprechend gestaltete Übergangs- und Eingewöhnungsphase eingeplant werden, die bereits Gelerntes wieder wachruft und eine Brückenbaufunktion darstellt (Schwarz-Herda & Mürwald, 2006). Es ist sicherlich eine Erleichterung für die Kinder, wenn im Leistungsbereich Strukturen aus der Grundschule in der Sekundarstufe weitergedacht und angepasst werden. Individuelle Rückmeldeverfahren in Ergänzung zur Notenbeurteilung könnten den Schülern helfen, ihre Lernfortschritte detailliert zu erkennen und ihnen die Möglichkeit geben, gezielt ihr individuelles Leistungspotential zu entfalten (Grubich-Müller & Lackner-Ibesich, 2006).

Was die Schwierigkeitseinschätzung und das Stresserleben durch die sozialen Veränderungen beim Schulübertritt betrifft, zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass Kinder, die den Schulübertritt im Vorfeld als hohe Herausforderung und Bedrohung sehen, größere Belastung erleben als solche, bei denen lediglich die Herausforderung hoch ist. Psychosomatische Beschwerden treten häufiger bei denjenigen Kindern auf, die den Übertritt im Vorfeld als hohe Herausforderung, aber auch hohe Bedrohung im Sozialbereich erleben. Diese Ergebnisse betonen die Wichtigkeit sozialer Beziehungen beim Schulübertritt. Eltern und Freunde spielen eine wichtige Rolle als „Übergangshilfen“ (vgl. Ziegler, 2008).

Es ist sicherlich von großer Bedeutung, als Elternteil sowohl vor, als auch nach dem Übertritt Unterstützung anzubieten. Die Grundschulzeit kann von den Eltern dazu genutzt werden, den Kindern Fertigkeiten beizubringen, um mit den zukünftigen Anforderungen gut umgehen zu können (vgl. Grolnick et al., 2000). Gespräche über die neue Schule sowie deren gemeinsamer Besuch sind als Beispiele für eine Vorbereitung auf den Übertritt zu nennen. Ein aufmerksames Wahrnehmen der

Gefühle des Kindes sowie Geduld und Verständnis der Eltern können in einem hohen Maße zum Gelingen des Übertritts beitragen.

Stressbewältigungstrainings können bereits im Vorfeld des Übertritts eine Bereicherung für Kinder darstellen, die den Übertritt vorwiegend als Bedrohung erleben. Es gibt eine Reihe von Stresspräventionstrainings, die das Ziel verfolgen, Kinder und Jugendliche im Umgang mit belastenden Situationen zu schulen. Hauptinhalte dieser Programme sind (Hebold, 2004):

- Vermittlung von Wissen (Was ist Stress? Wie erkenne ich Stresssymptome? Woran erkenne ich Stresssituationen? Was ist gesunder und ungesunder Stress?)
- Training des Umgangs mit Stresssituationen (Wie kann ich mich entlasten? Welche Möglichkeiten der Entspannung gibt es? Wie schaffe ich es positiv zu denken? Was kann ich für mich tun um Stress abzubauen?)
- Elternarbeit mit dem Ziel, Eltern dafür zu sensibilisieren, welchen Anteil sie am Stress der Kinder haben (z.B. Belastungen durch zahlreiche leistungsbezogene Freizeitaktivitäten wie Musikschule, Nachhilfe, Sporttraining, Tanzunterricht usw.) und welche Möglichkeiten sie haben, um ihre Kinder zu entlasten.

Neben den Eltern sind es zweifellos die Mitschüler und Freunde, die einen entscheidenden Einfluss darauf haben, wie Kinder mit der neuen Situation zurechtkommen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung belegen, dass Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen und neuen Mitschülern sowie problemlösendes Handeln umso häufiger auftreten, je mehr Freunden sich das Kind anvertrauen kann. Zum einen scheint es also für die Kinder von großer Bedeutung zu sein, den Übertritt überdauernde Freundschaften zu pflegen und fortzuführen. Andererseits ist das Aufbauen neuer Freundschaften für ein positives, aktives Bewältigungsverhalten entscheidend. Bemühungen seitens der

Lehrer für eine gute Klassengemeinschaft sind deswegen gut investierte Zeit.

Ein leitendes Prinzip bei den aktuell im Raum stehenden Reformen im Bildungssystem muss es sein, Schule zukunftsorientiert zu gestalten. Es sind radikale Veränderungen auf vielen Ebenen erforderlich, ein Paradigmenwechsel in Richtung „empowerment“ der Kinder. Die Welt in der wir leben, wird komplexer, die Anforderungen größer, Schule soll und muss in dieser Hinsicht mitziehen. Das schulische Lernen muss längerfristig mit der Lebenspraxis verbunden werden, denn nur dadurch kann Langzeitmotivation erreicht werden. Ob eine Gesamtschule tatsächlich den Druck von denjenigen Kindern, die den Übertritt im Vorfeld vorwiegend als Bedrohung empfinden, nehmen kann, bleibt abzuwarten.

Gesellschaftspolitisch gilt es zu überdenken, was Bildungserfolg eigentlich ausmacht. Das Streben nach einem möglichst hochwertigen Bildungsabschluss muss in Einklang gebracht werden mit Fähigkeiten, Begabung und Persönlichkeit des Kindes. Eltern sollten von den Pädagogen daran erinnert werden, dass es nicht um ihre Vorstellungen geht, sondern in erster Linie darum, den zu dem Kind und seinen individuellen Möglichkeiten passenden Schulzweig bzw. die geeignete Ausbildung zu finden. Noten sind nur ein Faktor, der bei der Schulentscheidung mit in die Waagschale geworfen werden muss. Daneben zählt die Persönlichkeit des Kindes und Interessen, aber auch die Belastbarkeit, die emotionale Stabilität und Selbstständigkeit spielen eine Rolle. Man kann annehmen, dass Kinder, die sich von ihren Eltern verstanden und in ihren Entscheidungen bestärkt fühlen, den Übertritt in geringerem Maße als Bedrohung sehen müssen, sondern sich eher darauf freuen können, was wiederum die Bewältigung positiv beeinflusst.

Es bleibt zukünftigen Studien überlassen, zu erforschen, welche Art der Unterstützung tatsächlich effizient zu einer Erleichterung des Übertritts beiträgt. Weitere längsschnittlich angelegte Untersuchungen zum Einfluss der Erwartungen auf die Bewältigungsleistung könnten weitere wertvolle Hilfestellungen für die Praxis liefern. Detailliertes Wissen über soziale und leistungsbezogene Ängste der Kinder würde

dazu beitragen, die Vorbereitung auf den Schulübertritt sowie die Eingewöhnungsphase in der Sekundarstufe noch stärker an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren. Es liegt in der gemeinsamen Verantwortung von Eltern, Pädagogen und Psychologen, dass Kinder den Schulübertritt nicht als Schreckgespenst erleben müssen, sondern positiv bewerten können, als Veränderung mit neuen Möglichkeiten.

16 ZUSAMMENFASSUNG

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Schulübertritt von der Volksschule in die weiterführende Schule hat bisher wenige aussagekräftige Längsschnittstudien hervorgebracht. Aus diesem Grund wurde in Zusammenarbeit mit Frau Mag.^a Christiane Ziegler und unter der Leitung von Frau Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ulrike Sirsch das Projekt „Bindung und Schule“ ins Leben gerufen. Die Arbeit von Ziegler (2008) beschäftigt sich mit dem Einfluss der Bindung auf den bevorstehenden Schulübertritt. Dazu wurden die Bildungsqualität und die Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt erhoben. Die vorliegende Diplomarbeit knüpft daran an und widmet sich der Frage, welchen Einfluss die Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt auf Aspekte der Bewältigung haben, wobei der Schulübertritt als normatives kritisches Lebensereignis aufgefasst wird. Die Arbeit vergleicht Ergebnisse der Schulübertrittsforschung mit denen der vorliegenden Studie und es werden Möglichkeiten präsentiert, wie Kinder in der pädagogischen Praxis vor bzw. nach dem Schulübertritt bestmöglich unterstützt werden können, damit dieses Lebensereignis für sie eine Chance für persönliches Wachstum darstellen kann.

Das österreichische bzw. deutsche Schulsystem unterscheidet sich grundlegend vom amerikanischen. In Österreich und den meisten Bundesländern Deutschlands findet der Schulübertritt in eine Hauptschule oder eine Allgemeinbildende höhere Schule im Alter von 10 Jahren statt. Kinder in den USA sind beim Übertritt in die Middle- oder High School ungefähr zwei Jahre älter und befinden sich somit deutlicher im Übergang zur Pubertät. Aus diesem Grund sind amerikanische Forschungsbefunde nur eingeschränkt auf den deutschsprachigen Raum übertragbar.

Der Schulübertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule wird aufgrund seiner Bedeutsamkeit in der Literatur häufig als kritisches Lebensereignis bezeichnet (Berndt & Mekos, 1995; Chung et al., 1998; Elben et al., 2003; Filipp, 1995; Leffelsend & Harazd, 2004; Leonard & Elias, 1993; Lohaus et al. 2005; Mayr et al., 1992; Meckelmann, 2004; Montada, 2002; Sirsch, 2000; Weinert et al., 1995; Yamamoto & Ishii, 1995).

Kritische Lebensereignisse werden nach Filipp (1995) als solche bezeichnet, „die durch Veränderung der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“ (S. 23). Sie werden von Filipp (1995, S. 9) als „Eingriff[e] in das zu einem Zeitpunkt aufgebaute Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt“, als „Widersprüche in der Person-Umwelt-Beziehung [...] die einer Lösung bedürfen bzw. die Herstellung eines neuen Gleichgewichts fordern“, charakterisiert, die „im Strom der Erfahrungen einer Person raumzeitlich zu lokalisieren“ sind (S. 24). Kritischen Lebensereignissen kommt – und zwar nicht erst in der Wiederholung – hohe subjektive Bedeutsamkeit zu (vgl. Pekrun & Helmke, 1991; Filipp, 1995; Filipp, 2007). Das heißt, dass die Bedeutung eines kritischen Lebensereignisses von Person zu Person verschieden sein kann. Diese Tatsache betont auch Lazarus (1991; 1995) in seiner transaktionalen Stresstheorie, die das Bewältigungsgeschehen beschreibt. Kritischen Lebensereignissen wird allerdings nicht nur eine Problem erzeugende Wirkung zugeschrieben, sondern sie werden als Voraussetzung für persönliches Wachstum gesehen (Filipp, 1995).

Eine Klassifikation kritischer Lebensereignisse kann folgenderweise erfolgen (vgl. Sirsch, 2000): Nach der Qualität des Ereignisses in biologische, soziale und physikalische Ereignisse, nach der zeitlichen Komponente in akut auftretende und chronisch wirkende Ereignisse, nach der Altersabhängigkeit in normative und nicht-normative Lebensereignisse und nach der subjektiven Betrachtungsweise als auch nach der Betrachtungsweise von außen in positive und negative Ereignisse. Filipp (1995) meint, dass auch eine Klassifikation nach der Kontrollierbarkeit der Ereignisse möglich ist.

Filipp (1995) geht davon aus, dass „jede Konfrontation mit einem Lebensereignis und die darauf folgenden Prozesse der Auseinandersetzung und Bewältigung als transaktionales Geschehen konzipiert und nur in ihrem prozessualen Verlauf hinreichend beschrieben werden“ kann (S.9) und schlägt ein heuristisches Modell zur

Analyse kritischer Lebensereignisse vor.

Hinsichtlich der theoretischen Einordnung des Schulübertritts spricht man innerhalb der Lebensereignisforschung auch von einer Entwicklungsaufgabe (Havighurst 1948, zitiert nach Montada, 2008), einem Entwicklungsübergang bzw. einem ökologischen Übergang (Bronfenbrenner, 1981). Daneben setzt sich die Stressforschung (Lazarus, 1991; 1995) mit dem Schulübertritt auseinander.

Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule bringt vielfältige und einschneidende Veränderungen mit sich (Berndt & Mekos, 1995). Diese betreffen sowohl den Leistungsbereich als auch den Sozialbereich. Außerdem kommt es zu Veränderungen in den schulischen Rahmenbedingungen. All diese Veränderungen erfordern eine Anpassungsleistung seitens der Schüler. Der Schulübertritt stellt allerdings nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Pädagogen „auf beiden Seiten“ eine schwierige Zeit dar. Neben der Helferrolle kommt den Volksschullehrern zusätzlich eine andere, wichtige Funktion zu: Die Vergabe der Abschlussnoten, die über die zukünftige Schullaufbahn des Kindes entscheiden.

Da die Erwartungen hinsichtlich einer zukünftigen Situation im Sinne einer selbst erfüllenden Prophezeiung entscheidend für die Situationsbewältigung sein können (Leffelsend & Harazd, 2004), muss den Erwartungshaltungen im Vorfeld des Schulübertritts besondere Bedeutung geschenkt werden. Im Gegensatz zur retrospektiven Betrachtung des Schulübertritts existieren allerdings nur wenige Untersuchungen, die sich mit den Erwartungen im Vorfeld des Übertritts beschäftigen. Die Ergebnisse zum bevorstehenden Schulübertritt belegen einheitlich, dass Schüler dem Schulübertritt optimistisch begegnen (Leffelsend & Harazd, 2004; Meckelmann, 2004) und sich auf die neue Schule freuen (Stanzel-Tischler und Grogger, 2001). Im Sinne der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus (1991; 1995) wird der Schulübertritt von den Kindern eher als Herausforderung und weniger als Bedrohung gesehen (Sirsch, 2000). Was die verschiedenen Schultypen betrifft, stellte Sirsch (2000) fest, dass zukünftige Hauptschüler mehr soziale und leistungsbezogene

Bedrohungen als zukünftige AHS-Schüler hinsichtlich des bevorstehenden Schulübertritts empfinden. Die beiden Gruppen unterschieden sich jedoch nicht in der Einschätzung der empfundenen Herausforderung. Studien zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in Bezug auf die Erwartungshaltungen vor dem Schulübertritt liefern inhomogene Ergebnisse (vgl. Sirsch, 2000). In einigen Studien wurden keine Geschlechtsunterschiede gefunden (Mitman & Packer, 1982), andere Studien besagen, dass sich Mädchen mehr Sorgen über die Freundschafts- und Leistungsveränderungen machen als Jungen (Berndt & Mekos, 1995).

Hinsichtlich der Frage nach den Determinanten der Übergangserwartungen besteht eine Forschungslücke (van Ophuysen, 2006). Sirsch (2000) fand heraus, dass die emotionale Einstellung zur Schule einen Einfluss auf die erwarteten Noten hat und Kinder, die sich auf die neue Schule freuen, bessere Noten erwarten. Eine weitere Pilotstudie auf diesem Gebiet stammt von Ziegler (2008), die sich mit dem Einfluss der Bindung auf die Erwartungshaltungen beschäftigte. Was die Erwartungen betrifft, zeigte sich in der Herausforderung im Leistungsbereich und im Sozialbereich ein signifikantes Ergebnis hinsichtlich der Bindungsqualität an die Eltern. Kinder mit einer hohen Bindungsqualität an die Eltern zeigten eine höhere Herausforderung in beiden Bereichen. Dagegen erwies sich die Bindungsqualität an die Freunde nur in der Herausforderung im Leistungsbereich als signifikant. Schüler mit hoher Bindungsqualität an ihre Freunde schätzen den Schulübertritt als höhere leistungsbezogene Herausforderung ein.

Der Begriff Bewältigung (englisch „coping“) bezieht sich auf den Prozess, mit Anforderungen umzugehen, die als einschränkend erlebt werden oder welche die Ressourcen eines Menschen übersteigen (Lazarus & Folkman, 1984). Im alltäglichen deutschen Sprachgebrauch versteht man unter Bewältigung den Umgang mit Belastungen, der zu einem positiven Ergebnis führt (vgl. Wendt, 1995). Lazarus und Folkman (1984) heben hervor, dass die subjektive Bedeutung von Ereignissen die Auswahl von Bewältigungsstrategien beeinflusst und unterscheiden zwischen problem-

und emotionsorientiertem Coping. Ebata und Moos (1994) hingegen trennen zwischen Annäherungs- und Vermeidungsverhalten. Eine verbreitete und speziell auf Jugendliche zugeschnittene Klassifikation stammt von Seiffge-Krenke (1995), die von zwei adaptiven, funktionalen Copingstilen und einem weniger adaptiven, dysfunktionalem Copingstil ausgeht. Eine effektive Stressbewältigung verlangt nach der Verfügbarkeit eines breiten Repertoires an Bewältigungsstrategien, die je nach Belastungskonstellation flexibel eingesetzt werden können (Lohaus & Klein-Heßling, 1999).

Bei der Bewältigung lassen sich Stresssymptome auf der physiologisch-vegetativen, der kognitiv-emotionalen und der verhaltensbezogenen Ebene unterscheiden (Lohaus & Klein-Hessling, 1999). Studien zu den Ursachen psychosomatischer Beschwerden zeigen, dass die soziale Lebenswelt von Jugendlichen durch hohe äußere Anforderungen und ein erhebliches Belastungspotential gekennzeichnet ist. Außerdem stellte sich heraus, dass psychosomatische Beeinträchtigungen in einer engen Beziehung zum psychischen Wohlbefinden stehen (Gerber & Pühse, 2007).

Die Komplexität des Phänomens Wohlbefinden spiegelt sich in einer Vielzahl an theoretischen Ansätzen wider, die Wohlbefinden zu beschreiben versuchen. Auf den ersten Blick eröffnet sich ein nahezu unüberschaubares Feld von Wohlbefindenskonzepten (Hascher, 2004). Nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation WHO sind seelisches (psychisches), körperliches und soziales Wohlbefinden Teilaspekte einer globalen Gesundheitsdefinition (Bullinger et al., 1994). Die psychologische Wohlbefindensforschung ist seit Jahren darum bemüht, zu erklären, wann und warum sich Menschen wohl fühlen. Ein Großteil der in der Literatur vorhandenen Ergebnisse zum Wohlbefinden stellt einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Befindlichkeit und einem Lebensereignis fest (Schenk, 1998). Die Wahrscheinlichkeit, an psychosomatischen Beschwerden zu erkranken, ist außerdem umso größer, je negativer ein Ereignis erlebt wird (DuBois et al., 1992). Hirsch und DuBois (1992) berichten daneben von einem positiven Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und Wohlbefinden.

Das Konstrukt „soziale Unterstützung“ bezieht sich auf die funktionalen Aspekte sozialer Beziehungen (Felber, 1997). Die Forschung, die sich mit kritischen Lebensereignissen beschäftigt, betont nachhaltig die Bedeutung sozialer Unterstützung bei der Bewältigung kritischer Situationen (van Ophuysen, 2006). Soziale Unterstützung kann nach Röhrle (1994) in vielfacher Weise auf den Bewältigungsprozess einwirken. Neben Verwandten und Lehrern sind es vor allem Eltern und Gleichaltrige, die eine wesentliche Unterstützungsquelle für Jugendliche darstellen (Felber, 1997) und einen Einfluss darauf haben, wie ein Kind den Übertritt bewältigt (Cantin & Boivin, 2004). Untersuchungen über den Stellenwert der Beziehung zu Eltern und Freunden liefern allerdings inhomogene Ergebnisse: Die Mehrheit der Studien weisen auf die Bedeutsamkeit der Freundschaftsbeziehungen hin (Aikins et al., 2005; Akos, 2002; Bernd et al., 1999; Cantin & Boivin, 2004; Hirsch & DuBois, 1992), andere Studie sehen die elterliche Unterstützung als wichtigste soziale Ressource an (Fenzel & Blyth, 1986; Stanzel-Tischler & Grogger, 2002).

Betrachtet man die empirischen Befunde hinsichtlich der psychischen Anpassung nach dem Schulwechsel, zeichnet sich ein relativ heterogenes Bild ab. Es kann weder eindeutig bestätigt noch widerlegt werden, dass Schüler durch den Wechsel in die neue Schule belastet sind (Ball et al., 2006). Vermutlich sind die Widersprüchlichkeiten in den Untersuchungsergebnissen unter anderem auf methodische Unterschiede der Studien, auf Stichprobeneigenschaften sowie Unterschiede in den einbezogenen Variablen zurückzuführen (Lohaus & Seiffge-Krenke, 2006).

Das Hauptziel der vorliegenden Studie war, den Schulübertritt von der Volksschule in die weiterführende Schule zu analysieren, wobei der Einfluss der Erwartungshaltungen auf Aspekte der Bewältigung im Mittelpunkt stand. Die Daten von Ziegler (2008) zur Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich gingen in die vorliegende Untersuchung mit ein. Außerdem sollten die Kinder bei der Untersuchung von Ziegler (2008) einschätzen, wie schwierig Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich für sie sein werden. Diese Bewertung wurde ebenfalls in die

gegenwärtige Studie mit einbezogen. Zum einen sollte untersucht werden, welchen Einfluss die Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich) bzw. die erwartete Schwierigkeit der Veränderungen durch den Schulübertritt auf die Bewertung der Schwierigkeit des absolvierten Schulübertritts hat. Außerdem sollte der Einfluss der Erwartungshaltungen (Herausforderung/Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich) auf das Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt, Bewältigungsstrategien im Schulübertrittskontext, psychosomatische Beschwerden und Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen geklärt werden. Einen besonderen Stellenwert nahm außerdem die Notenentwicklung ein. Die Befragung der Klassen- und Schulleitung zielte darauf ab, zu untersuchen, wie gut Pädagogen das Stressausmaß einschätzen können, das sich für die Kinder durch die übertrittsrelevanten Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich ergibt.

Da in der Literatur kein geeigneter Fragebogen existiert, der verschiedene Aspekte der Bewältigung des Schulübertritts abdeckt, wurde von der Autorin ein Fragebogen zusammengestellt. Dazu wurden Items aus vorhandenen Testverfahren nach testtheoretischen und inhaltlichen Aspekten ausgewählt und zu einem Erhebungsinstrument (Bernhart, Sirsch & Ziegler, 2008) kombiniert. Zu Beginn wurden soziodemografische Daten erfasst. Danach sollten die Kinder beurteilen, wie schwierig sie den Schulübertritt erlebt haben. Anschließend wurden die Deutsch- und Mathematiknoten von der Volksschule und der weiterführenden Schule erhoben. Im nächsten Teil des Fragebogens ging es um die Bewältigungsstrategien im Schulübertrittskontext, wobei die Kinder Auskunft darüber geben sollten, wie oft sie kognitive bzw. Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen bzw. neuen Mitschülern anwenden. Als nächstes wurden Fragen zum sozialen Unterstützungsnetzwerk gestellt. Anschließend sollte von den Kindern die Häufigkeit verschiedener psychosomatischer Beschwerden nach dem Schulübertritt angegeben und das Wohlbefinden eingeschätzt werden. Weiters wurde das Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt abgefragt. Am Ende des Fragebogens ging es um Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen. Den Pädagogen wurde ein Fragebogen (Bernhart & Sirsch, 2008) vorgegeben, der das Stresserleben der Kinder durch die übertrittsbezogenen Veränderungen aus Lehrersicht erfasst.

Teststatistische Analysen der Messinstrumente wurden mittels Faktorenanalyse und anschließender Reliabilitätsanalyse durchgeführt.

In Bezug auf die Bewältigungsstrategien im Schulübertrittskontext konnte für die untersuchte Stichprobe die Faktorenstruktur von Ensbacher (2001) bestätigt werden, wobei sich inhaltlich die Skalen „Kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern“ (KM), „Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern“ (HM), „Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen“ (KA) und „Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen“ (HA) beschreiben lassen. Das mittlere Verwendungsausmaß der Skala KM liegt bei 3.21, das der Skala HM ist mit 3.66 etwas höher. Die Skala KA weist einen Wert von 3.67 auf, die Skala HA erreicht mit 3.70 das höchste Verwendungsausmaß. Die Trennschärfen der vier Skalen reichen von .40 bis .75, die inneren Konsistenzen von .75 bis .87, und zeigen somit durchwegs gute Werte. Ein fünfter Faktor beinhaltet Formulierungen, die als „Abwertung-Ablenkung“ bezeichnet werden, wobei diese Skala wie bei Ensbacher (2001) aufgrund schlechter teststatistischer Kennwerte von weiteren Analysen ausgeschlossen wurde.

Was das Wohlbefinden betrifft, konnte die Ein-Faktoren-Struktur von Schenk (1998) anhand der vorliegenden Stichprobe bestätigt werden. Die Trennschärfen von .45 bis .66 sind zufrieden stellend, die innere Konsistenz mit .86 gut.

Die Faktorenanalyse der Items zum Stresserleben beim Schulübertritt ergab zwei Faktoren, nämlich „Stresserleben durch leistungsbezogene Veränderungen“ sowie „Stresserleben durch sozialbezogene Veränderungen“. Die Trennschärfen dieser beiden Skalen zeigen mit .50 bis .63 bzw. .31 bis .42 durchschnittliche Werte. Die inneren Konsistenzen sind mit .81 bzw. .57 ebenfalls als durchschnittlich zu bewerten. Da das Item „Schulweg“ der Skala „Stresserleben durch sozialbezogene Veränderungen“ eine sehr geringe Trennschärfe aufweist, wurde es bei den weiteren Berechnungen ausgeschlossen.

Die Analyse der Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen führte zu dem Ergebnis, dass die von Lohaus und Mitarbeitern (1996) gefundene dreifaktorielle Lösung in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden kann. Aus inhaltlichen Überlegungen wurde anstelle dessen eine zweifaktorielle Lösung berechnet. Die daraus resultierenden Skalen „Problemlösendes Handeln“ und „Emotionsregulierende Aktivitäten“ weisen zufrieden stellende Trennschärfen von .45 bis .70 bzw. .27 bis .65 auf. Die inneren Konsistenzen erreichen sehr gute Werte von .90 und .79.

Die Faktorenanalyse der Items zur Einschätzung der übertrittsrelevanten Veränderungen aus Lehrersicht ergab zwei Faktoren die sich in die Bereiche „Stresserleben durch die Veränderungen im Leistungsbereich aus Pädagogensicht“ und „Stresserleben durch die Veränderungen im Sozialbereich aus Pädagogensicht“ einteilen lassen. Eine Reliabilitätsanalyse der Skala „Stresserleben durch die Veränderungen im Leistungsbereich aus Pädagogensicht“ ergab Trennschärfen zwischen .29 und .70, die der Skala „Stresserleben durch die Veränderungen im Sozialbereich aus Pädagogensicht“ Werte von .51 bis .69.

Die Erhebung der Daten fand im Schuljahr 2007/08 im Zeitraum von Februar bis März im niederösterreichischen Wiener Neustadt und Umgebung statt. Es durften nur jene Kinder teilnehmen, die am Erhebungstag eine unterschriebene Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten vorweisen konnten. Um ein hastiges und sorgloses Arbeiten der Kinder zu vermeiden, wurden die einzelnen Items von der Testleiterin laut vorgelesen. Eine Helferin kümmerte sich um Fragen der Kinder. Acht Schulen nahmen an der Erhebung teil. Insgesamt wurden 701 Kinder aus 37 Klassen befragt. Die Befragung nahm die Dauer von einer Schulstunde in Anspruch.

Durch einen Schülercode, den die Kinder auch bei der Erhebung von Ziegler (2008) angaben, konnten die Daten der Kinder, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben, zusammengespielt werden. So ergab sich die Stichprobengröße von 165 Kindern. Die Stichprobe setzt sich aus 98 Mädchen und 67 Buben zusammen. 98

Kinder (59.4%) der befragten Kinder besuchen eine Hauptschule, 67 (40.6%) ein Gymnasium. Im Vergleich zur Gesamtpopulation aller Kinder der 5. Schulstufe in Wiener Neustadt zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Verteilung. Es nahmen mehr Mädchen und weniger Buben sowie mehr Hauptschüler als Gymnasiasten an der vorliegenden Untersuchung teil, als in der Gesamtpopulation zu erwarten wäre. An der Pädagogenbefragung nahmen insgesamt 36 Personen teil, 29 Frauen und sieben Männer.

Die gemittelten Itemscores der Herausforderung und Bedrohung wurden für die weiteren Berechnungen in Gruppen eingeteilt. Leistungsbezogene bzw. sozialbezogene Herausforderung und Bedrohung kann theoretisch in vier Kombinationen auftreten. Da die Gruppen „Herausforderung niedrig/Bedrohung niedrig“ und „Herausforderung niedrig/Bedrohung hoch“ sehr klein sind, gehen lediglich die Gruppen „Herausforderung hoch/Bedrohung niedrig“ sowie „Herausforderung hoch/Bedrohung hoch“ in die Berechnungen ein. Die Gruppen H+/B- und H+/B+ unterscheiden sich sowohl im Leistungs-, wie auch im Sozialbereich signifikant in Bezug auf Geschlecht und Schultyp.

Die Berechnungen zum Einfluss der Erwartungen auf die Bewältigung des Schulübertritts wurden jeweils mit Geschlecht und Schultyp als Kovariate durchgeführt. Bei den Berechnungen zu den Bewältigungsstrategien wurde außerdem der Anzahl der Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, als Kovariate berücksichtigt.

Die Ergebnisse zum Einfluss der erwarteten Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich auf die Schwierigkeitseinschätzung des Schulübertritts erwiesen sich als nicht signifikant. Was allerdings den Einfluss der Herausforderung und Bedrohung auf die Schwierigkeitseinschätzung des Schulübertritts betrifft, zeigte sich im Sozialbereich ein signifikantes Ergebnis. Die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung hoch“

bewertet den Schulübertritt schwieriger als die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung niedrig“.

Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt. Während im Leistungsbereich keine Unterschiede bestehen, erwies sich die Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich als signifikant. Die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung hoch“ bewertet somit den Schulübertritt stressreicher als die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung niedrig“. Hinsichtlich des Stresserlebens durch die sozialen und leistungsbezogenen Veränderungen beim Schulübertritt zeigte sich beim Vergleich von Schüler- und Pädagogensicht, dass sich die Einschätzungen signifikant unterscheiden.

Bei den Bewältigungsstrategien im Schulübertrittskontext zeigte sich kein Unterschied bei der Anwendung der kognitiven Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich. Allerdings hat der Schultyp einen Einfluss: Hauptschüler wenden häufiger kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen an als Gymnasiasten. Hinsichtlich der Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen erwiesen sich alle geprüften Effekte als signifikant. Die Gruppe „Herausforderung hoch/Bedrohung niedrig“ wendet häufiger Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen an als die Gruppe „Herausforderung hoch, Bedrohung hoch“. Mädchen greifen häufiger auf Handlungsstrategien zurück als Buben, Hauptschüler öfter als Gymnasiasten. Außerdem gilt: Je mehr Personen das Kind in der Familie bzw. im Freundeskreis hat, denen es von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, desto häufiger wendet es Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen an. In Bezug auf die kognitiven Strategien gegenüber neuen Mitschülern zeigte sich kein signifikanter Effekt hinsichtlich der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich, signifikante Unterschiede gibt es jedoch hinsichtlich Schultyp und der Anzahl der Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt. Hauptschüler wenden mehr kognitive Strategien als AHS-Schüler an. Je mehr Personen seiner Familie das von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt,

desto häufiger werdet es kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern an. Auch bei den Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern betrifft gibt es keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich der unabhängigen Variablen. Ein signifikanter Effekt ergibt sich wiederum für den Schultyp und die Anzahl der Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt. Kinder, die die Hauptschule besuchen, wenden häufiger Handlungsstrategien an als Gymnasiasten. Je mehr Familienmitglieder bzw. Freunde das Kind hat, desto mehr Handlungsstrategien kommen zur Anwendung.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Herausforderung und Bedrohung sowohl im Leistungs-, wie auch im Sozialbereich, keinen Einfluss auf das Problemlösende Handeln hat. Allerdings haben das Geschlecht und die Anzahl der Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, einen Einfluss auf die abhängige Variable. Mädchen greifen öfter auf Problemlösendes Handeln zurück als Buben. Für die Anzahl der Familienmitglieder, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt, gilt: Je mehr vorhanden sind, desto öfter wendet das Kind Problemlösendes Handeln an. In Hinblick auf Emotionsregulierende Aktivitäten zeigte sich für die Herausforderung und Bedrohung weder im Leistungs- noch im Sozialbereich ein signifikantes Ergebnis, auch die Kovariaten waren nicht signifikant. Die Kinder unterscheiden sich nicht in Hinblick auf die Emotionsregulierenden Aktivitäten.

Das Wohlbefinden nach dem Schulübertritt wird von knapp 40% der befragten Kinder höher als in der Volksschule eingeschätzt, weitere 40% fühlen sich nach dem Schulübertritt gleich gut wie davor. An die 20% berichtet von geringerem Wohlbefinden nach dem Schulübertritt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich keinen signifikanten Einfluss auf die psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt hat, ein signifikanter Effekt zeigt sich lediglich für das Geschlecht. Mädchen berichten nach dem Schulübertritt über mehr psychosomatische Beschwerden als Buben. In Abhängigkeit von der

Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich konnten hingegen signifikante Unterschiede gefunden werden. Die Gruppe „Herausforderung hoch/Bedrohung hoch“ erlebt ein höheres Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden als die Gruppe „Herausforderung hoch/Bedrohung niedrig“. Ferner besteht ein Geschlechtsunterschied, und zwar insofern, als dass Mädchen mehr psychosomatische Beschwerden als Buben erleben.

Hinsichtlich der Schulnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik ergab sich ein signifikanter Unterschied im Messzeitpunkt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sich sowohl die Deutsch- als auch die Mathematiknoten der Kinder nach dem Schulübertritt verschlechtern. Der Schultyp der weiterführenden Schule erwies sich in beiden Gegenständen als signifikant. Bei den AHS-Schülern kommt es im Gegensatz zu den Hauptschülern zu einem größeren Leistungsabfall nach dem Schulübertritt. Für das Fach Deutsch ergab sich ein signifikanter Unterschied in Bezug auf das Geschlecht. Hier zeigte sich, dass sich die Deutschnote bei den Buben stärker verschlechtert als bei den Mädchen.

Aufgrund eines Forschungsdefizits in Bezug auf längsschnittliche Schulübertrittsstudien liegen für die vorliegende Untersuchung nur wenige Vergleichsdaten vor. Wie in der Literatur zeigt sich, dass mit dem Schulübertritt zahlreiche Veränderungen im Leben der betroffenen Kinder einhergehen, deren Bewältigung besondere Kompetenzen und Anpassungsenergien erfordert (vgl. Rollett & Hanfstingl, 2006). Neben den Kindern, die sich, gestärkt durch Eltern und Freunde, auf den Übertritt freuen und auf vielfältige Bewältigungsstrategien zurückgreifen, gibt es der vorliegenden Studien nach auch solche, die mit wenig sozialer Unterstützung seitens der Eltern und Freunde rechnen können, sich vor dem Übertritt fürchten und wenige effektive Bewältigungsstrategien anwenden. Diese Kinder sollten die Möglichkeit haben, besondere Hilfestellungen in Anspruch nehmen zu können.

Es gilt, in zukünftigen Studien zu erforschen, welche Art der Unterstützung tatsächlich zu einer Erleichterung des Übertritts beiträgt. Bei den Maßnahmen, die gesetzt werden

können, um den Schulübertritt zu einem wünschenswerten Erlebnis zu machen, muss zwischen Maßnahmen zur Änderung des Systems und Maßnahmen zu dessen besserer Bewältigung unterschieden werden (Eder, 1995). Einerseits kann über eine Veränderung der bestehenden Bildungssysteme – Stichwort Gesamtschule – diskutiert und die frühe Leistungsauslese in Frage gestellt werden. Andererseits kann man überlegen, wie die Kinder – abgesehen von Änderungen der Schulstruktur – optimal beim Übertritt unterstützt werden können. Weitere längsschnittlich angelegte Untersuchungen zum Einfluss der Erwartungen auf die Bewältigungsleistung könnten diesbezüglich wertvolle Hilfestellungen liefern. Detailliertes Wissen über soziale und leistungsbezogene Ängste der Kinder würde dazu beitragen, die Vorbereitung auf den Schulübertritt sowie die Eingewöhnungsphase in der Sekundarstufe stärker an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren, sodass sie den Übertritt in einem positiven Licht sehen können, als Veränderung mit neuen Möglichkeiten.

LITERATUR

Abele, A. (1991). Auswirkungen von Wohlbefinden oder: Kann gute Laune schaden? In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik* (S. 297-325). Weinheim: Juventa Verlag.

Aikins, J., Bierman, K. & Parker, J. (2005). Navigating the transition to junior high school: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development, 14*, 42-60.

Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling, 5*, 339-345.

Alspaugh, J.W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *Journal of Educational Research, 92*, 20-25.

Anderman, E.M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269-298.

Armsden, G.C. & Greenberg M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*, 427-454.

- Aymanns, P. (1995). Soziale Netzwerke und kritische Lebensereignisse. In R. Ningel & W. Funke (Hrsg.), *Soziale Netze in der Praxis* (S. 24-39). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Ball, J., Lohaus, A. & Miebach, C. (2006). Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 101-109.
- Barrera, M., Jr. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
- Becker, P. (1991). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Psychologie der seelischen Gesundheit* (Band 2) (S. 1-90). Göttingen. Hogrefe.
- Berndt, T.J., Hawkins, J.A. & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13-41.
- Berndt, T.J. & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 123-142.
- Bernhart, C. & Sirsch, U. (2008). *Einschätzung der Bewältigung des Schulübertritts. Pädagogensicht (EBS-P)*. Unveröff. Fragebogen, Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

Bernhart, C., Sirsch, U. & Ziegler, C. (2008). *Einschätzung der Bewältigung des Schulübertritts. Schülersicht (EBS-S)*. Unveröff. Fragebogen, Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

Böhm, J. (1985). Die allgemeinbildende höhere Schule aus Sicht der Erstkläßler. *Schule und Leben*, 2, 47-54.

Braun, M. (2002). *Von der Volksschule in die weiterführende Schule. Der bevorstehende Schulübertritt aus der Sicht von Kindern und Eltern*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie menschlicher Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske.

Büchner, P. & Koch, K. (2002). Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergangsprozesse aus der Sicht von SchülerInnen und Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 2, 234-246.

Buff, A. (1991). Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 100-114) (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 11). Stuttgart: Enke.

Bullinger, M., Mackensen, S. & Kirchberger, I. (1994). KINDL – ein Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität von Kindern. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 2, 64-77.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004). *Bildung in Deutschland: Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland* [online]. Referat Publikationen: Berlin, Köln. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildung_in_deutschland.pdf [26.2.2008].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004). *Bildungswegweiser Österreich*. Abteilung Schulpsychologie/Bildungsberatung: Wien.

Bürgin, D. (1993). *Psychosomatik im Kindes- und Jugendalter*. Stuttgart: Fischer.

Buttlar, A. (1992). *Grundzüge des Schulsystems der USA*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Cantin, S. & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 561-570.

Christian, G. (2001). *Selbstkonzeptveränderungen beim Wechsel von der Volksschule in die weiterführende Schule (Hauptschule bzw. Gymnasium)*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien.

Chung, H., Elias, M. & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology, 36*, 83-101.

Colarossi, L.G. & Eccles, J.S. (2000). A prospective study of adolescent's peer support: Gender differences and the influence of parental relationships. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 661-678.

Compas, B.E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A. & Wadsworth, M.E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*, 87-127.

Cotterell, J.L. (1992). School size as a factor in adolescents' adjustment to the transition to secondary school. *Journal of Early Adolescence, 12*, 28-45.

Crockett, L.J., Petersen, A.C., Graber, J.A., Schulenberg, J.E. & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 9*, 181-210.

DuBois, D.L., Felner, R.D., Brand, S., Adan, A. M. & Evans, E.G. (1992). A prospective study of life stress, social support and adaption in early adolescence. *Child Development, 63*, 542-557.

Duchesne, S., Larose, S. & Guay, F. (2005). The transition from elementary to high school: The pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioural Development, 29*, 409-417.

Ebata, A.T. & Moos, R.H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 4*, 99-125.

Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK*. Innsbruck: Studienverlag.

Elben, C., Lohaus, A., Ball, J. & Klein-Heßling, J. (2003). Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule: Differentielle Effekte auf die psychische Anpassung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 331-341.

Elias, M., Ubriaco, M., Reese A., Gara, M., Rothbaum, P., Haviland, M. (1992). A measure of adaption to problematic academic and interpersonal tasks of middle school. *Journal of School Psychology*, 30, 41-57.

Ensbacher, U.M. (2001). *Bewältigung des Übertritts von der Grundschule in die weiterführende Schule (HS, AHS)*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (2006). Die Diagnostik von Stressbewältigung mit dem „Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter“ (SSKJ 3-8). Faktorielle und psychometrische Analysen. *Diagnostica*, 52, 131-142.

Felber, M. (1997). *Der Einfluß von familiärer und Peer-Unterstützung auf das Copingverhalten klinisch auffälliger Jugendlicher*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien.

Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen: Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (Band 1)*. Bern: Huber.

Fend, H. (1991). „Soziale Erfolge“ im Bildungswesen – die Bedeutung der sozialen Stellung in der Schulklasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnitfforschung* (S. 217-238) (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 11). Stuttgart: Enke.

Fenzel, L.M. & Blyth, D.A. (1986). Individual adjustment to school transitions: An exploration of the role of supportive peer relations. *Journal of Early Adolescence*, 6, 315-329.

Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell zur Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). München: PsychologieVerlagsUnion.

Filipp, S.-H. (2007). Adaptive Dynamiken und Bewältigungsprozesse, In: J. Brandstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 337-445). Stuttgart: Kohlhammer.

Forgan, J.W. & Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 33-43.

Gerber, M. & Pühse, U. (2007). Psychosomatische Beschwerden und psychisches Wohlbefinden – Eine Untersuchung bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 223-235.

Graham, C. & Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to secondary school. Spotlight89*. Glasgow: The SCREE Centre.

Griebel, W. (2004). Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In E. Schumacher (Hrsg.), *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen* (S. 25-45). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F.G., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A.J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, 66-75.

Grolnick, W., Kurowski, C.O., Dunlap, K.G. & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465-488.

Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65, 237-252.

Grubich-Müller, R. & Lackner-Ibesich, E. (2004). Grundschulqualitäten und ihr Transfer in die Sekundarstufe als Argument für eine gemeinsame Schule. *Erziehung und Unterricht*, 3/4, S. 363-370.

Hardy, C.L., Bukowski, W.M. & Sippola, L.K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence*, 22, 117-142.

Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. München: Waxmann.

Hartinger, A., Graumann, O. & Grittner, F. (2004). „Grundschul-Numerus Clausus“ oder Orientierungsstufe? Auswirkungen verschiedener Übertrittsbedingungen auf Motivationsstile und Leistungsängstlichkeit von Grundschulkindern. *Empirische Pädagogik*, 18, 173-193.

Hebold, G. (2004). Stress und Stressverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen. In: W. Schluchter, A. Tönjes & S. Elkins (Hrsg.), *Menschenskinder! Zur Lage von Kindern in unserer Gesellschaft. Band zur Vortragsreihe des Humanökologischen Zentrums der BTU Cottbus*. Cottbus: BTU.

Hirsch, B.J. & Rapkin, B.D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.

Hirsch, B.J. & DuBois, D.L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20, 333-347.

Hurrelmann, K. (1988). *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf*. München: Juventa.

Karas, E., Kahlhammer, J. & Moser, E. (1990). *Schulversuch „Übergangshilfen beim Zehnjährigen“ im Bundesland Salzburg* (Schulentwicklung. Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung, Bd. 21) Wien: ÖBV.

Katschnig, T. & Hanisch, G. (2006). Die Lehrerrolle an der Nahtstelle zwischen Volksschule und weiterführender Schule. *Erziehung und Unterricht*, 3/4, 302-312.

Kavsek, M.J., Tismer, K.-G. & Hanselmann, E. (1995). Bewältigungsdimensionen im frühen Jugendalter: Deutsche und amerikanische Jugendliche im Vergleich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 106-114.

Kauer, (1989). *Schulübertritt. Schulleistungsprognose zum Zeitpunkt des Schulübertritts von der 4. Klasse Volksschule auf eine der weiterführenden Schulen*. Unveröff. Dissertation, Universität Wien.

Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2000). *Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.

Knebel, A. & Seiffge-Krenke, I. (2006). Veränderungen in der Stresswahrnehmung und Stressbewältigung im Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 111-126). Göttingen: Hogrefe.

Kraft, U., Udris, I., Mussmann, C. & Muheim, M. (1994). Gesunde Personen – salutogenetisch betrachtet. Eine qualitative Untersuchung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 2, 216-239.

Kutscha, G. (1991). Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K. & Kell, A. (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung* (S. 113-156). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Laireiter, A. R. (1993). Begriffe und Methoden des Netzwerk- und Unterstützungsforschung. In A. Laireiter (Hrsg.), *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden und Befunde* (S. 15-44). Bern: Huber.

Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York [u.a.]: McGraw-Hill.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R.S. (1995). Stress und Stressbewältigung – Ein Paradigma? In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-232). München: PsychologieVerlagsUnion.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Streß. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.

Leffelsend, S. & Harazd, B. (2004). Erwartungen an die weiterführende Schule. Empirische Untersuchung zu den Übergangserwartungen von Grundschulern. *Empirische Pädagogik*, 18, 252-272.

Leonard, C.P. & Elias, M.J. (1993). Entry into middle school: Student factors predicting adaption to an ecological transition. *Prevention in Human Services*, 10, 39-57.

Lohaus, A., Elben, C.E., Ball, J. & Klein-Hessling J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 24, 161-173.

Lohaus, A., Fleer, B., Freytag, P. & Klein-Heßling, J. (1996). *Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter*. (SKK). Göttingen: Hogrefe.

Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (1999). *Kinder im Stress und was Erwachsene dagegen tun können*. München: Beck.

Lohaus, A. & Seiffge-Krenke, I. (2006). Stresssymptomatik. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 177-188). Göttingen: Hogrefe.

Lohaus, A., Vierhaus, M. & Ball, J. (2005). Der Wechsel zur weiterführenden Schule. In S. Schilling (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung* (S. 87-110). Münster: Waxmann.

Lord, S.E., Eccles, J.S. & McCarthy, K.A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, 14, 162-199.

Mayr, J., Hofer, M. & Huemer, G. (1992). Schul-Zeit am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. *Erziehung und Unterricht*, 142, 494-500.

McDougall, P. & Hymel, S. (1998). Moving into middle-school: Individual differences in den transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30, 108-120.

Meckelmann, V. (2004). Schulwechsel als kritisches Lebensereignis und die Entwicklung des Selbstkonzeptes bei Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 273-284.

Messner, E. (2006). Gegen die Selektion mit zehn! Zum Gesamtschulversuch Mittelschule im Schulverbund Graz-West. *Erziehung und Unterricht*, 3/4, S. 371-379.

Mitman, A.L. & Packer, M.J. (1982). Concerns of seventh-graders about their transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 2, 319-338.

Montada, L. (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In L. Montada & R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3-48). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Oerter, R. (1998). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 84-127). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 271-332). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 123-138). München: PsychologieVerlagsUnion.

Pekrun, R. & Fend, H. (1991). *Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band 11 Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Enke.

Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 33-56) (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 11). Stuttgart: Enke.

Perrez, M. & Reicherts, (1992). *Stress, coping and health. A situation-behavior approach. Theory, methods, applications*. Seattle: Hogrefe & Huber.

Pratt, S. & George, R. (2005). Transferring friendship: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society, 19*, 16-26.

Proctor, T.B. & Choi, H.S. (1994). Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents' self esteem and perceived competence. *Psychology in the schools, 31*, 319-327.

Rollet, B. & Hanfstingl, B. (2006). Die Bewältigung des Schulübertritts von der Grundschule zur Sekundarstufe 1 – Ergebnisse eines Längsschnittprojektes. *Erziehung und Unterricht, 3/4*, 313-320.

Rossmann, P. (1993). *Depressionstest für Kinder: DTK*. Bern: Huber.

Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

Schenk, S. (1998). *Klassenklima und Befindlichkeit beim Schulübertritt von der Volksschule in die weiterführende Schule (AHS, HS)*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien.

Schulenberg, J.E., Asp, C.E. & Peterson, A.C. (1984). School from the young adolescent's perspective: A descriptive report. *Journal of Early Adolescence, 4*, 107-130.

Schumacher, E. (2004). *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schwarz-Herda, M. & Mürwald, E. (2004). Zur Entschärfung der Nahtstellenproblematik Grundstufe – Sekundarstufe I am Beispiel Mathematik: eine Herausforderung an eine humane Schule. *Erziehung und Unterricht*, 3/4, S. 380-386.

Seidman, E., Allen, L., Aber, J.L., Mitchell, C. & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507-522.

Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. New Jersey: Erlbaum Associates.

Seiffge-Krenke, I. (2006). *Nach Pisa: Stress in der Schule und mit den Eltern; Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Seiffge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, S., Aegenheister, N. & Poebblau, M. (2001). Coping with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred adolescents. *European Psychologist*, 6, 123-132.

Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.

Sirsch, U. & Angerer-Schenk, S. (2001). Aspects of school-climate and well-being regarding school transition from primary to secondary school. In K.W. Kallus (Hrsg), *Current psychological research in Austria. Proceedings of the 4th scientific conference of the Austrian Psychological Society (ÖGB)* (S. 103-106). Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.

Stadtschulrat für Wien (2000). *Der große Wiener Schulführer 2000*. Wien: Bohmann Druck und Verlags-Gesellschaft mbH u. Co KG.

SPSS Inc. (2008). SPSS for Windows. User's Guide. Release 16.0. Chicago: author.

Stanzel-Tischler, E. & Grogger, G. (2001). *Der Unterricht auf der 4. Schulstufe in Hinblick auf den Übertritt in weiterführende Schulen. Eine empirische Untersuchung an 21 steirischen Volksschulen im Schuljahr 1999/2000*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Stanzel-Tischler, E. & Grogger, G. (2002). *Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen auf der 5. Schulstufe 2001/2002*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Thonhauser, J. & Eder, F. (2006). Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 3/4*, 275-294.

Valtin, R. & Wagner, C. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51*, 52-68.

van Ophuysen, S. (2006). Erlebte Unterstützung im Elternhaus und die emotionale Qualität der Übergangserwartungen von Grundschulern. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 223-239). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wallis, J.R. & Barrett, P.M. (1998). Adolescent adjustment and the transition to high school. *Journal of Child and Family Studies*, 7, 43-58.

Weber, H. (1997). Zur Nützlichkeit des Bewältigungskonzeptes. In C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz (Hrsg.), *Psychologie der Bewältigung* (S. 7-16). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Weidinger, W. (2000). *Wieso „Haupt“ - Schule? Zur Situation der Sekundarstufe 1 in Ballungszentren (Schulentwicklung in Wien, Bd. 1)*. Wien: öbv und hpt.

Weinert, F.E. & Stefanek, J. (1997). Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt, In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 423-451). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Wendt, A. (1995). *Psychologie (Diagnostik von Bewältigungsverhalten, Bd. 5)*. Landau: Empirische Pädagogik.

Wigfield, A. & Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Environment and Behavior*, 27, 33-42.

Wigfield, A., Eccles, J., Mac Iver, D., Reuman, D.A. & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.

Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.

Yamamoto, T. & Ishii, S. (1995). Developmental and environmental psychology. A microgenetic developmental approach to transition from small elementary school to a big junior high school. *Environment and Behavior*, 27, 33-42.

Zeedyk, M., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school. *School Psychology International*, 24, 67-79.

Ziegler, C. (2008). *Der Einfluss der Erwartungshaltungen auf den bevorstehenden Schulübertritt*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien.

Ziegler, C., Sirsch, U. & Bernhart, C. (2008). *Einschätzung des antizipierten Schulübertritts. Schülersicht (EAS-S)*. Unveröff. Fragebogen, Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

Zimbardo, P. G. & Gerrig, R.J. (2008). *Psychologie* (18. aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.

LITERATUR

Zimmerman, M.A., Copeland, L.A., Shope, J.T. & Dielman, T.E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-141.

ANHANG A**Abbildungsverzeichnis**

Abbildung	Titel	Seite
1	Das österreichische Schulsystem	17
2	Das amerikanische Schulsystem	22
3	Screeplot Faktorenanalyse „Herausforderung und Bedrohung“	194
4	Screeplot Faktorenanalyse „Schwierigkeit der erwarteten Veränderungen durch den Schulübertritt“	195
5	Screeplot Faktorenanalyse „Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt“	196
6	Screeplot Faktorenanalyse „Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt“	197
7	Screeplot Faktorenanalyse „Psychosomatische Beschwerden nach dem Schulübertritt“	198
8	Screeplot Faktorenanalyse „Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen“	199
9	Screeplot Faktorenanalyse „Stresserleben durch die leistungs- und sozialbezogenen Veränderungen aus Pädagogensicht“	200

Screepplot

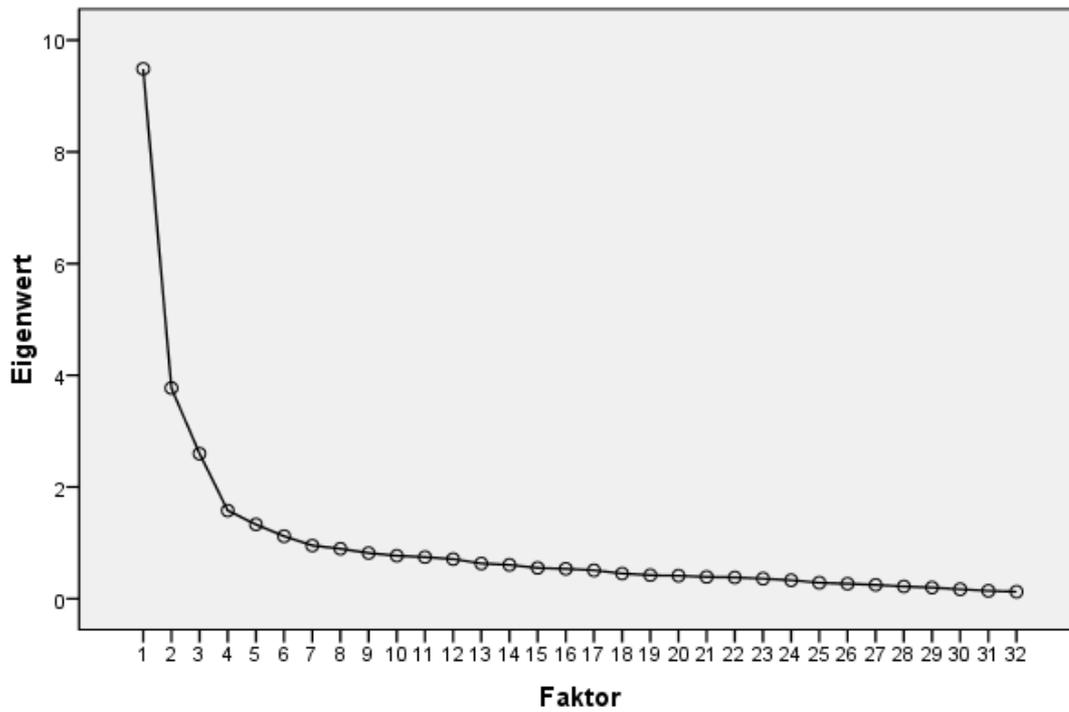


Abbildung 3: Screepplot Faktorenanalyse „Herausforderung und Bedrohung“

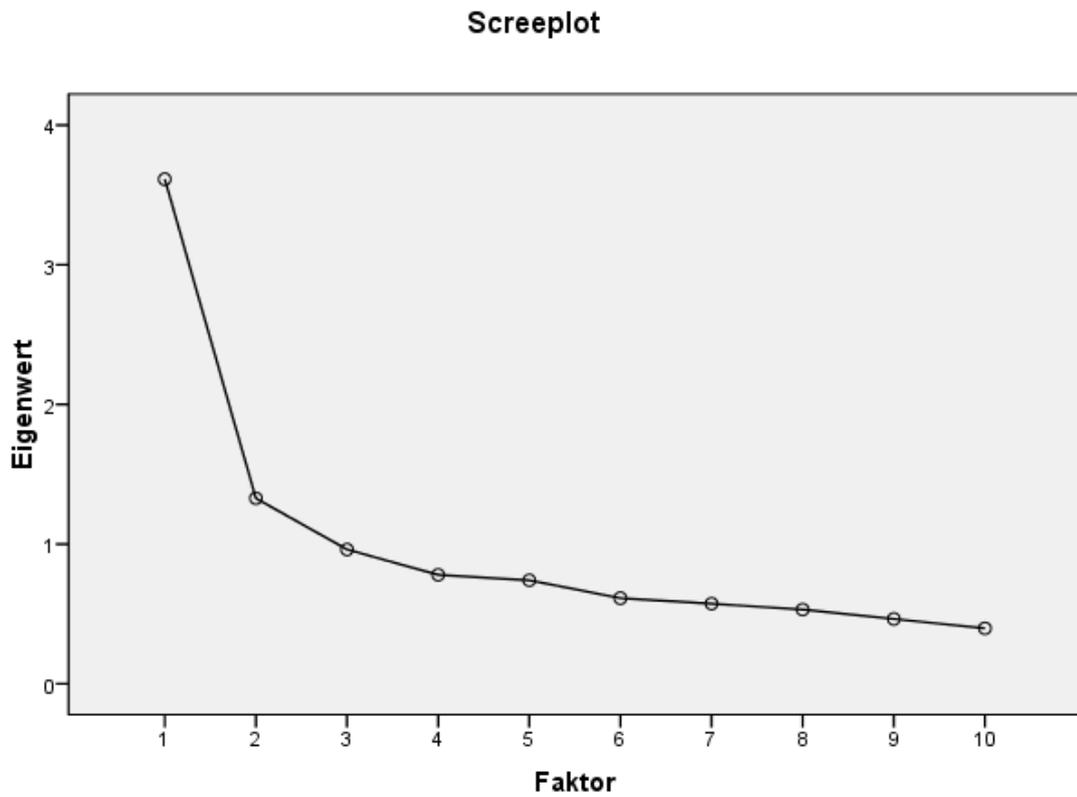


Abbildung 4: Screepplot Faktorenanalyse „Schwierigkeit der erwarteten Veränderungen durch den Schulübertritt“

Screepplot

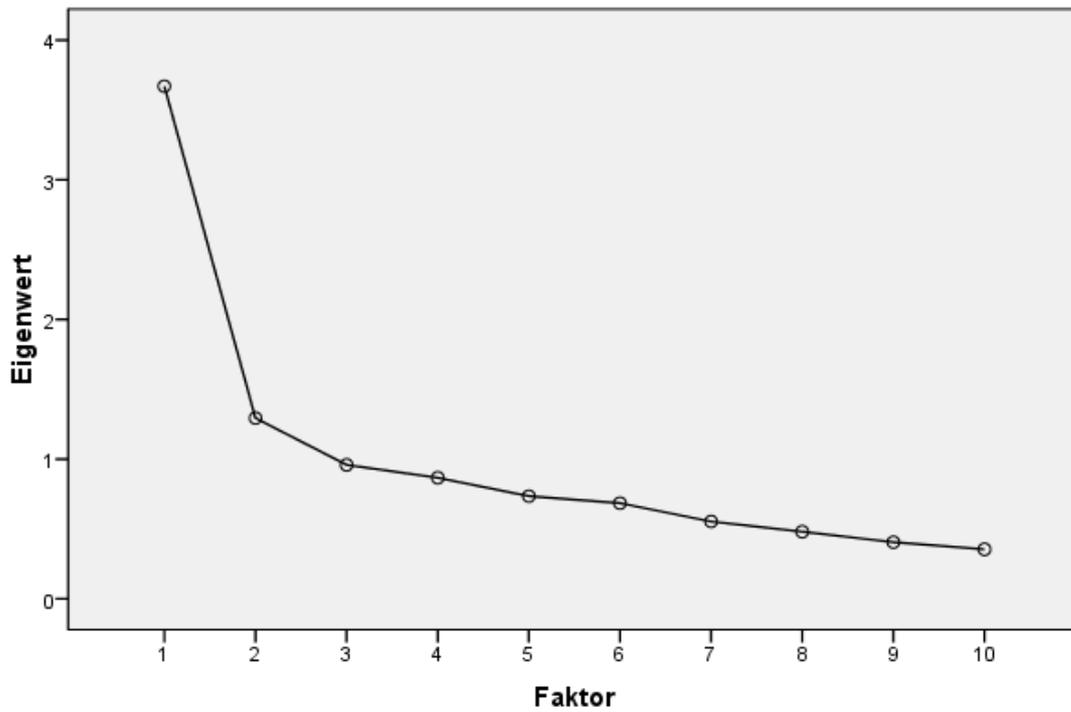


Abbildung 5: Screepplot Faktorenanalyse „Stresserleben durch die Veränderungen beim Schulübertritt“

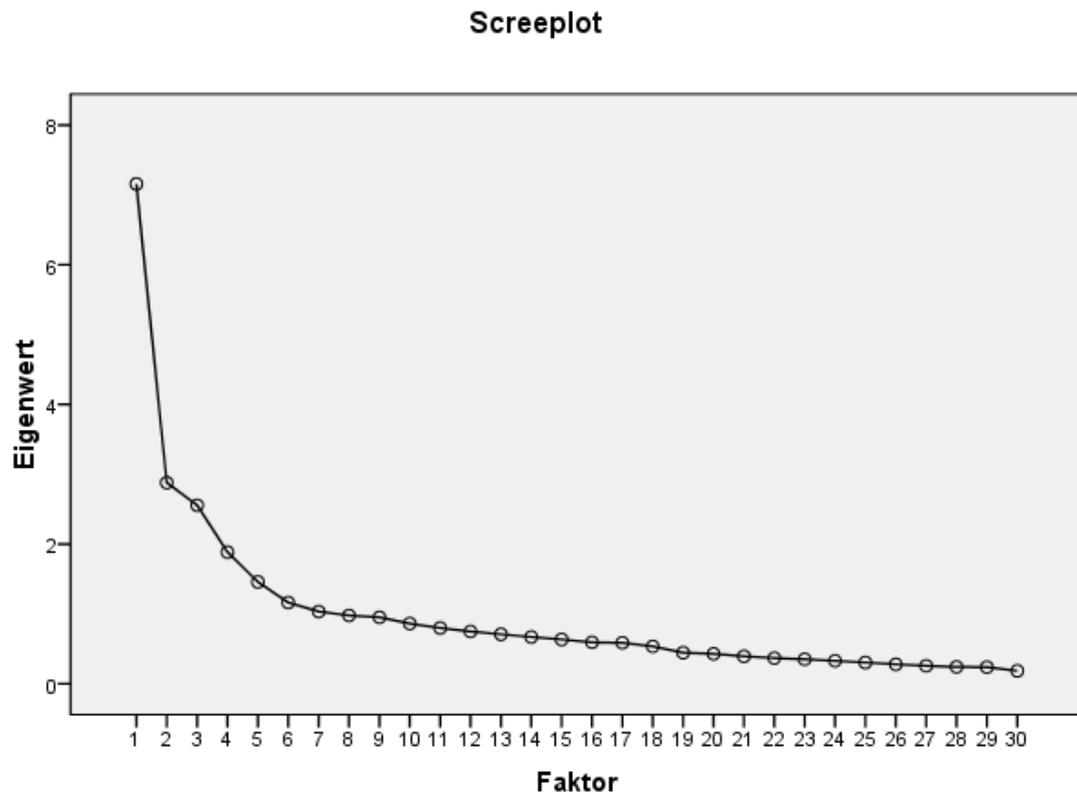


Abbildung 6: Screepplot Faktorenanalyse „Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt“

Screepplot

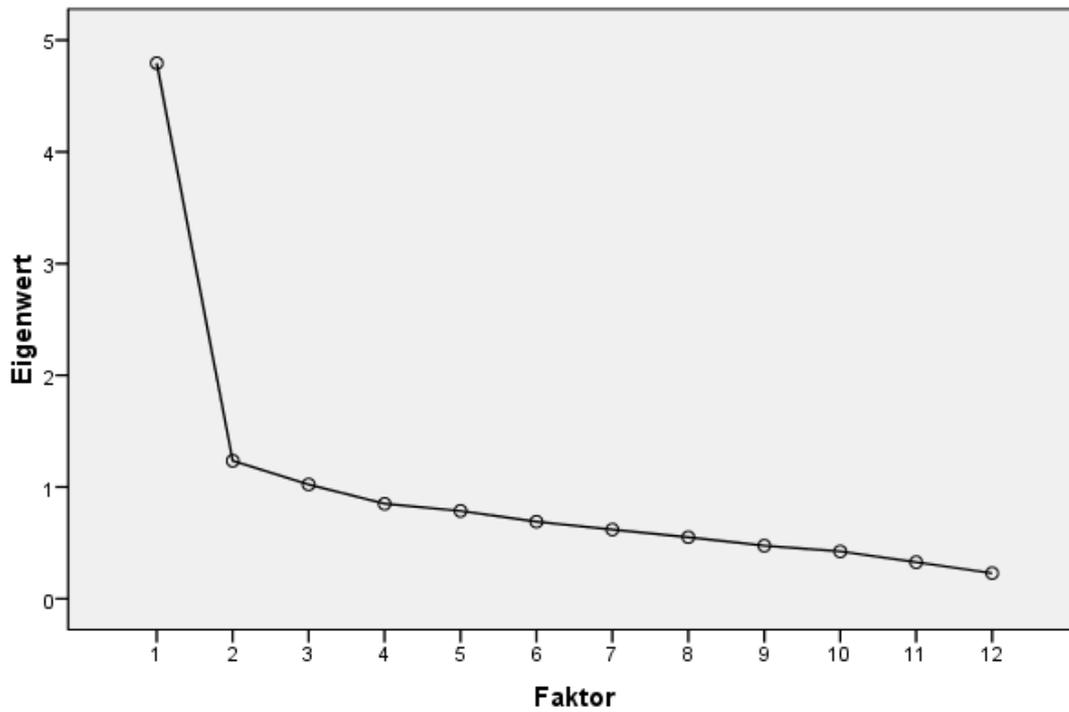


Abbildung 7: Screepplot Faktorenanalyse „Psychosomatische Beschwerden nach dem Schulübertritt“

Screepplot

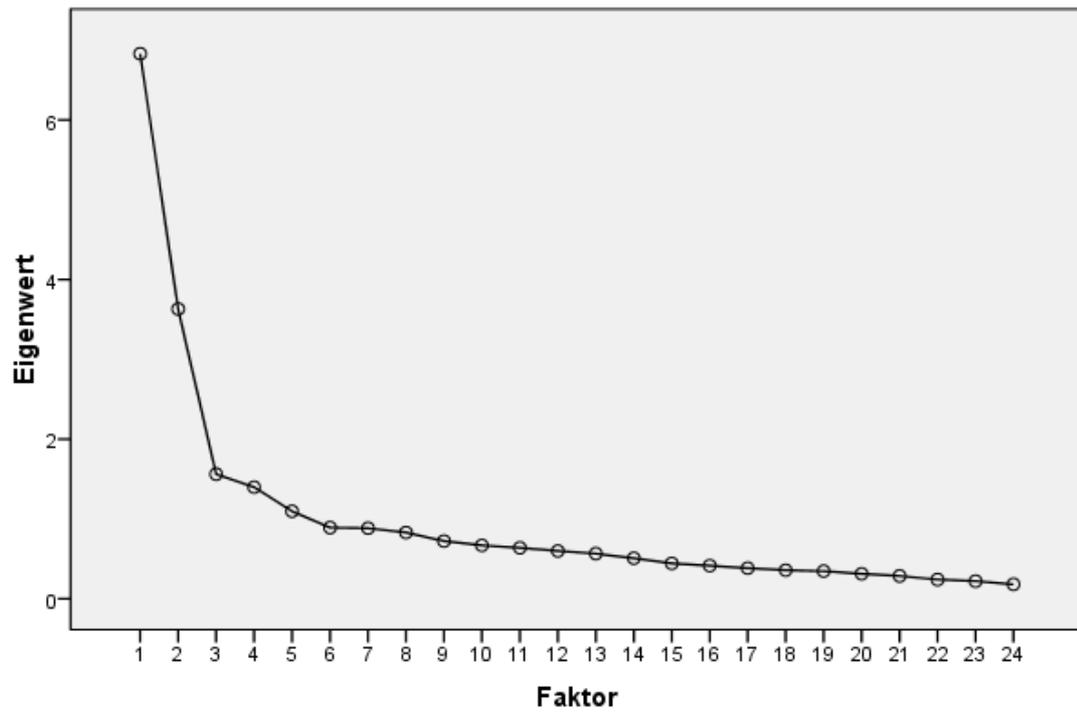


Abbildung 8: Screepplot Faktorenanalyse „Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen“

Screepplot

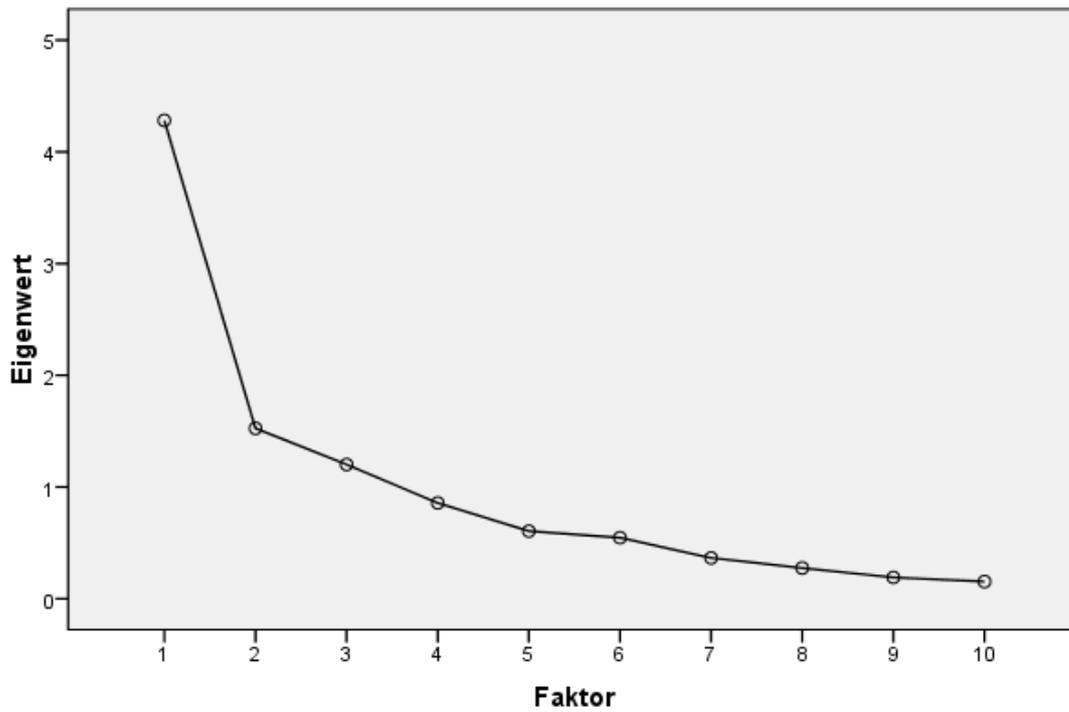


Abbildung 9: Screepplot Faktorenanalyse „Stresserleben durch die leistungs- und sozialbezogenen Veränderungen aus Pädagogensicht“

ANHANG B

Tabellenverzeichnis

Tabelle	Titel	Seite
1	Geschlechtsverteilung der Kinder in der Stichprobe und in der Gesamtpopulation	94
2	Verteilung des Schultyps in der Stichprobe und in der Gesamtpopulation	94
3	Beispielitems aus dem BSHB	97
4	Items zur Erfassung der Schwierigkeit der erwarteten Veränderungen durch den Schulübertritt	99
5	Item zur Erfassung der Schwierigkeit des Schulübertritts	100
6	Items zur Erfassung des Stresserlebens durch die Veränderungen beim Schulübertritt	101
7	Beispielitems zu den Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt	103
8	Beispielitems zu den Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen	105
9	Rotierte Faktorladungen der Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen	106
10	Teststatistische Kennwerte der Skala „Problemlösendes Handeln“	108
11	Teststatistische Kennwerte der Skala „Emotionsregulierende Aktivitäten“	109
12	Item zur Erfassung des Wohlbefindens nach dem Schulübertritt	110
13	Items zur Erfassung der psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt	111
14	Items zur Erfassung der Schulnoten	112
15	Item zur Erfassung des sozialen Unterstützungsnetzwerks	113
16	Items zur Erfassung der Stresseinschätzung der übertrittsrelevanten Veränderungen der Pädagogen	114
17	Geschlechtsverteilung in den Gruppen H+/B- und H+/B+ im Leistungsbereich	119
18	Schultypverteilung in den Gruppen H+/B- und H+/B+ im Leistungsbereich	119

ANHANG B

19	Geschlechtsverteilung in den Gruppen H+/B- und H+/B+ im Sozialbereich	120
20	Schultypverteilung in den Gruppen H+/B- und H+/B+ im Sozialbereich	121
21	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu der Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts in Abhängigkeit von den erwarteten Veränderungen im Leistungsbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate	122
22	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu der Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts in Abhängigkeit von den erwarteten Veränderungen im Sozialbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate	123
23	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu der Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate	124
24	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu der Bewertung der Schwierigkeit des Schulübertritts in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate	125
25	Schwierigkeit des Schulübertritts in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)	125
26	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Stresserleben durch die Veränderungen im Leistungsbereich in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate	127
27	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Stresserleben durch die Veränderungen im Sozialbereich in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate	128
28	Stresserleben durch die sozialbezogenen Veränderungen beim Schulübertritt in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)	128
29	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den kognitiven Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate	130
30	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate	131
31	Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)	131
32	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den kognitiven Strategien gegenüber neuen Mitschülern in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate	133

ANHANG B

33	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate	134
34	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Problemlösenden Handeln in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate	136
35	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Problemlösenden Handeln in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate	137
36	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den Emotionsregulierenden Aktivitäten in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate	138
37	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu den Emotionsregulierenden Aktivitäten in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich und Geschlecht, Schultyp sowie Familienmitglieder bzw. Freunde, denen das Kind von seinen Sorgen und Problemen in der Schule erzählt als Kovariate	139
38	Wohlbefinden nach dem Schulübertritt	140
39	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate	141
40	Ergebnistabelle der einfaktoriellen Varianzanalyse zu psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt in Abhängigkeit von der Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich und Geschlecht sowie Schultyp als Kovariate	142
41	Psychosomatische Beschwerden in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)	142
42	Ergebnistabelle der zweifaktoriellen Varianzanalyse zu de Veränderung der Deutschnoten in Abhängigkeit von Geschlecht und zukünftigem Schultyp	143
43	Deutschnote im Abschlusszeugnis der Volksschule	144
44	Deutschnote im Semesterzeugnis der weiterführenden Schule	144
45	Ergebnistabelle der zweifaktoriellen Varianzanalyse zu de Veränderung der Mathematiknoten in Abhängigkeit von Geschlecht und zukünftigem Schultyp	145
46	Mathematiknote im Abschlusszeugnis der Volksschule	145
47	Mathematiknote im Semesterzeugnis der weiterführenden Schule	146

ANHANG B

48	Liste der Schulen, die an der vorliegenden Untersuchung teilnahmen	207
49	Rotierte Faktorladungen der Erwartungshaltungen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich)	208
50	Teststatistische Kennwerte der Skala „Herausforderung im Leistungsbereich“	210
51	Teststatistische Kennwerte der Skala „Bedrohung im Leistungsbereich“	211
52	Teststatistische Kennwerte der Skala „Herausforderung im Sozialbereich“	212
53	Teststatistische Kennwerte der Skala „Bedrohung im Sozialbereich“	212
54	Rotierte Faktorladungen der Schwierigkeit der erwarteten Veränderungen durch den Schulübertritt	213
55	Teststatistische Kennwerte der Skala „Schwierigkeit der erwarteten leistungsbezogenen Veränderungen beim Schulübertritt“	214
56	Teststatistische Kennwerte der Skala „Schwierigkeit der erwarteten sozialbezogenen Veränderungen beim Schulübertritt“	214
57	Rotierte Faktorladungen des Stresserlebens durch die Veränderungen beim Schulübertritt	215
58	Teststatistische Kennwerte für die Skala „Stresserleben durch leistungsbezogene Veränderungen“	216
59	Teststatistische Kennwerte für die Skala „Stresserleben durch sozialbezogene Veränderungen“	216
60	Rotierte Faktorladungen der Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt	217
61	Teststatistische Kennwerte der Skala „Kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern“	219
62	Teststatistische Kennwerte der Skala „Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern“	220
63	Teststatistische Kennwerte der Skala „Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen“	221
64	Teststatistische Kennwerte der Skala „Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen“	222
65	Teststatistische Kennwerte der Skala „Ablenkung/Abwertung“	223
66	Rotierte Faktorladungen der psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt	224
67	Teststatistische Kennwerte der Skala „psychosomatische Beschwerden nach dem Schulübertritt“	224
68	Rotierte Faktorladungen des Stresserlebens durch die Veränderungen beim Schulübertritt aus Pädagogensicht	225
69	Teststatistische Kennwerte für die Skala „Stresserleben durch leistungsbezogene Veränderungen aus Pädagogensicht“	226

ANHANG B

70	Teststatistische Kennwerte für die Skala „Stresserleben durch sozialbezogene Veränderungen aus Pädagogensicht“	226
71	Schwierigkeit des Schulübertritts in verschiedenen Gruppen (erwartete Schwierigkeit im Leistungsbereich)	227
72	Schwierigkeit des Schulübertritts in verschiedenen Gruppen (erwartete Schwierigkeit im Sozialbereich)	227
73	Schwierigkeit des Schulübertritts in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)	227
74	Stresserleben durch die veränderte Unterrichtsdauer aus Pädagogen- und Schülersicht	228
75	Stresserleben durch die veränderten Unterrichtsfächer aus Pädagogen- und Schülersicht	228
76	Stresserleben durch das veränderte Lernen aus Pädagogen- und Schülersicht	228
77	Stresserleben durch die veränderten Prüfungen und Schularbeiten aus Pädagogen- und Schülersicht	229
78	Stresserleben durch den veränderten Leistungsdruck aus Pädagogen- und Schülersicht	229
79	Stresserleben durch die veränderten Hausübungen aus Pädagogen- und Schülersicht	229
80	Stresserleben durch die veränderten Freunde und Freundinnen aus Pädagogen- und Schülersicht	230
81	Stresserleben durch die veränderten Mitschüler und Mitschülerinnen aus Pädagogen- und Schülersicht	230
82	Stresserleben durch die veränderten Lehrer und Lehrerinnen aus Pädagogen- und Schülersicht	230
83	Stresserleben durch die leistungsbezogenen Veränderungen beim Schulübertritt in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)	231
84	Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)	231
85	Kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)	231
86	Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)	231
87	Problemlösendes Handeln in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)	232
88	Problemlösendes Handeln in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)	232
89	Emotionsregulierende Aktivitäten in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)	232

ANHANG B

90	Emotionsregulierende Aktivitäten in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)	232
91	Psychosomatische Beschwerden in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)	233

Tabelle 48: Liste der Schulen, die an der vorliegenden Untersuchung teilnahmen

Schule	Adresse
Europahauptschule	Europaallee 1, 2700 Wiener Neustadt
Hauptschule West	Fischauergasse 109, 2700 Wiener Neustadt
Musikhauptschule	Burgplatz 1, 2700 Wiener Neustadt
Private Hauptschule Sta. Christiana	Wiener Straße 65, 2700 Wiener Neustadt
Sporthauptschule/Bilinguale Schule	Primelgasse 12, 2700 Wiener Neustadt
BRG Gröhrmühlgasse	Gröhrmühlgasse 27, 2700 Wiener Neustadt
BG Zehnergasse	Zehnergasse 15, 2700 Wiener Neustadt
Klemens Maria Hofbauer Gymnasium	Eichbüchler Straße 97, 2801 Katzelsdorf/Leitha

ANHANG B

Tabelle 49: Rotierte Faktorladungen der Erwartungshaltungen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungs- und Sozialbereich)

Item	Inhalt	BL	HS	HL	BS
24	mache ich mir Sorgen, weil die neuen Schulfächer vielleicht zu schwer für mich werden.	.76			
15	mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht nicht genug kann.	.75			
20	mache ich mir Sorgen, weil es vielleicht zu schwer für mich wird.	.75			
11	mache ich mir Sorgen, weil es für mich vielleicht zu viel wird.	.74			
26	mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht schlechter sein werde.	.71			
14	mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht nicht gescheit genug bin.	.70			
2	mache ich mir Sorgen, weil ich im Unterricht vielleicht nicht mitkomme.	.69			
17	mache ich mir Sorgen, weil von mir vielleicht zu viel verlangt wird.	.69			.30
8	freue ich mich, weil ich eine Menge netter Kinder kennenlernen kann.		.79		
9	freue ich mich, weil ich nette Mitschüler bekommen kann.		.78		
7	freue ich mich, weil ich mit den Kindern eine Menge Spaß haben kann.		.75		
6	freue ich mich, weil ich in eine nette Gruppe kommen kann.		.64		
3	freue ich mich, weil ich in der Pause mit netten Kindern spielen oder reden kann.		.63		
18	freue ich mich, weil ich nette Kinder finden kann, die mich mögen.		.60		
19	freue ich mich, weil ich eine Menge Neues lernen kann.			.77	
13	freue ich mich, weil ich Dinge lernen kann, die wir jetzt noch nicht lernen.			.75	
27	freue ich mich, weil ich mehr lernen kann.			.68	
5	freue ich mich, weil ich gespannt bin auf neue Schulfächer.			.65	
12	freue ich mich, weil neue Aufgaben mir Spaß machen.		.38	.52	
1	freue ich mich, weil ich zeigen kann, was ich gelernt habe.	-.35	.40	.48	

ANHANG B

Tabelle 50: Teststatistische Kennwerte der Skala „Herausforderung im Leistungsbereich“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
1	freue ich mich, weil ich zeigen kann, was ich gelernt habe.	3.22	.81	.58
5	freue ich mich, weil ich gespannt bin auf neue Schulfächer.	3.50	.79	.51
12	freue ich mich, weil neue Aufgaben mir Spaß machen.	3.07	1.01	.56
13	freue ich mich, weil ich Dinge lernen kann, die wir jetzt noch nicht lernen.	3.48	.80	.53
19	freue ich mich, weil ich eine Menge Neues lernen kann.	3.45	.83	.59
23	freue ich mich, weil ich zeigen kann, was ich wirklich kann.	3.34	.90	.60
27	freue ich mich, weil ich mehr lernen kann.	2.67	1.20	.44
31	freue ich mich, weil ich zeigen kann, dass ich gut bin.	3.29	.86	.60
Mittelwert der Skala = 3.26 Standardabweichung der Skala = .60 Innere Konsistenz = .82 n = 165				

Tabelle 51: Teststatistische Kennwerte der Skala „Bedrohung im Leistungsbereich“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
2	mache ich mir Sorgen, weil ich im Unterricht vielleicht nicht mitkomme.	2.56	.98	.61
11	mache ich mir Sorgen, weil es für mich vielleicht zu viel wird.	2.70	1.08	.67
14	mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht nicht gescheit genug bin.	2.24	1.05	.72
15	mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht nicht genug kann.	2.30	1.08	.78
17	Mache ich mir Sorgen, weil von mir vielleicht zu viel verlangt wird.	2.55	.98	.67
20	Mache ich mir Sorgen, weil es vielleicht zu schwer für mich wird.	2.59	1.02	.74
24	Mache ich mir Sorgen, weil die neuen Schulfächer vielleicht zu schwer für mich werden.	2.42	1.03	.80
26	Mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht schlechter sein werde.	2.38	1.01	.70
Mittelwert der Skala = 2.48 Standardabweichung der Skala = .81 Innere Konsistenz = .91 n = 165				

Tabelle 52: Teststatistische Kennwerte der Skala „Herausforderung im Sozialbereich“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
3	freue ich mich, weil ich in der Pause mit netten Kindern spielen oder reden kann.	3.74	.53	.47
6	freue ich mich, weil ich in eine nette Gruppe kommen kann.	3.62	.59	.53
7	freue ich mich, weil ich mit den Kindern eine Menge Spaß haben kann.	3.71	.55	.65
8	freue ich mich, weil ich eine Menge nette Kinder kennenlernen kann.	3.67	.60	.72
9	freue ich mich, weil ich nette Mitschüler bekommen kann.	3.67	.60	.70
18	freue ich mich, weil ich nette Kinder finden kann, die mich mögen.	3.71	.60	.50
Mittelwert der Skala = 3.69 Standardabweichung der Skala = .42 Innere Konsistenz = .82 n = 165				

Tabelle 53: Teststatistische Kennwerte der Skala „Bedrohung im Sozialbereich“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
4	mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht Mitschüler bekomme, die mich nicht mögen.	2.82	1.03	.50
10	mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht keine netten Freunde finde.	2.56	1.11	.62
21	mache ich mir Sorgen, weil ich mich mit den Kindern langweile.	1.96	.99	.60
22	mache ich mir Sorgen, weil ich in der Pause vielleicht niemanden zum Spielen oder Reden habe.	2.19	1.23	.74
28	mache ich mir Sorgen, weil die Kinder vielleicht nicht lieb sind.	2.40	1.15	.68
30	mache ich mir Sorgen, weil ich mich vielleicht sehr allein fühle.	2.17	1.16	.73
Mittelwert der Skala = 2.34 Standardabweichung der Skala = .85 Innere Konsistenz = .86 n = 165				

ANHANG B

Tabelle 54: Rotierte Faktorladungen der Schwierigkeit der erwarteten Veränderungen durch den Schulübertritt

Item	Iteminhalt	Leistungs- bezogene Veränderungen	Sozial- bezogene Veränderungen
6	Prüfungen und Schularbeiten	.77	
2	Unterrichtsdauer	.72	
4	Lernen	.71	
3	Unterrichtsfächer	.70	
7	Hausübungen	.63	
6	Leistungsdruck	.58	
9	Mitschüler, Mitschülerinnen		.77
8	Freunde, Freundinnen		.72
10	Lehrer, Lehrerinnen		.70
1	Schulweg		.46
Eigenwerte (unrotiert)		3.61	1.33
Aufgeklärte Varianz (%)		36.13	13.28
Doppelladungen über .30 werden angeführt			
n=165			

ANHANG B

Tabelle 55: Teststatistische Kennwerte der Skala „Schwierigkeit der erwarteten leistungsbezogenen Veränderungen beim Schulübertritt“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
2	Unterrichtsdauer	2.38	.89	.54
3	Unterrichtsfächer	2.34	.89	.52
4	Lernen	2.75	.91	.58
5	Prüfungen und Schularbeiten	3.10	.91	.62
6	Leistungsdruck	2.62	.90	.47
7	Hausübungen	2.27	.85	.51
Mittelwert der Skala = 2.58 Standardabweichung der Skala = .61 Innere Konsistenz = .79 n = 165				

Tabelle 56: Teststatistische Kennwerte der Skala „Schwierigkeit der erwarteten sozialbezogenen Veränderungen beim Schulübertritt“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
8	Freunde, Freundinnen	1.76	.96	.50
9	Mitschüler, Mitschülerinnen	1.97	.89	.51
10	Lehrer, Lehrerinnen	2.19	1.03	.48
Mittelwert der Skala = 1.97 Standardabweichung der Skala = .76 Innere Konsistenz = .64 n = 165				

ANHANG B

Tabelle 57: Rotierte Faktorladungen des Stresserlebens durch die Veränderungen beim Schulübertritt

Item	Iteminhalt	Leistungs- bezogene Veränderungen	Sozial- bezogene Veränderungen
4	Lernen	.77	
5	Prüfungen und Schularbeiten	.77	
6	Leistungsdruck	.74	
3	Unterrichtsfächer	.69	
2	Unterrichtsdauer	.63	
7	Hausübungen	.58	.38
10	Lehrer, Lehrerinnen	.39	.36
8	Freunde, Freundinnen		.74
9	Mitschüler, Mitschülerinnen		.74
1	Schulweg		.62
Eigenwerte (unrotiert)		3.67	1.29
Aufgeklärte Varianz (%)		36.71	12.94
Doppelladungen über .30 werden angeführt			
n=165			

ANHANG B

Tabelle 58: Teststatistische Kennwerte für die Skala „Stresserleben durch leistungsbezogene Veränderungen“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
2	Unterrichtsdauer	1.96	.82	.50
3	Unterrichtsfächer	1.99	.76	.60
4	Lernen	2.42	.95	.63
5	Prüfungen und Schularbeiten	2.66	.92	.59
6	Leistungsdruck	2.27	.92	.60
7	Hausübungen	2.02	.90	.54
Mittelwert der Skala = 2.22 Standardabweichung der Skala = .63 Innere Konsistenz = .81 n = 165				

Tabelle 59: Teststatistische Kennwerte für die Skala „Stresserleben durch sozialbezogene Veränderungen“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
1	Schulweg	1.60	.78	.31
8	Freunde, Freundinnen	1.32	.61	.38
9	Mitschüler, Mitschülerinnen	1.50	.79	.42
10	Lehrer, Lehrerinnen	1.82	.86	.31
Mittelwert der Skala = 1.56 Standardabweichung der Skala = .50 Innere Konsistenz = .57 n = 165				

ANHANG B

Tabelle 60: Rotierte Faktorladungen der Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt

Item	Inhalt	KM	KA	HA	HM	AA
4	Was kann ich alles machen, damit mich meine neuen Mitschüler nett finden?	.76				
9	Was kann ich alles tun, um meine neuen Mitschüler kennenzulernen?	.75				
8	Worüber kann ich mit meinen neuen Mitschülern sprechen?	.69				
3	Wie kann ich neue Kinder in der Klasse ansprechen?	.69				
6	Wen möchte ich von meinen neuen Mitschülern kennenlernen?	.62	.35			
1	Wen möchte ich von meinen neuen Mitschülern als Freund oder Freundin haben?	.53				
18	Wie kann ich im Unterricht gut mitkommen?		.80			
19	Was kann ich alles tun, um mit dem Lernen und Üben gut zurechtzukommen?		.78			
22	Was kann ich beim Lernen und Üben besser machen?		.73			
23	Welche Noten kann ich bekommen, wenn ich gut mitarbeite?		.68			
17	Wie kann ich meine Hausaufgaben gut erledigen?	.42	.65			
21	Wie bereite ich mich gut auf Schularbeiten und Tests vor?		.60	.48		
27	Ich lerne oder übe auch am Wochenende, um gut vorbereitet zu sein.			.74		
29	Für mündliche Wiederholungen bereite ich mich meistens sorgfältig vor.			.74		
26	Ich arbeite viel für die Schule.			.73		
28	Ich übe zusätzlich, um alles zu schaffen.			.68		
25	Ich bereite mich auf den Unterricht sorgfältig vor.			.64		
30	Für Schularbeiten und Tests bereite ich mich sorgfältig vor.			.63		

ANHANG B

Fortsetzung Tabelle 60: Rotierte Faktorladungen der Bewältigungsstrategien beim Schulübertritt

15	Ich frage neue Kinder aus meiner Klasse, ob wir etwas gemeinsam unternehmen können.				.76	
11	Wenn meine Eltern einverstanden sind, lade ich neue Mitschüler zu mir nachhause ein.				.71	
13	Ich verbringe viel Zeit mit meinen neuen Mitschülern.				.65	
16	Ich spreche mit meinen neuen Mitschülern, um herauszufinden, was sie gerne tun.	.39			.56	
10	Ich nütze die Möglichkeiten, um mich mit meinen neuen Mitschülern zu unterhalten.	.40			.50	
12	Ich spreche neue Kinder aus meiner Klasse, die ich kennenlernen möchte, einfach an.	.41			.47	
5	Ich möchte niemanden von meinen neuen Mitschülern kennenlernen.					.71
2	Es ist mir nicht so wichtig, meine neuen Mitschüler kennenzulernen.					.70
7	Die Anderen sollen den ersten Schritt machen, nicht ich.					.52
20	Es ist mir nicht so wichtig, etwas Neues zu lernen.					.26
24	Ich warte vorerst einfach ab, wie es für mich läuft.		.47			.23
14	Ich beschäftige mich mit anderen Dingen, als meine neuen Mitschüler kennenzulernen.				-.60	.19
Eigenwerte (unrotiert)		7.16	2.88	2.56	1.89	1.46
Aufgeklärte Varianz (%)		23.86	9.60	8.52	6.28	4.86
Legende:						
KM	Kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern					
KA	Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen					
HA	Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen					
HM	Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern					
AA	Abwertung-Ablenkung					
fett	Hauptladungen (Doppelladungen über .30 werden angeführt)					
n=165						

ANHANG B

Tabelle 61: Teststatische Kennwerte der Skala „Kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern“

Item	Inhalt	M	SD	Trennschärfe
1	Wen möchte ich von meinen neuen Mitschülern als Freund oder Freundin haben?	3.17	1.21	.42
3	Wie kann ich neue Kinder in der Klasse ansprechen?	2.99	1.34	.58
4	Was kann ich alles machen, damit mich meine neuen Mitschüler nett finden?	3.28	1.28	.61
6	Wen möchte ich von meinen neuen Mitschülern kennenlernen?	3.26	1.34	.59
8	Worüber kann ich mit meinen neuen Mitschülern sprechen?	3.26	1.34	.52
9	Was kann ich alles tun, um meine neuen Mitschüler kennenzulernen?	3.29	1.28	.60
Mittelwert der Skala = 3.21 Standardabweichung der Skala = .91 Innere Konsistenz = .80 n = 165				

ANHANG B

Tabelle 62: Teststatistische Kennwerte der Skala „Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern“

Item	Inhalt	M	SD	Trennschärfe
10	Ich nütze die Möglichkeiten, um mich mit meinen neuen Mitschülern zu unterhalten.	3.92	.98	.50
11	Wenn meine Eltern einverstanden sind, lade ich neue Mitschüler zu mir nachhause ein.	3.48	1.28	.49
12	Ich spreche neue Kinder aus meiner Klasse, die ich gerne kennenlernen möchte, einfach an.	3.61	1.24	.40
13	Ich verbringe viel Zeit mit meinen neuen Mitschülern.	3.83	1.16	.50
15	Ich frage neue Kinder aus meiner Klasse, ob wir etwas gemeinsam unternehmen können.	3.40	1.28	.53
16	Ich spreche mit meinen neuen Mitschülern, um herauszufinden, was sie gerne tun.	3.67	1.14	.51
Mittelwert der Skala = 3.66 Standardabweichung der Skala = .78 Innere Konsistenz = .75 n = 165				

ANHANG B

Tabelle 63: Teststatistische Kennwerte der Skala „Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen“

Item	Inhalt	M	SD	Trennschärfe
17	Wie kann ich meine Hausaufgaben gut erledigen?	3.36	1.18	.61
18	Wie kann ich im Unterricht gut mitkommen?	3.48	1.24	.75
19	Was kann ich alles tun, um mit dem Lernen und Üben gut zurechtzukommen?	3.54	1.14	.70
21	Wie bereite ich mich gut auf Schularbeiten und Tests vor?	4.08	1.08	.65
22	Was kann ich beim Lernen und Üben besser machen?	3.57	1.17	.67
23	Welche Noten kann ich bekommen, wenn ich gut mitarbeite?	3.91	1.18	.64
Mittelwert der Skala = 3.67 Standardabweichung der Skala = .91 Innere Konsistenz = .87 n = 165				

ANHANG B

Tabelle 64: Teststatistische Kennwerte der Skala „Handlungsstrategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen“

Item	Inhalt	M	SD	Trennschärfe
25	Ich bereite mich auf den Unterricht sorgfältig vor.	3.86	1.07	.51
26	Ich arbeite viel für die Schule.	3.62	1.07	.63
27	Ich lerne oder übe auch am Wochenende, um gut vorbereitet zu sein.	3.43	1.25	.63
28	Ich übe zusätzlich, um alles zu schaffen.	3.13	1.15	.63
29	Für mündliche Wiederholungen bereite ich mich meistens sorgfältig vor.	3.59	1.21	.58
30	Für Schularbeiten und Tests bereite ich mich sorgfältig vor.	4.37	.93	.43
Mittelwert der Skala = 3.70 Standardabweichung der Skala = .79 Innere Konsistenz = .81 n = 165				

Tabelle 65: Teststatistische Kennwerte der Skala „Ablenkung/Abwertung“

Item	Inhalt	M	SD	Trennschärfe
2	Es ist mir nicht so wichtig, meine neuen Mitschüler kennenzulernen.	1.79	1.15	.33
5	Ich möchte niemanden von meinen neuen Mitschülern kennenlernen.	1.36	.98	.27
7	Die Anderen sollen den ersten Schritt machen, nicht ich.	1.92	1.22	.30
14	Ich beschäftige mich mit anderen Dingen, als meine neuen Mitschüler kennenzulernen.	1.86	1.05	.13
20	Es ist mir nicht so wichtig, etwas Neues zu lernen.	1.62	1.06	.16
24	Ich warte vorerst einfach ab, wie es für mich läuft.	2.77	1.16	.16
Mittelwert der Skala = 1.90 Standardabweichung der Skala = .59 Innere Konsistenz = .45 n = 165				

ANHANG B

Tabelle 66: Rotierte Faktorladungen der psychosomatischen Beschwerden nach dem Schulübertritt

Item	Iteminhalt	Negative Befindlichkeit
5	hatte ich Magenschmerzen.	.75
9	war mir schlecht.	.73
4	konnte ich mich schlecht konzentrieren.	.66
12	hatte ich schlecht geträumt.	.65
1	hatte ich Bauchweh.	.64
8	war mir schwindelig.	.64
3	hatte ich Kopfweh.	.62
10	konnte ich am Abend nur schwer einschlafen.	.61
11	war ich nervös.	.60
2	bin ich in der Nacht oft aufgewacht.	.58
7	war ich müde.	.54
6	hatte ich keinen Hunger.	.54
Eigenwert (unrotiert)		4.80
Aufgeklärte Varianz (%)		39.96
n=165		

Tabelle 67: Teststatistische Kennwerte der Skala „psychosomatische Beschwerden nach dem Schulübertritt“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
1	hatte ich Bauchweh.	1.98	1.04	.53
2	bin ich in der Nacht oft aufgewacht.	2.33	1.21	.50
3	hatte ich Kopfweh.	2.29	1.12	.53
4	konnte ich mich schlecht konzentrieren.	2.26	1.04	.58
5	hatte ich Magenschmerzen.	1.76	1.06	.66
6	hatte ich keinen Hunger.	2.03	1.16	.45
7	war ich müde.	2.78	1.11	.45
8	war mir schwindelig.	1.83	1.06	.54
9	war mir schlecht.	1.98	1.11	.64
10	konnte ich am Abend nur schwer einschlafen.	2.48	1.23	.53
11	war ich nervös.	2.23	1.10	.51
12	hatte ich schlecht geträumt.	1.93	1.07	.56
Mittelwert der Skala = 2.15				
Standardabweichung der Skala = .69				
Innere Konsistenz = .86				
n=165				

ANHANG B

Tabelle 68: Rotierte Faktorladungen des Stresserlebens durch die Veränderungen beim Schulübertritt aus Pädagogensicht

Item	Iteminhalt	Leistungs- bezogene Veränderungen	Sozial- bezogene Veränderungen
7	Hausübungen	.88	
4	Lernen	.80	
6	Leistungsdruck	.64	.52
3	Unterrichtsfächer	.61	.40
2	Unterrichtsdauer	.51	
5	Prüfungen und Schularbeiten	.65	
8	Freunde/Freundinnen		.86
9	Mitschüler/Mitschülerinnen		.86
10	Lehrer/Lehrerinnen	.38	.71
1	Schulweg		.30
Eigenwerte (unrotiert)		4.28	1.53
Aufgeklärte Varianz (%)		42.81	15.26
Doppelladungen über .30 werden angeführt			
n=165			

ANHANG B

Tabelle 69: Teststatistische Kennwerte für die Skala „Stresserleben durch leistungsbezogene Veränderungen aus Pädagogensicht“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
2	Unterrichtsdauer	2.37	.81	.29
3	Unterrichtsfächer	3.00	.77	.58
4	Lernen	2.89	.63	.68
5	Prüfungen und Schularbeiten	3.06	.68	.54
6	Leistungsdruck	2.91	.82	.70
7	Hausübungen	2.26	.61	.65
Mittelwert der Skala = 2.75 Standardabweichung der Skala = .51 Innere Konsistenz = .80 n = 165				

Tabelle 70: Teststatistische Kennwerte für die Skala „Stresserleben durch sozialbezogene Veränderungen aus Pädagogensicht“

Item	Iteminhalt	M	SD	Trennschärfe
8	Freunde, Freundinnen	2.08	.73	.69
9	Mitschüler, Mitschülerinnen	2.42	.77	.56
10	Lehrer, Lehrerinnen	2.42	.65	.51
Mittelwert der Skala = 2.31 Standardabweichung der Skala = .60 Innere Konsistenz = .73 n = 165				

ANHANG B

Tabelle 71: Schwierigkeit des Schulübertritts in verschiedenen Gruppen (erwartete Schwierigkeit im Leistungsbereich)

Erwartete Schwierigkeiten im Leistungsbereich	M	SD	n
leicht	1.85	.80	60
schwer	2.03	.94	105
Gesamt	1.96	.89	165

Tabelle 72: Schwierigkeit des Schulübertritts in verschiedenen Gruppen (erwartete Schwierigkeit im Sozialbereich)

Erwartete Schwierigkeiten im Sozialbereich	M	SD	n
leicht	1.89	.88	122
schwer	2.16	.90	43
Gesamt	1.96	.89	165

Tabelle 73: Schwierigkeit des Schulübertritts in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)

Gruppen H/B im Leistungsbereich	M	SD	n
H+/B-	1.81	.77	75
H+/B+	2.09	.97	78
Gesamt	1.95	.88	153

ANHANG B

Tabelle 74: Stresserleben durch die veränderte Unterrichtsdauer aus Pädagogen- und Schülersicht

	Pädagogen (%)	Schüler (%)	Erwartete Anzahl Schüler	Residuum
gar keinen Stress	5 (13.9)	48 (29.1)	22.9	25.1
wenig Stress	15 (41.7)	88 (53.3)	68.8	19.2
viel Stress	14 (38.9)	18 (10.9)	64.2	-46.2
sehr viel Stress	2 (5.6)	11 (6.7)	9.2	1.8
Gesamt	36	165		
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels Chi ² -Test: Chi ² = 66.428, df = 3, p <.01				

Tabelle 75: Stresserleben durch die veränderten Unterrichtsfächer aus Pädagogen- und Schülersicht

	Pädagogen (%)	Schüler (%)	Erwartete Anzahl Schüler	Residuum
gar keinen Stress	1 (2.8)	40 (24.2)	4.7	35.3
wenig Stress	7 (19.4)	94 (57.0)	33.0	61.0
viel Stress	18 (50.0)	23 (13.9)	84.9	-61.9
sehr viel Stress	9 (25.0)	8 (4.8)	42.2	-34.4
Gesamt	35	165		
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels Chi ² -Test: Chi ² = 449.894, df = 3, p <.01				

Tabelle 76: Stresserleben durch das veränderte Lernen aus Pädagogen- und Schülersicht

	Pädagogen (%)	Schüler (%)	Erwartete Anzahl Schüler	Residuum
gar keinen Stress	1 (2.8)	29 (17.7)	4.6	24.4
wenig Stress	6 (16.7)	60 (36.6)	27.3	32.7
viel Stress	25 (69.4)	51 (31.1)	113.9	-62.9
sehr viel Stress	4 (11.1)	24 (14.6)	18.2	5.8
Gesamt	36	164		
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels Chi ² -Test: Chi ² = 206.765, df = 3, p <.01				

ANHANG B

Tabelle 77: Stresserleben durch die veränderten Prüfungen und Schularbeiten aus Pädagogen- und Schülersicht

	Pädagogen (%)	Schüler (%)	Erwartete Anzahl Schüler	Residuum
gar keinen Stress	1 (2.8)	19 (11.5)	4.6	14.4
wenig Stress	4 (11.1)	50 (30.3)	18.3	31.7
viel Stress	22 (61.1)	65 (39.4)	100.8	-35.8
sehr viel Stress	9 (25.0)	31 (18.8)	41.2	-10.2
Gesamt	36	165		
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 115.325$, $df = 3$, $p < .01$				

Tabelle 78: Stresserleben durch den veränderten Leistungsdruck aus Pädagogen- und Schülersicht

	Pädagogen (%)	Schüler (%)	Erwartete Anzahl Schüler	Residuum
gar keinen Stress	2 (5.6)	32 (19.9)	8.9	23.1
wenig Stress	7 (19.4)	74 (46.0)	31.3	42.7
viel Stress	18 (50.0)	35 (21.7)	80.5	-45.5
sehr viel Stress	9 (25.0)	20 (12.4)	40.2	-20.2
Gesamt	36	161		
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 153.561$, $df = 3$, $p < .01$				

Tabelle 79: Stresserleben durch die veränderten Hausübungen aus Pädagogen- und Schülersicht

	Pädagogen (%)	Schüler (%)	Erwartete Anzahl Schüler	Residuum
gar keinen Stress	2 (5.6)	50 (30.7)	9.1	40.9
wenig Stress	24 (66.7)	74 (45.4)	108.7	-34.7
viel Stress	9 (25.0)	25 (15.3)	40.8	-15.8
sehr viel Stress	1 (2.8)	14 (8.6)	4.5	9.5
Gesamt	36	163		
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 222.092$, $df = 3$, $p < .01$				

ANHANG B

Tabelle 80: Stresserleben durch die veränderten Freunde und Freundinnen aus Pädagogen- und Schülersicht

	Pädagogen (%)	Schüler (%)	Erwartete Anzahl Schüler	Residuum
gar keinen Stress	7 (19.4)	121 (74.2)	31.7	89.3
wenig Stress	20 (55.6)	34 (20.9)	90.6	-56.6
viel Stress	8 (22.2)	6 (3.7)	36.2	-30.2
sehr viel Stress	1 (2.8)	2 (1.2)	4.5	-2.5
Gesamt	36	163		
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels Chi ² -Test: Chi ² = 313.585, df = 3 , p <.01				

Tabelle 81: Stresserleben durch die veränderten Mitschüler und Mitschülerinnen aus Pädagogen- und Schülersicht

	Pädagogen (%)	Schüler (%)	Erwartete Anzahl Schüler	Residuum
gar keinen Stress	2 (5.6)	106 (64.2)	9.1	96.9
wenig Stress	21 (58.3)	39 (23.6)	95.1	-56.1
viel Stress	9 (25.0)	12 (7.3)	40.8	-28.5
sehr viel Stress	4 (11.1)	6 (3.6)	18.1	-12.1
Gesamt	36	163		
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels Chi ² -Test: Chi ² = 1099.303, df = 3 , p <.01				

Tabelle 82: Stresserleben durch die veränderten Lehrer und Lehrerinnen aus Pädagogen- und Schülersicht

	Pädagogen (%)	Schüler (%)	Erwartete Anzahl Schüler	Residuum
gar keinen Stress	3 (8.3)	70 (42.7)	13.0	57.0
wenig Stress	15 (41.7)	63 (38.4)	65.0	-2.0
viel Stress	18 (50.0)	23 (14.0)	78.0	-55.0
sehr viel Stress	0*	8 (4.9)		
Gesamt	36	164		
Überprüfung auf Verteilungsunterschiede mittels Chi ² -Test: Chi ² = 2.888, df = 2, p <.01				
*Anmerkung: Da für diese Kategorie keine Angabe vorliegt, wurde der Chi ² -Test lediglich auf Basis der ersten drei Kategorien durchgeführt.				

Tabelle 83: Stresserleben durch die leistungsbezogenen Veränderungen beim Schulübertritt in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)

Gruppen H/B im Leistungsbereich	M	SD	n
H+/B-	2.09	.58	75
H+/B+	2.31	.63	75
Gesamt	2.20	.61	150

Tabelle 84: Kognitive Strategien gegenüber neuen schulischen Anforderungen in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)

Gruppen H/B im Leistungsbereich	M	SD	n
H+/B-	3.54	.99	74
H+/B+	3.74	.86	78
Gesamt	3.67	.91	152

Tabelle 85: Kognitive Strategien gegenüber neuen Mitschülern in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)

Gruppen H/B im Sozialbereich	M	SD	n
H+/B-	3.13	.90	85
H+/B+	3.34	.90	77
Gesamt	3.23	.90	162

Tabelle 86: Handlungsstrategien gegenüber neuen Mitschülern in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)

Gruppen H/B im Sozialbereich	M	SD	n
H+/B-	3.63	.80	85
H+/B+	2.73	.74	76
Gesamt	3.68	.77	161

Tabelle 87: Problemlösendes Handeln in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)

Gruppen H/B im Leistungsbereich	M	SD	n
H+/B-	3.13	.89	75
H+/B+	3.27	.69	77
Gesamt	3.20	.79	152

Tabelle 88: Problemlösendes Handeln in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)

Gruppen H/B im Sozialbereich	M	SD	n
H+/B-	3.18	.84	85
H+/B+	3.19	.73	76
Gesamt	3.18	.79	161

Tabelle 89: Emotionsregulierende Aktivitäten in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)

Gruppen H/B im Leistungsbereich	M	SD	n
H+/B-	2.23	.95	75
H+/B+	2.36	.80	77
Gesamt	2.30	.88	152

Tabelle 90: Emotionsregulierende Aktivitäten in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Sozialbereich)

Gruppen H/B im Sozialbereich	M	SD	n
H+/B-	2.17	.91	85
H+/B+	2.44	.80	76
Gesamt	2.30	.87	161

Tabelle 91: Psychosomatische Beschwerden in verschiedenen Gruppen (Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich)

Gruppen H/B im Leistungsbereich	M	SD	n
H+/B-	2.03	.64	75
H+/B+	2.22	.73	77
Gesamt	2.13	.69	152

Hallo, echt
super, dass du
mitmachst!

ANHANG C



--	--	--	--

Wir möchten gerne herausfinden, wie es Kindern geht, die in diesem Schuljahr in eine neue Schule gekommen sind, SO WIE DU! Deshalb möchten wir dich bitten, einige Fragen zur Schule zu beantworten. Dabei kannst du gar nichts falsch machen - wichtig ist nur, was du denkst. Deine Antworten werden niemandem weitererzählt, versprochen!
Bitte mache immer ein *Kreuz in das Kästchen*, das für dich stimmt oder *ergänze den Satz*, wenn nötig. Melde dich, wenn du eine Frage hast! Alles ok? Dann kann es ja jetzt losgehen!!!

Gib als erstes bitte an, ob du am Ende der 4. Klasse Volksschule schon einmal einen Fragebogen ausgefüllt hast!

ja

nein

Bitte beantworte jetzt einige Fragen, die dich und deine Familie betreffen!

Ich bin ein Mädchen

Ich bin ein Bub

Ich bin geboren im

	19
--	----

(Monat) (Jahr)

Wer wohnt mit dir zusammen?

Mutter

Vater

Ich habe keine Geschwister

Ich habe

Geschwister, davon sind

_____ ältere Schwestern, und _____ ältere Brüder

_____ jüngere Schwestern, und _____ jüngere Brüder

Bei mir zuhause wohnen außerdem: _____

Meine Muttersprache ist:

Deutsch

Türkisch

Eine andere, nämlich _____



So, jetzt kommen einige
Fragen zu deiner
Schule!

Das ist eine Hauptschule.

Das ist ein Gymnasium.

Wer hat diese Schule ausgewählt?

ich allein

meine Eltern und ich gemeinsam

meine Eltern allein

Bitte beende den Satz:

Ich gehe in diese Schule, weil

Wie zufrieden bist du mit:

deiner Schule?

dem Schultyp der Schule?

(Hauptschule oder Gymnasium)

sehr zufrieden

sehr zufrieden

eher zufrieden

eher zufrieden

eher nicht zufrieden

eher nicht zufrieden

gar nicht zufrieden

gar nicht zufrieden

Was ist das Beste an deiner neuen Schule?

Was gefällt dir an deiner neuen Schule überhaupt nicht?

Jetzt gib bitte an, welche Noten du im Abschlusszeugnis der Volksschule gehabt hast (das hast du im Juni bekommen!) und welche Noten du jetzt im Semesterzeugnis in der neuen Schule bekommen hast!

	Note im Abschlusszeugnis der Volksschule	Note jetzt
Deutsch		
Mathematik		
Sachunterricht		-----
Englisch	-----	

Machst du dir Gedanken über die Schule?

oft

manchmal

selten

gar nicht

Wie fühlst du dich, wenn du an die Schule denkst?

Bitte mache ein Kreuz unter das Gesicht, das so aussieht, wie du dich fühlst!

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Aufgepasst, jetzt scharf nachdenken!

Du bist erst vor kurzem in deine neue Schule gekommen. Wie war das für dich?

leicht

eher leicht

eher schwer

schwer

Wenn du die letzte Klasse Volksschule mit jetzt vergleichst, dann...

hat sich viel verändert

hat sich eher viel verändert

ist eher vieles gleich geblieben

ist vieles gleich geblieben

Nun überlege dir bitte, was sich durch den Wechsel von der Volksschule in die neue Schule für dich verändert hat!

	sehr	ein wenig	eher nicht	gar nicht
Schulweg				
Unterrichtsdauer				
Unterrichtsfächer				
Lernen				
Prüfungen und Schularbeiten				
Leistungsdruck				
Hausübungen				
Freunde, Freundinnen				
Mitschüler, Mitschülerinnen				
Lehrer, Lehrerinnen				

© Bernhart, Sirsch & Ziegler (2008)



Jetzt kommt etwas ganz
anderes!

In deiner Klasse hast du seit Schulbeginn einige neue Mitschüler (Mädchen und Buben). Dazu kann man verschiedene Gedanken und Fragen einfach im Kopf haben.

Überlege dir bitte bei jedem Satz, der jetzt kommt, wie oft du diese Gedanken und Fragen zu Schulbeginn hattest und vielleicht noch immer hast.

		sehr oft	oft	manch- mal	selten	nie
1.	Wen möchte ich von meinen neuen Mitschülern als Freund oder Freundin haben?					
2.	Es ist mir nicht so wichtig, meine neuen Mitschüler kennenzulernen.					
3.	Wie kann ich neue Kinder in der Klasse ansprechen?					
4.	Was kann ich alles machen, damit mich meine neuen Mitschüler nett finden?					
5.	Ich möchte niemanden von meinen neuen Mitschülern kennenlernen.					
6.	Wen möchte ich von meinen neuen Mitschülern kennenlernen?					
7.	Die Anderen sollen den ersten Schritt machen, nicht ich.					
8.	Worüber kann ich mit meinen neuen Mitschülern sprechen?					
9.	Was kann ich alles tun, um meine neuen Mitschüler kennenzulernen?					

Was tust du, um herauszufinden, wie deine neuen Mitschüler sind?

		sehr oft	oft	manch- mal	selten	nie
10.	Ich nütze die Möglichkeiten, um mich mit meinen neuen Mitschülern zu unterhalten.					
11.	Wenn meine Eltern einverstanden sind, lade ich neue Mitschüler zu mir nachhause ein.					
12.	Ich spreche neue Kinder aus meiner Klasse, die ich gerne kennenlernen möchte, einfach an					
13.	Ich verbringe viel Zeit mit meinen neuen Mitschülern.					
14.	Ich beschäftige mich mit anderen Dingen, als meine neuen Mitschüler kennenzulernen.					
15.	Ich frage neue Kinder aus meiner Klasse, ob wir etwas gemeinsam unternehmen können.					
16.	Ich spreche mit meinen neuen Mitschülern, um herauszufinden, was sie gerne tun.					

Überlege dir bitte wieder bei jedem Satz, wie oft du diese Gedanken und Fragen hattest und vielleicht noch immer hast.

		sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
17.	Wie kann ich meine Hausaufgaben gut erledigen?					
18.	Wie kann ich im Unterricht gut mitkommen?					
19.	Was kann ich alles tun, um mit dem Lernen und Üben gut zurechtzukommen?					
20.	Es ist mir nicht so wichtig, etwas Neues zu lernen.					
21.	Wie bereite ich mich gut auf Schularbeiten und Tests vor?					
22.	Was kann ich beim Lernen und Üben besser machen?					
23.	Welche Noten kann ich bekommen, wenn ich gut mitarbeite?					

Was tust du, um mit dem, was neu zu lernen ist, zurechtzukommen?

		sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
24.	Ich warte vorerst einfach ab, wie es für mich läuft.					
25.	Ich bereite mich auf den Unterricht sorgfältig vor.					
26.	Ich arbeite viel für die Schule.					
27.	Ich lerne oder übe auch am Wochenende, um gut vorbereitet zu sein.					
28.	Ich übe zusätzlich, um alles zu schaffen.					
29.	Für mündliche Wiederholungen bereite ich mich meistens sorgfältig vor.					
30.	Für Schularbeiten und Tests bereite ich mich sorgfältig vor.					



Und weiter geht's...

ANHANG C

© Bernhart, Sirsch & Ziegler (2008)

Nun geht es um deine Beziehung zu deinen Freunden und Freundinnen.

Nenne bitte die Vornamen deiner Freunde und Freundinnen!

Buben aus deiner Klasse, mit denen du auch in der Volksschule warst:

Mädchen aus deiner Klasse, mit denen du auch in der Volksschule warst:

Buben aus deiner Klasse, die nicht mit dir in der Volksschule waren:

Mädchen aus deiner Klasse, die nicht mit dir in der Volksschule waren:

Andere Buben (Schule, Nachbarschaft,...):

Andere Mädchen (Schule, Nachbarschaft,...):

Wie oft pro Woche unternimmst du etwas mit deinen Freundinnen und Freunden außerhalb der Schulstunden?

weniger als einmal

ein- bis zweimal

dreimal oder häufiger

Trage bitte alle Personen, die dir bei den beiden folgenden Fragen einfallen, in das breite Kästchen ein. Als nächstes kreuze bitte die entsprechende Spalte an.

Wem erzählst du von deinen Sorgen und Problemen in der Schule?

	fast immer	meistens	manchmal	hin und wieder	selten

Wer hilft dir bei deinen Hausaufgaben?

	fast immer	meistens	manchmal	hin und wieder	selten



Das machst du ganz toll! Jetzt kommt wieder etwas anderes!

Überlege, wie es dir in den letzten Wochen gegangen ist und mache bitte ein Kreuz in das Kästchen, das für dich zutrifft. In den letzten Wochen...

	oft	manchmal	selten	nie
hatte ich Bauchweh.				
bin ich in der Nacht oft aufgewacht.				
hatte ich Kopfweh.				
konnte ich mich schlecht konzentrieren.				
hatte ich Magenschmerzen.				
hatte ich keinen Hunger.				
war ich müde.				
war mir schwindelig.				
war mir schlecht.				
konnte ich am Abend nur schwer einschlafen.				
war ich nervös.				
hatte ich schlecht geträumt.				

Wie ging es dir insgesamt in den letzten Wochen?

- Mir ging es besser als in meiner Volksschulzeit.
- Mir ging es gleich gut wie in meiner Volksschulzeit.
- Mir ging es schlechter als in meiner Volksschulzeit.

© Bernhart, Sirsch & Ziegler (2008)

Denke jetzt bitte an die Veränderungen, die sich durch den Wechsel in die neue Schule ergeben haben. Wieviel Stress hast du dadurch?

	gar keinen Stress 	wenig Stress 	viel Stress 	sehr viel Stress 
Schulweg				
Unterrichtsdauer				
Unterrichtsfächer				
Lernen				
Prüfungen und Schularbeiten				
Leistungsdruck				
Hausübungen				
Freunde, Freundinnen				
Mitschüler, Mitschülerinnen				
Lehrer, Lehrerinnen				

Bitte beschreibe alle Sorgen und Probleme, die du mit und in der Schule hast:

Stell dir vor: Du hast Sorgen und Probleme mit und in der Schule.

Wenn mir so etwas passiert, ...

		nie	selten	manchmal	oft	immer
1.	dann lasse ich mir von jemandem aus meiner Familie helfen.					
2.	dann gehe ich weg und knalle die Tür hinter mir zu.					
3.	dann ändere ich etwas, damit die Dinge gut laufen.					
4.	dann denke ich darüber nach, was ich tun oder sagen kann.					
5.	dann werde ich wütend und mache etwas kaputt.					
6.	dann versuche ich etwas zur Entspannung zu tun.					
7.	dann frage ich jemanden aus meiner Familie um Rat.					
8.	dann erzähle ich einem Freund oder einer Freundin, was passiert ist.					

		nie	selten	manch- mal	oft	immer
9.	dann gebe ich mir besondere Mühe, damit das nicht nochmal passiert.					
10.	dann lasse ich meinen Ärger an anderen aus.					
11.	dann versuche ich, es wieder gut zu machen.					
12.	dann denke ich darüber nach, wie ich das Problem lösen kann.					
13.	dann lasse ich mich von jemandem trösten.					
14.	dann rege ich mich total auf.					
15.	dann entscheide ich mich für einen Weg, das Problem zu lösen und mache es dann auch.					
16.	dann erzähle ich jemandem aus meiner Familie, was passiert ist.					
17.	dann fluche ich laut vor mich hin.					
18.	dann bin ich traurig und weine.					
19.	dann höre ich nicht hin, wenn die anderen darüber reden.					
20.	dann erzähle ich jemandem, wie ich mich dabei gefühlt habe.					
21.	dann überlege ich, warum das ausgerechnet mir passiert ist.					
22.	dann lasse ich mir von einem Freund oder einer Freundin helfen.					
23.	dann frage ich jemanden, der dieses Problem selbst hatte, was er tun würde.					
24.	dann schreie ich, um Dampf abzulassen.					

Endlich bist du am Ende des dicken Fragebogens angekommen. Blättere doch bitte die Seiten noch einmal durch! Schau nach, ob du auch wirklich alle Fragen beantwortet hast!



Lieber Klassenvorstand,

im Rahmen der Erhebung zur Bewältigung des Schulübertritts von der Volksschule in die weiterführende Schule bitte ich Sie, die unten angeführten Fragen zu beantworten. Ihre Angaben werden natürlich vertraulich behandelt. Danke für Ihre Mitarbeit!

Geschlecht männlich weiblich

1. Die folgende Tabelle enthält verschiedene Bereiche, die sich für Kinder durch den Schulübertritt verändern. Bitte schätzen Sie für jeden Bereich ein, wieviele Stress die Kinder durch die Veränderung erleben.

	gar keinen	wenig	viel	sehr viel
Schulweg				
Unterrichtsdauer				
Unterrichtsfächer				
Lernen				
Prüfungen und Schularbeiten				
Leistungsdruck				
Hausübungen				
Freunde, Freundinnen				
Mitschüler, Mitschülerinnen				
Lehrer, Lehrerinnen				

2. Ich bin der Meinung, dass der Schulübertritt für Kinder, die in diese Schule kommen ...

schwierig ist	<input type="checkbox"/>	..., weil:
eher schwierig ist	<input type="checkbox"/>	
weder schwierig noch leicht ist	<input type="checkbox"/>	
eher leicht ist	<input type="checkbox"/>		
leicht ist	<input type="checkbox"/>		

3. Ich bin der Meinung, dass Kinder, die in diese Schule übertreten ...

viel unterstützt werden.	<input type="checkbox"/>	Unterstützungsangebot von meiner	
eher viel unterstützt werden.	<input type="checkbox"/>	Seite:
weder viel noch wenig unterstützt werden.	<input type="checkbox"/>	
eher wenig unterstützt werden.	<input type="checkbox"/>		
wenig unterstützt werden.	<input type="checkbox"/>		

4. Ich bin der Meinung, dass man in dieser Schule in Bezug auf den Schulübertritt ...

sehr vieles ändern sollte	<input type="checkbox"/>	..., weil:	
vieles ändern sollte	<input type="checkbox"/>	
einiges ändern sollte	<input type="checkbox"/>	
weniges ändern sollte	<input type="checkbox"/>		
nichts ändern sollte	<input type="checkbox"/>		

Liebe Schulleiterin, lieber Schulleiter,

im Rahmen der Erhebung zur Bewältigung des Schulübertritts von der Volksschule in die weiterführende Schule bitte ich Sie, die unten angeführten Fragen zu beantworten. Ihre Angaben werden natürlich vertraulich behandelt. Danke für Ihre Mitarbeit!

Geschlecht männlich weiblich

1. Die folgende Tabelle enthält verschiedene Bereiche, die sich für Kinder durch den Schulübertritt verändern. Bitte schätzen Sie für jeden Bereich ein, wieviel Stress die Kinder durch die Veränderung erleben.

	gar keinen	wenig	viel	sehr viel
Schulweg				
Unterrichtsdauer				
Unterrichtsfächer				
Lernen				
Prüfungen und Schularbeiten				
Leistungsdruck				
Hausübungen				
Freunde, Freundinnen				
Mitschüler, Mitschülerinnen				
Lehrer, Lehrerinnen				

2. Ich bin der Meinung, dass der Schulübertritt für Kinder, die in diese Schule kommen ...

<input type="checkbox"/> schwierig ist	...	weil:	
<input type="checkbox"/> eher schwierig ist		
<input type="checkbox"/> weder schwierig noch leicht ist		
<input type="checkbox"/> eher leicht ist			
<input type="checkbox"/> leicht ist			

3. Ich bin der Meinung, dass Kinder, die in diese Schule übertreten ...

<input type="checkbox"/> viel unterstützt werden.	Unterstützungsangebot:	
<input type="checkbox"/> eher viel unterstützt werden.	
<input type="checkbox"/> weder viel noch wenig unterstützt werden.	
<input type="checkbox"/> eher wenig unterstützt werden.		
<input type="checkbox"/> wenig unterstützt werden.	Gibt es einen Tag der offenen Tür	Ja <input type="checkbox"/>

4. Ich bin der Meinung, dass man in dieser Schule in Bezug auf den Schulübertritt ...

<input type="checkbox"/> sehr vieles ändern sollte	...	weil:	
<input type="checkbox"/> vieles ändern sollte		
<input type="checkbox"/> einiges ändern sollte		
<input type="checkbox"/> wenig ändern sollte			
<input type="checkbox"/> nichts ändern sollte			

Nein

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name	Cornelia Bernhart
Geburtsdatum	11. Oktober 1983
Geburtsort	Wiener Neustadt (NÖ)

Ausbildung

Oktober 2002 – April 2009	Psychologiestudium an der Universität Wien
1994 - 2002	BG Babenbergerring in Wiener Neustadt (Neusprachlicher Zweig)
1990 - 1994	VS in Wiener Neustadt (Schulversuch „Lebende Fremdsprachen in der Grundschule“)

Berufserfahrung

Schuljahr 2007/08 und 2008/09	Nachmittagsbetreuung in der Hauptschule Felixdorf (NÖ)
Sommer 2007	Ferienlernkurse für Volksschüler bei der Volkshilfe NÖ
Schuljahr 2006 -2007	Nachhilfe für Gymnasiasten
Sommer 2006	6-wöchiges psychologisches Praktikum im Landeskrankenhaus Wiener Neustadt
Schuljahr 2003/04	Hausaufgabenbetreuung
Sommer 2001 - 2005	Mitarbeit in der familieneigenen Bäckerei