

Knoppick, Henrike; Becker, Michael; Neumann, Marko; Maaz, Kai; Baumert, Jürgen
Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 48 (2016) 3, S. 129-143



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /
Please use the following URN for citation:
urn:nbn:de:0111-pedocs-149920

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Akzeptierte Manuskriptfassung (nach peer review) des folgenden Artikels:

[Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K. & Baumert, J. \(2016\). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48 \(3\). <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000152>](https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000152)

© Hogrefe Verlag, Göttingen 2016

Diese Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der Zeitschrift veröffentlichten Artikel. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Die akzeptierte Manuskriptfassung unterliegt der Creative Commons License CC-BY-NC.

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie

Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule: Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses

--Manuskript-Entwurf--

Manuskriptnummer:	ZEPP-D-15-00005R2
Artikeltyp:	Originalarbeit
Vollständiger Titel:	Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule: Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses
Zweiter vollständiger Titel:	The subjective dimension of the transition to secondary school: How the anticipation of this critical life event affects the children's coping
Kurztitel:	Das subjektive Erleben des Übergangs
Korrespond. Autor:	Henrike Knoppick Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt am Main/Berlin, GERMANY
Korrespondierender Autor, Zweitinformationen:	
Korrespondierender Autor, Institution:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Korrespondierender Autor, zweite Institution:	
Erstautor:	Henrike Knoppick
Erstautor, Zweitinformationen:	
Reihenfolge der Autoren:	Henrike Knoppick Michael Becker, Dr. Marko Neumann, Dr. Kai Maaz, Prof. Jürgen Baumert, Prof.
Reihenfolge 'Zweite Informationen' von Autoren:	
Zusammenfassung:	Hinsichtlich der Bewältigung des Übergangs in die weiterführende Schule werden in der Literatur differenzielle Entwicklungsverläufe berichtet. Diesbezüglich wird diskutiert, welche Bedeutung die subjektive Antizipation dieses kritischen Lebensereignisses besitzt. Bezug nehmend auf die kognitiv-transaktionale Theorie von Lazarus und Folkman (1987) untersucht die vorliegende Studie die Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen gegenüber dem potentiell stresshaften Ereignis (primary und secondary appraisals) und dem Wohlbefinden nach dem Übergang sowie der retrospektiven Bewertung der Übergangserfahrung. Untersucht wird eine Stichprobe von Berliner Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der 6. zur 7. Klasse. Mithilfe latenter Regressionsanalysen kann ein Einfluss der Antizipationen unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen bestätigt werden. Insbesondere Antizipationen bezüglich der veränderten Leistungsanforderungen an der weiterführenden Schule erweisen sich als prädiktiv für die Bewältigung des Übergangs. Dabei gehen positive Einschätzungen mit einem positiveren Wohlbefinden und einer positiveren Bewertung des Übergangs einher. Grundlagentheoretische und praktische Implikationen der Resultate werden diskutiert.
Schlüsselwörter:	Übergang; subjektives Erleben; kognitiv-transaktionale Theorie; Wohlbefinden
Zweite Zusammenfassung:	Regarding the coping with the transition to secondary school, differential patterns are reported in the literature. An influence of the subjective anticipation concerning this critical life event has been discussed. Consequently, the current study uses the cognitive-transactional theory (Lazarus & Folkman, 1987) and establishes a connection between the primary and secondary appraisals and the well-being after the transition

	as well as the evaluation of the transition itself while studying a sample of students during the transition from grade 6 (primary school) to grade 7 (secondary school) in the district of Berlin. Applying latent regression analyses a significant effect of the anticipation of the transition on the coping after the transition emerged. Especially, positive appraisals were associated with a higher well-being and a more positive evaluation of the transition. Implications for theory and practice are discussed.
Zweite Schlüsselwörter:	transition; subjective experience; cognitive-transactional theory; well-being

Kolumnentitel: DAS SUBJEKTIVE ERLEBEN DES ÜBERGANGS

Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule: Die Auswirkungen der Antizipation dieses kritischen Lebensereignisses auf das Wohlbefinden in der weiterführenden Schule

The subjective dimension of the transition to secondary school: How the anticipation of this critical life event affects the children's well-being

Henrike Knoppick¹, Michael Becker^{1,2}, Marko Neumann¹, Kai Maaz¹, Jürgen Baumert³

¹ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Berlin/Frankfurt am Main

² Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel

³ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

DAS SUBJEKTIVE ERLEBEN DES ÜBERGANGS

Zusammenfassung

Hinsichtlich der Bewältigung des Übergangs in die weiterführende Schule werden in der Literatur differenzielle Entwicklungsverläufe berichtet. Diesbezüglich wird diskutiert, welche Bedeutung die subjektive Antizipation dieses kritischen Lebensereignisses besitzt. Bezug nehmend auf die kognitiv-transaktionale Theorie von Lazarus und Folkman (1987) untersucht die vorliegende Studie die Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen gegenüber dem potentiell stresshaften Ereignis (*primary* und *secondary appraisals*) und dem Wohlbefinden nach dem Übergang sowie der retrospektiven Bewertung der Übergangserfahrung. Untersucht wird eine Stichprobe von Berliner Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der 6. zur 7. Klasse. Mithilfe latenter Regressionsanalysen kann ein Einfluss der Antizipationen unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen bestätigt werden. Insbesondere Antizipationen bezüglich der veränderten Leistungsanforderungen an der weiterführenden Schule erweisen sich als prädiktiv für die Bewältigung des Übergangs. Dabei gehen positive Einschätzungen mit einem positiveren Wohlbefinden und einer positiveren Bewertung des Übergangs einher. Grundlagentheoretische und praktische Implikationen der Resultate werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Übergang, subjektives Erleben, kognitiv-transaktionale Theorie, Wohlbefinden

Abstract

Regarding the coping with the transition to secondary school, differential patterns are reported in the literature. An influence of the subjective anticipation concerning this critical life event has been discussed. Consequently, the current study uses the cognitive-transactional theory (Lazarus & Folkman, 1987) and establishes a connection between the primary and secondary appraisals and the well-being after the transition as well as the evaluation of the transition itself while studying a sample of students during the transition from grade 6 (primary school) to grade 7 (secondary school) in the district of Berlin.

Applying latent regression analyses a significant effect of the anticipation of the transition on the coping after the transition emerged. Especially, positive appraisals were associated with a higher well-being and a more positive evaluation of the transition. Implications for theory and practice are discussed.

Keywords: transition, subjective experience, cognitive-transactional theory, well-being

„Die psychischen Prozesse eines Menschen werden durch die Art und Weise, in der er Ereignisse antizipiert, psychologisch vermittelt und geprägt“ (Kelly, 1955; nach Sader & Weber, 1996, S. 52)

Die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter ist ein dynamischer Prozess, der von Veränderungen und einschneidenden Ereignissen geprägt wird. Einige von ihnen sind variabel und nicht für alle Kinder und Jugendlichen relevant (z. B. Wohnortwechsel), andere sind normativer Natur und für den Großteil von Bedeutung. Dazu zählt auch der Übergang in die weiterführende Schule (vgl. Sirsch, 2000), der mit einer Reihe von Veränderungen der Lebensumwelt der Kinder einhergeht und als kritisches und häufig belastendes Lebensereignis diskutiert wird (Weißbach, 1985). Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive heraus können kritische Lebensereignisse jedoch auch als notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung des Individuums betrachtet werden (vgl. Lohaus, Vierhaus & Ball, 2005). Entscheidend für die Wirkung sei dabei weniger das Ereignis an sich, sondern vielmehr die subjektive Wahrnehmung und Bewertung desselben durch die betroffene Person (vgl. Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 339).

Eine solche Perspektive bedient sich transaktionaler Stresskonzepte (vgl. Lazarus & Folkman, 1987) und ermöglicht es, interindividuelle Unterschiede in der Bewältigung potentiell stresshafter Ereignisse zu erklären. Hinsichtlich des Übergangs an die weiterführende Schule wird berichtet, dass der Adaptionsprozess einigen Kindern besser und anderen Kindern weniger gut gelingt (Lohaus et al., 2005; Rice, Frederickson & Seymour, 2011). Auch kann mit Blick auf verschiedene Facetten des psychosozialen Erlebens nur begrenzt von generalisierbaren Effekten des Übergangs ausgegangen werden. So finden Knoppick, Becker, Neumann, Maaz und Baumert (2015) sowie van Ophuysen (2008) für verschiedene psychosoziale Aspekte (z. B. Selbstwert, Lebenszufriedenheit, Schulzufriedenheit/-freude, Leistungsangst) differenzielle Entwicklungsverläufe während des Übergangsprozesses. Eine Anwendung transaktionaler Stresskonzepte, die zur Erklärung dieser Befunde beitragen kann, wird bislang nur in wenigen Studien verfolgt, wenngleich verschiedene Autorinnen und Autoren die Notwendigkeit betonen, die subjektive Bewertung des bevorstehenden Übergangs in den Fokus zu rücken (vgl. McDougall & Hymel, 1998; Sirsch, 2000; van Ophuysen, 2012).

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, die an der Bewältigung des Übergangs beteiligten subjektiven Verarbeitungsprozesse zu analysieren. Dazu soll auf einer längsschnittlichen Datengrundlage der Zusammenhang zwischen den in der Grundschule

vorliegenden subjektiven Erwartungen an den Übergang und dem schulischen und allgemeinen Wohlbefinden sowie der rückblickenden Bewertung des Übergangs auf die weiterführende Schule untersucht werden. Eine zentrale Neuerung gegenüber früheren Arbeiten stellt die detaillierte Erfassung sowohl der Erwartungen als auch des Wohlbefindens dar, was einen umfassenden Einblick in diese Zusammenhänge ermöglicht.

Die kognitiv-transaktionale Perspektive

In bisherigen Arbeiten zur Beschreibung und Analyse der psychosozialen Konsequenzen des Wechsels der Schulumwelt wird wiederholt auf theoretische Ansätze zurückgegriffen, die die mit dem Übergang einhergehende sich verändernde Passung zwischen den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und den Anforderungen der schulischen Umwelt fokussieren (*Person-Environment-Fit*). Einbußen in psychosozialen Merkmalen nach dem Übergang an die weiterführende Schule (z. B. Verringerungen im Selbstwert) werden als Konsequenz einer veränderten Schulumwelt beschrieben, die im Gegensatz zur Grundschule in geringerem Maße den kindlichen Bedürfnissen nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie entspricht (Eccles & Midgley, 1989). Dieser Ansatz konzentriert sich damit auf allgemeingültige Bedürfnisse und Passungsprobleme der Schülerinnen und Schüler, interindividuelle Unterschiede in der Bewältigung des Übergangs stehen nur bedingt im Fokus (vgl. van Ophuysen, 2012). Transaktionale Modelle bieten demgegenüber die Möglichkeit, sich dem individuellen Erlebensprozess der Antizipation und Bewältigung des Schulwechsels anzunähern, indem die Verbindung zwischen den *situativen* Gegebenheiten (der bevorstehende Übergang) und deren *individueller* Wahrnehmung (das psychische Erleben vor und nach dem Übergang) hergestellt und die Konsequenzen dieses Zusammenspiels in den Fokus genommen werden.

Die grundlegende Annahme der kognitiv-transaktionalen Theorie von Lazarus und Folkman (1987) ist, dass das Erleben eines Individuums kein reines Produkt von Einflussfaktoren auf Seiten des Individuums *oder* der Umwelt ist, sondern dass negative und/oder positive Affekte das Ergebnis der wechselseitigen Beziehung (*transaction*) von Umwelteinflüssen und deren Wahrnehmung bzw. Bewertung durch die Person sind (vgl. Lazarus & Folkman, 1987, S. 142f.). Dabei werden drei Bewertungen unterschieden: die primäre und die sekundäre Bewertung sowie eventuelle Neubewertungen eines Ereignisses bzw. einer Situation. Primäre Bewertungen (*primary appraisals*) beziehen sich zunächst auf die subjektive Einschätzung der Situation als irrelevant, angenehm-positiv oder

stressbezogen. Für solche Situationen, die durch die Person als stressbezogen bewertet werden, erfolgt eine Einschätzung der Umstände als Herausforderung (eher positiv) oder als Bedrohung (eher negativ). Dieser gesamte erste Bewertungsschritt wird häufig auch als *Ereigniseinschätzung* bezeichnet und erfolgt prospektiv gegenüber der potentiell stresshaften Situation.¹ Die sekundären Bewertungen (*secondary appraisals*) beziehen sich auf die individuellen Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten auf physischer, psychischer, sozialer oder materieller Ebene und können unter dem Begriff der *Ressourceneinschätzung* gefasst werden (vgl. Sirsch, 2000, S. 55f.). Als wichtige Ressourceneinschätzung gilt die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer, 2000), die als die subjektive Gewissheit definiert ist, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Bandura, 1997). Die Ereignis- und Ressourceneinschätzungen stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander, da die Einschätzung einer Situation als Herausforderung oder Bedrohung maßgeblich davon beeinflusst ist, wie die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten bewertet werden (vgl. Lazarus & Folkman, 1987). Die Begriffe primär und sekundär verdeutlichen somit keine zeitliche sondern eine inhaltliche Unterscheidung. *Neubewertungen* beinhalten schließlich veränderte primäre und sekundäre Bewertungen durch Hinweise aus dem Umfeld oder Rückmeldungen bezüglich der Ergebnisse bisheriger Bewältigungsbemühungen (Kaluza, 2003).

In Bezug auf den Umgang mit dem Ereignis haben die Bewertungsschritte unterschiedliche Konsequenzen. Die im Rahmen der Ereigniseinschätzung vorgenommene Beurteilung einer Situation als Herausforderung führt eher zu Freude, Aufregung und Glück während die Einschätzung einer Situation als Bedrohung eher mit Furcht, Angst oder Besorgnis verbunden ist (Lazarus, 1991). Gleichzeitig erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines Stresserlebens, wenn die eigenen Möglichkeiten im Rahmen der Ressourceneinschätzung als nicht ausreichend für die Bewältigung der Anforderungen der Situation beurteilt werden (Kaluza, 2003). Personen, deren Ressourceneinschätzung hingegen positiv ausfällt, zum Beispiel in Form einer ausgeprägten allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, investieren mehr Anstrengung und Ausdauer in die Erreichung der eigenen Ziele und setzen sich aktiv mit den situativen Anforderungen auseinander (Renner & Weber, 2003). Dies kann zu einer erfolgreichen Problemlösung

¹ Eine dritte Möglichkeit der primären Bewertung beinhaltet die retrospektive Bewertung eines bereits erfolgten Ereignisses als Verlust oder Schaden (vgl. Sirsch, 2000, S. 55); diese wird aber in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

führen, welche wiederum mit positiven Emotionen assoziiert ist (Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005). Das Erleben der potentiell stresshaften Situation ist somit das Ergebnis des transaktionalen Prozesses aus primären und sekundären Bewertungen sowie ggf. vorgenommenen Neubewertungen der Situation.

Ereignis- und Ressourceneinschätzungen in Bezug auf den bevorstehenden Übergang

Der Übergang an die weiterführende Schule stellt für Schülerinnen und Schüler ein einschneidendes Ereignis innerhalb ihrer Schulbiographie dar und verlangt komplexe Anpassungsleistungen an die Neuerungen, die mit dem Wechsel verbunden sind (z. B. neue Schulfächer, neue Lehrkräfte mit veränderten fachlichen Anforderungen und Interaktionsformen, ein oftmals längerer Schulweg, ein verändertes soziales Umfeld; vgl. Mackenzie, McMaugh & O'Sullivan, 2012). Untersuchungen zu Bewertungen, die Schülerinnen und Schüler gegenüber dem bevorstehenden Übergang aufweisen, liefern Hinweise für die hohe Bedeutung dieses Ereignisses für die Kinder. Dabei können die Erwartungen der Kinder sowohl positiver als auch negativer Valenz sein (Kurtz, Watermann, Klingebiel & Szczesny, 2010; Mackenzie et al., 2012; van Ophuysen, 2012). Am stärksten setzen sich Grundschülerinnen und -schüler mit den sozialen, leistungsbezogenen und organisatorischen Veränderungen an den weiterführenden Schulen auseinander (Mackenzie et al., 2012; Rice et al., 2011). Dabei freuen sie sich einerseits auf neue Freunde, neue Schulfächer, eine neue schulische Umgebung und die veränderten Organisationsformen des Lernens. Gleichzeitig werden die Umstellung auf die neuen Lehrkräfte, die Veränderungen in Menge und Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben, die veränderten Leistungsanforderungen und das Knüpfen neuer Freundschaften von den Kindern als potentiell problematisch im Zusammenhang mit dem Wechsel auf die neue Schule erlebt (Berndt & Mekos, 1995; Leffelsend & Harazd, 2004; Zeedyk et al., 2003).

Ausgehend von den Befunden, dass sich die Erwartungen der Grundschülerinnen und -schüler an die weiterführende Schule vor allem auf die Veränderungen im Leistungsbereich und im sozialen Bereich beziehen und dabei sowohl positiv als auch negativ ausfallen können, hat Sirsch (2000, 2003) ein vierdimensionales Modell der Antizipation des Übergangs entwickelt, das sich auf die kognitiv-transaktionale Theorie von Lazarus und Folkman (1987) stützt und die beiden in der Theorie formulierten Ereignisseinschätzungen *Herausforderung* (positive Einschätzung) und *Bedrohung* (negative Einschätzung) auf die spezifische Situation des Übergangs an die weiterführende Schule überträgt. Beide Formen

der Ereignisseinschätzung werden jeweils auf den leistungsbezogenen und den sozialen Bereich bezogen. Auf dieser Grundlage werden vier Dimensionen der Übergangsantizipation im Modell verankert: 1. Herausforderung im Leistungsbereich (z. B. „Ich freue mich darauf, eine Menge Neues zu lernen.“), 2. Herausforderung im sozialen Bereich (z. B. „Ich freue mich darauf, nette Kinder kennenzulernen.“), 3. Bedrohung im Leistungsbereich (z. B. „Ich mache mir Sorgen, nicht gescheit genug zu sein.“), 4. Bedrohung im sozialen Bereich (z. B. „Ich mache mir Sorgen, mich allein zu fühlen.“). Die empirische Anwendbarkeit dieses vierdimensionalen Modells ist bereits auf Basis einer österreichischen (Sirsch, 2000, 2003) und einer deutschen (Kurtz et al., 2010) Schülerstichprobe belegt worden. So zeigte sich, dass Grundschülerinnen und -schüler gleichzeitig über positive und negative Ereignisseinschätzungen verfügen können, was sich in gering ausfallenden Korrelationen zwischen den Herausforderungs- und Bedrohungseinschätzungen *innerhalb* sowohl des sozialen als auch des leistungsbezogenen Bereichs manifestiert. Deutliche positive Zusammenhänge ließen sich hingegen für die Herausforderungs- und Bedrohungseinschätzungen *zwischen* dem Leistungs- und dem sozialen Bereich finden.

Erste empirische Arbeiten zu den Konsequenzen der unterschiedlichen Antizipationen für die Bewältigung des Übergangs bestätigen die in der Theorie postulierten Zusammenhänge. So gaben in einer australischen Studie Schülerinnen und Schüler, die den Übergang als unproblematisch antizipierten, überzufällig häufig an, den Übergang selbst als angenehm empfunden zu haben (Waters, Lester & Cross, 2014). In den Untersuchungen von van Ophuysen (2009) sowie Lohaus et al. (2005) erwies sich vor allem das Bedrohungsempfinden gegenüber dem bevorstehenden Übergang als prädiktiv für geringere Leseleistungen, ein geringeres akademisches Selbstkonzept, ein höheres Stresserleben und eine ausgeprägtere internalisierende Symptomatik auf der weiterführenden Schule.

Wohlbefinden als gemeinsamer Bezugspunkt verschiedener Konzeptionen der Bewältigung des Übergangs

In der Art der Operationalisierung der Bewältigung des kritischen Lebensereignisses *Übergang* bestehen nicht unerhebliche Unterschiede in der Literatur. Arbeiten mit einem Bezug zur Stressforschung haben Skalen zur Erfassung des Stresserlebens sowie der psychopathologischen Symptomatik verwendet (z. B. Lohaus et al., 2005). Andere Arbeiten wiederum wählten den direkten Zugang und befragten die Schülerinnen und Schüler zu ihrer unmittelbaren Übergangserfahrung (*transition experience*; vgl. Waters et al., 2014). Studien

aus dem Bereich der Übergangsforschung wiederum fokussierten demgegenüber Variablen, die sich konzeptuell eher der Adaption an den bzw. der erfolgten Bewältigung des Übergang(s) zuordnen lassen. Gleichwohl fand zumeist eine isolierte Betrachtung einzelner Facetten statt (z. B. Selbstwert bei Wigfield & Eccles, 1994; Schulfreude bei van Ophuysen, 2008) oder die verwendeten Konstrukte wurden unspezifisch benannt (z. B. psychische Anpassung bei Chung, Elias & Schneider, 1998). Das Konzept des Wohlbefindens (*Well-Being*; vgl. Diener, 2013) kann hier als gemeinsamer Bezugspunkt dienen. So darf es trotz zum Teil konkurrierender Auffassungen zur inhaltlichen Breite und empirischen Erfassung des Wohlbefindens (Hascher & Edlinger, 2009; Ryan & Deci, 2001; Ryff & Keyes, 1995) inzwischen als weitgehend unstrittig gelten, dass es sich beim Wohlbefinden um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt. Eine umfassende Betrachtung des Wohlbefindens, wie Diener (1984) sie fordert, beinhaltet dementsprechend kognitive und affektive Facetten und impliziert darüber hinaus der Tradition der positiven Psychologie folgend die Anwesenheit positiver Faktoren. Für das Kindes- und Jugendalter wird zudem die besondere Relevanz des Einbezugs schulischer Wohlbefindensaspekte betont (Hascher & Edlinger, 2009; Rask, Paivi, Marja-Tettu & Pekka, 2002). Vor diesem Hintergrund ermöglicht die Operationalisierung der Bewältigung des Schulwechsels mithilfe des Wohlbefindens eine umfassende und differenzierte Betrachtung der subjektiven Erlebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Diener, 1984; Hascher & Edlinger, 2009).

Die vorliegende Studie

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, die bislang vorliegenden Befunde zur Bedeutung der Antizipation des Übergangs für dessen Bewältigung unter Verwendung einer umfangreichen längsschnittlichen Datenbasis zu replizieren und zu erweitern. Dabei steht die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den in der kognitiv-transaktionalen Theorie von Lazarus und Folkman (1987) formulierten Ereignis- und Ressourceneinschätzungen des potentiell stresshaften Wechsels der Schule und der Bewältigung der mit dem Übergang einhergehenden Veränderungen im Fokus. Hinsichtlich der Bedeutung der Ereigniseinschätzungen für die Bewältigung des Übergangs liegt bereits erste empirische Evidenz vor (vgl. Lohaus et al., 2005; van Ophuysen, 2009; Waters et al., 2014). Die Berücksichtigung der Ressourceneinschätzung im Rahmen des psychischen Erlebens des Übergangs stellt hingegen eine Neuerung gegenüber bisherigen Arbeiten dar, da bislang lediglich Befunde für einen positiven Effekt einer ausgeprägten allgemeinen

Selbstwirksamkeitserwartung für eher generelle Parameter des Wohlbefindens – unabhängig vom Übergang – vorliegen (vgl. Kvarme et al., 2010; Pössel, Baldus, Horn, Groen & Hautzinger, 2005).

Ein Spezifikum der Arbeit liegt in der umfassenden Konzeptualisierung der Bewältigung des Übergangs. Dabei steht zum einen das allgemeine und schulische Wohlbefinden im Fokus. Der Selbstwert als Grad der globalen Wertschätzung und des Respekts dem eigenen Selbst gegenüber (Arens, Yeung, Craven, Watermann & Hasselhorn, 2013) dient der Operationalisierung des allgemeinen Wohlbefindens (Diener, 1984). Das schulbezogene Wohlbefinden wird mithilfe der Schulzufriedenheit und der Leistungsangst erhoben. Erstere bildet eher den kognitiven Anteil des schulischen Wohlbefindens ab und beinhaltet eine recht allgemeine Einschätzung der Schule. Die Leistungsangst als Angst vor den leistungsbezogenen Aspekten der Schule (z. B. Leistungssituationen) repräsentiert demgegenüber stärker den affektiven Anteil (vgl. Knoppick et al., 2015; Zeidner & Schleyer, 1998). Mit dem Ziel, darüber hinaus die konkrete Übergangserfahrung zu erfassen (vgl. Waters et al., 2014), werden neben den Wohlbefindensaspekten zwei weitere Bewertungen integriert, die sich auf den Übergang im allgemeinen (retrospektiv) und die soziale Integration in der neuen Schule beziehen.

Eine weitere Besonderheit stellt die Stichprobe dar: So untersucht die vorliegende Arbeit im Gegensatz zu früheren Arbeiten den Übergang in die weiterführende Schule im Berliner Schulsystem und damit nach der 6. Klasse. Der Wechsel an die weiterführende Schule fällt daher – anders als bei einem Übergang bereits nach der 4. Klasse – in den Beginn der Pubertät und damit in eine Zeit grundlegender körperlicher, neuronaler und kognitiver Veränderungen (Silbereisen & Weichold, 2012). Darüber hinaus erfolgt der Übergang in ein zweigliedriges Sekundarschulsystem, bestehend aus Gymnasium und der im Rahmen der Berliner Schulstrukturreform neu implementierten Integrierten Sekundarschule (ISS). Auf beiden Schulformen ist es den Schülern möglich, das Abitur zu erwerben. Allerdings bestehen Unterschiede in Bezug auf organisatorische und curriculare Charakteristika (z. B. Lerngruppengröße, Stundenanzahl, Ganztagsbetrieb, berufsvorbereitende Unterrichtsinhalte), die leistungsbezogene und Zusammensetzung der Lerngruppen (vgl. Maaz, Baumert, Neumann, Becker & Dumont, 2013) sowie die Qualifikation der Lehrkräfte (vgl. Kunter et al., 2005). So konnten Knoppick et al. (2015) zeigen, dass das Wohlbefinden nach dem Übergang nachweislich davon beeinflusst wird, welche der beiden Schulformen die Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang besuchen.

Auf der Basis der Annahmen der kognitiv-transaktionalen Theorie sowie der referierten empirischen Befunde können folgende Annahmen formuliert werden: Grundlegend wird erwartet, dass sich die in früheren Arbeiten dokumentierten Effekte des Übergangs auf das Wohlbefinden und die Übergangserfahrung (z. B. Chung et al., 1998; Wigfield & Eccles, 1994) durch Unterschiede in den Ereignis- und Ressourceneinschätzungen vorhersagen lassen. Dabei wird vermutet, dass dieser Einfluss auch bei Berücksichtigung von Variablen bestehen bleibt, die sich als bedeutsam für die Bewältigung des Übergangs erwiesen haben (z. B. Schulform, Leistung; vgl. Knoppick et al., 2015; Hildebrandt, 2014). Im Einzelnen wird angenommen, dass positive Ereignis- und Ressourceneinschätzungen gegenüber dem Übergang mit einem ausgeprägteren Wohlbefinden nach dem Übergang und einer positiveren retrospektiven Bewertung des Übergangs einhergehen. Sind die Ereignis- und Ressourceneinschätzungen vor dem Übergang hingegen negativ ausgeprägt, sollte dies zu einem geringeren Wohlbefinden nach dem Übergang und einer negativeren retrospektiven Bewertung des Übergangs beitragen.

Während für die vorstehenden Wohlbefindensfacetten und die retrospektive Bewertung des Übergangs ein Einfluss der Antizipationen sowohl im Leistungsbereich als auch im sozialen Bereich angenommen wird, wird für die wahrgenommene soziale Integration an der neuen Schule erwartet, dass sich vorwiegend die Ereigniseinschätzungen für den sozialen Bereich als prädiktiv erweisen, leistungsbezogene Ereigniseinschätzungen sollten eine geringere Rolle spielen. Positive Erwartungen sollten dabei zu einer positiveren Bewertung der sozialen Integration an der neuen Schule, negative Erwartungen zu einer negativeren Bewertung der sozialen Integration an der neuen Schule führen. Bezüglich der Bedeutung der Ressourceneinschätzung für die Bewertung der sozialen Integration an der neuen Schule liegen nach unserem Kenntnisstand bislang keine empirischen Analysen vor. Jedoch sollte – ausgehend von den Annahmen der kognitiv-transaktionalen Theorie – ein positiver Einfluss nachweisbar sein.

Methode

Datengrundlage

Die Analysen der vorliegenden Arbeit basierten auf der Datengrundlage der BERLIN-Studie, die die Strukturreform des Berliner Sekundarschulwesens wissenschaftlich begleitet (Maaz et al., 2013). Genutzt wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler aus den Erhebungen in den 6. Klassen der Grundschulen (T1) sowie den 7. Klassen an den

weiterführenden Schulen (T2). Zudem wurde auf Angaben aus den zeitgleich stattgefundenen Elternbefragungen sowie Angaben aus den Förderprognosen – ehemals als Bildungsgangempfehlung bezeichnet – zurückgegriffen. Die Erhebungen zum ersten Messzeitpunkt fanden im Mai 2011 in den 6. Klassen an $N = 87$ zufällig ausgewählten Berliner Grundschulen statt. Die Befragung nach dem Übergang erfolgte in 7. Klassen an $N = 211$ weiterführenden Schulen im Oktober desselben Jahres. Der Anteil der Mädchen unter den befragten Kindern betrug über beide Messzeitpunkte hinweg im Mittel 46.3 Prozent, die befragten Kinder waren zum ersten Messzeitpunkt (Klasse 6 der Grundschule) durchschnittlich 12.2 Jahre alt.

Die Analytestichprobe umfasste $N = 3403$ Schülerinnen und Schüler, von denen $N = 1584$ nach dem Übergang ein Gymnasium und $N = 1819$ eine ISS besuchten. Schülerinnen und Schüler des im Rahmen der BERLIN-Studie insgesamt befragten repräsentativen Grundschulsamples, die nach dem Übergang andere Schularten besuchten (d. h. Förderschule, Sportschule, Gemeinschaftsschule) bzw. das Berliner Schulsystem verließen, wurden nicht berücksichtigt. Ebenfalls nicht einbezogen wurden Kinder, die sich bis zum Stichtag der Nachbefragung an den weiterführenden Schulen (T2) nicht ermitteln ließen. Weiterführende Dropoutanalysen zum Vergleich der insgesamt befragten Schülerinnen und Schülern und der durch die Reduktionen entstandenen Analytestichprobe lieferten keine Hinweise auf substantielle Unterschiede (für weiterführende Informationen zur Datengrundlage und zu den Dropoutanalysen vgl. auch Becker et al., 2013).

Instrumente

Unabhängige Variablen (Klasse 6 vor dem Übergang, T1)

Ereigniseinschätzungen. Zur Erhebung der Ereigniseinschätzungen gegenüber dem bevorstehenden Übergang wurde eine reduzierte Version der durch Sirsch (2000, 2003) entwickelten und erprobten Skala genutzt. Die Skala umfasste 13 Items, die sich vier Subskalen zuordnen lassen. Darin wurden für den Leistungsbereich und den sozialen Bereich Einschätzungen dazu erhoben, ob diese Bereiche eher als Herausforderung (positive Antizipation des Übergangs) oder eher als Bedrohung (negative Antizipation des Übergangs) wahrgenommen werden. Alle Items waren anhand einer vierstufigen Likert-Skala zu beantworten, hohe Werte ($Max. = 4$) entsprachen einer hohen Ausprägung (vgl. Tabelle 1, inklusive Beispielitems). Die Reliabilitäten aller vier Subskalen lagen überwiegend im guten Bereich. Eine konfirmatorische Prüfung des theoretisch postulierten Vier-Faktoren-Modells

ergab eine sehr gute Passung ($RMSEA = .06$, $CFI = .96$, $TLI = .95$, $SRMR = 0.04$), zudem entsprachen die Beziehungen der latenten Variablen zueinander der bei Sirsch (2000, 2003) gefundenen Struktur. So fanden sich substanzielle Korrelationen zwischen den latenten Faktoren der positiven Antizipationen bzw. der negativen Antizipationen (hohe bzw. niedrige Ausprägungen der Antizipation im Leistungsbereich korrespondierten mit hohen bzw. niedrigen Ausprägungen der Antizipationen im sozialen Bereich), während die Korrelationen zwischen der Herausforderungs- und Bedrohungseinschätzung innerhalb des Leistungsbereichs und des sozialen Bereichs nur niedrig ausgeprägt waren (vgl. Abbildung 1).

Ressourceneinschätzung. Die Einschätzung der eigenen Ressourcen wurde mithilfe der 10 Items umfassenden Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem (1999) operationalisiert, deren empirische Güte in nationalen und internationalen Studien nachgewiesen werden konnte (vgl. Schwarzer & Warner, 2013). Die Einschätzung erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala, wobei hohe Werte ($Max. = 4$) einer hoch ausgeprägten Ressourceneinschätzung entsprachen. Die interne Konsistenz der Skala kann als gut bewertet werden (vgl. Tabelle 1).

Abhängige Variablen (Klasse 7 nach dem Übergang, T2)

Wohlbefinden auf der neuen Schule. Mit dem Ziel, dem mehrdimensionalen Charakter des Wohlbefindens gerecht zu werden, wurden drei Skalen eingesetzt, die Facetten des allgemeinen (Selbstwert) sowie des schulischen Wohlbefindens (Schulzufriedenheit, Leistungsangst) nach dem Übergang abdeckten. Der Selbstwert wurde durch die entsprechende Subskala des KINDL-R (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000) mit vier fünfstufigen Likert-Items ($Max. = 5$) erfasst. Der Operationalisierung der Schulzufriedenheit diente eine Kurzfassung der im Rahmen der PIRLS- und der KESS 4-Erhebungen eingesetzten gleichnamigen Skala (Bos & Pietsch, 2006). Diese enthielt vier Items, die auf einer vierstufigen Likert-Skala ($Max. = 4$) einzuschätzen waren. Die Leistungsangst wurde mithilfe von drei Items erfasst (Bos, Bonsen, Gröhlich, Guill & Scharenberg, 2009), die jeweils anhand einer vierstufigen Likert-Skala ($Max. = 4$) zu beantworten waren. Die Items aller drei Skalen wurden so kodiert, dass hohe Werte eine hohe Ausprägung repräsentierten. Die Reliabilitäten der Skalen waren gut (vgl. Tabelle 1).

Bewertung des Übergangs an die neue Schule. Schließlich wurde eine Skala zur Bewertung des Übergangs eingesetzt (Kurtz et al., 2007), die zwei Subskalen enthielt: eine zur allgemeinen rückblickenden Bewertung des Übergangs sowie eine zur Bewertung der

sozialen Integration an der neuen Schule. Die Items beider Skalen waren auf einer vierstufigen Likert-Skala (*Max.* = 4) zu beantworten, wobei hohe Werte für eine allgemeine positive Bewertung des Übergangs bzw. eine ausgeprägte soziale Integration an der neuen Schule standen. Die Reliabilitäten beider Skalen waren angesichts der geringen Anzahl der Items zufriedenstellend (vgl. Tabelle 1)

Kontrollvariablen

Mit dem Ziel, bestehende Eingangsunterschiede vor dem kritischen Ereignis Übergang zu berücksichtigen und damit die interne Validität der Vorhersage der Bewältigung zu erhöhen, wurden verschiedene Kontrollvariablen berücksichtigt, die sich in anderen Untersuchungen als relevant für die Antizipation des Übergangs sowie dessen Bewältigung erwiesen haben (Knoppick et al., 2015; Becker et al., 2014).

Leistung. Als Indikatoren der schulischen Leistung dienten die in der Förderprognose angegebenen Noten des ersten Halbjahres der 6. Klasse in Deutsch, der ersten Fremdsprache und in Mathematik. In die Analysen gingen diese in rekodierter Form ein, so dass hohe Werte eine hohe Leistung repräsentierten.

Sonstige Kontrollvariablen. Als subjektive Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens wurde das allgemeine akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule mittels der gleichnamigen Skala aus der PISA 2000-Studie (Kunter et al., 2002) erhoben. Der längsschnittliche Charakter der Datenbasis ermöglichte es, bestehende Eingangsunterschiede im Wohlbefinden vor dem Übergang kontrollieren zu können. Zu diesem Zweck wurden bei der Vorhersage der einzelnen Wohlbefindensfacetten jeweils die dazugehörigen Ausprägungen in Klasse 6 einbezogen (d.h. Selbstwert, Schulzufriedenheit, Leistungsangst). Es wurden zu beiden Messzeitpunkten die gleichen Instrumente verwendet. Als weitere Kontrollvariablen dienten das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler (0 – Junge, 1 – Mädchen) sowie die Schulform der weiterführenden Schule (0 – ISS, 1 – Gymnasium). Ferner wurde anhand der Elternangaben der soziale Hintergrund anhand des sozioökonomischen Status der Familie (erfasst durch *International Socio-Economic Index of Occupational Status*, ISEI; Ganzeboom & Treiman, 2003) einbezogen; genutzt wurde der höhere Wert der beiden Elternteile (HISEI).

Datenanalyse und Umgang mit fehlenden Werten

Für die deskriptive Analyse der latenten Zusammenhänge zwischen den Ereignis- und Ressourceneinschätzungen vor dem Übergang einerseits und dem Wohlbefinden und der

Bewertung des Übergangs an die neue Schule andererseits wurden in einem ersten Schritt die korrelativen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen betrachtet. Um die Hypothesen zur Wirkung der Ereignis- und Ressourceneinschätzungen gezielt zu prüfen, wurden im zweiten Schritt latente multivariate Regressionsmodelle zur Vorhersage der jeweiligen abhängigen Variablen spezifiziert. Dabei wurden Modelle, die lediglich die Ereignis- und Ressourceneinschätzungen als Prädiktoren enthielten, Modellen, die darüber hinaus die o. g. Kontrollvariablen enthielten, gegenübergestellt. Auf die Modellierung der Interaktion zwischen Ereignis- und Ressourceneinschätzungen, die sich aus den theoretischen Annahmen ableiten ließe (vgl. Lazarus & Folkman, 1987, S. 146), wurde verzichtet, da explorative Analysen keine bedeutsamen Zusammenhänge der Interaktionsterme mit den abhängigen Variablen ergeben hatten.

Um messfehlerbereinigte und damit präzisere Schätzungen vornehmen zu können (vgl. Geiser, 2010), wurden latente Modellierungen durchgeführt. Alle Analysen wurden mit *Mplus* in der Version 7.11 (Muthén & Muthén, 1998-2013) durchgeführt. Die hierarchisch geschachtelte Datenstruktur wurde über die Analyseoption *type = complex* in *Mplus* berücksichtigt. Zur Modellierung der latenten unabhängigen und abhängigen Variablen wurden die einzelnen Items als manifeste Indikatoren verwendet. Von den Kontrollvariablen wurden die drei Wohlbefindensfacetten sowie das allgemeine akademische Selbstkonzept latent modelliert. Sofern zur Vorhersage der abhängigen Variablen auch T1-Angaben vorlagen – dies war für Selbstwert, Schulzufriedenheit und Leistungsangst der Fall – wurde konfigurale Messinvarianz über die Fixierung gleicher Faktorladungen zu beiden Messzeitpunkten sichergestellt. Zur Überprüfung der Anpassungsgüte der latenten Regressionsmodelle wurden neben der aufgeklärten Varianz (R^2) folgende Fit-Indices verwendet: *Root-Mean-Square-Error-of-Approximation* (RMSEA), *Comparative-Fit-Index* (CFI) *Tucker-Lewis-Index* (TLI) sowie der *Standardized-Root-Mean-Square-Residual-Koeffizient* (SRMR) (vgl. Geiser, 2010).

Der Anteil fehlender Werte der befragten Schülerinnen und Schüler lag je nach Erhebungsinstrument bei bis zu 6.6 Prozent (T1) bzw. 10.9 Prozent (T2), von den Eltern nahmen 80.5 Prozent an wenigstens einer Elternbefragung teil (vgl. Maaz et al., 2013). In der methodischen Literatur wird empfohlen, bei einem Anteil fehlender Werte von mehr als 5 Prozent kein *listwise* oder *pairwise deletion* der Fälle mit fehlenden Werten vorzunehmen, sondern modell- oder imputationsbasierte Verfahren zu verwenden. Daher wurden die fehlenden Werte auf der Ebene der Einzelitems über das *Full-Maximum-Likelihood-*

Verfahren (FIML) im Rahmen der Parameterschätzung der latenten Regressionen implementiert (vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Zusätzlich zu den unabhängigen und abhängigen Variablen wurden mit dem Ziel der Stabilisierung der Parameterschätzung die beschriebenen Kontrollvariablen als *auxiliary variables* eingeführt (vgl. Graham, 2003).

Ergebnisse

Deskriptive Befunde

Wie in Tabelle 2 abgebildet, ergab die Betrachtung der korrelativen Zusammenhänge statistisch bedeutsame positive Zusammenhänge zwischen den positiven Ereignisseinschätzungen und der Ressourceneinschätzung (Herausforderung im Leistungsbereich HL: $r = .37$ bzw. Herausforderung im sozialen Bereich HS: $r = .25$) und negative Zusammenhänge zwischen den negativen Ereignisseinschätzungen und der Ressourceneinschätzung (Bedrohung im Leistungsbereich BL: $r = -.22$ bzw. Bedrohung im sozialen Bereich BS: $r = -.16$). Kinder, die den Übergang subjektiv als Herausforderung im Leistungs- und im sozialen Bereich antizipierten, verfügten demnach gleichzeitig über eine höhere subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund der eigenen Kompetenz bewältigen zu können, während Kinder, die den Übergang als bedrohlich antizipierten, eher unsicher waren, diese Belastung bewältigen zu können.

Desweiteren zeigten sich Zusammenhänge zwischen den Ereignis- und Ressourceneinschätzungen auf der einen Seite und dem psychischen Erleben vor und nach dem Übergang auf der anderen Seite. Kinder mit einem ausgeprägt positiven Wohlbefinden in Klasse 6 verfügten auch in einem höheren Maße über positive Erwartungen an den Übergang und antizipierten diesen in geringerem Maße als Bedrohung. Dementsprechend waren ein hohes Selbstwertgefühl und eine hohe Schulzufriedenheit mit höheren Ausprägungen in den positiven Antizipationen assoziiert (Selbstwertgefühl SWG: $r_{SWG\ K6-HL} = .41$ bzw. $r_{SWG\ K6-HS} = .25$; Schulzufriedenheit SZ: $r_{SZ\ K6-HL} = .36$ bzw. $r_{SZ\ K6-HL} = .35$), während eine stark ausgeprägte Leistungsangst (LA) eher mit einer negativen Antizipation einher ging ($r_{LA\ K6-BL} = .54$ bzw. $r_{LA\ K6-BS} = .40$). Zudem schätzten die Schülerinnen und Schüler ihre verfügbaren Ressourcen zur Bewältigung als höher ein (Selbstwertgefühl: $r_{SWG\ K6-SWE} = .49$; Schulzufriedenheit: $r_{SZ\ K6-SWE} = .29$; Leistungsangst: $r_{SA\ K6-SWE} = -.21$). Desweiteren ließen sich erste Hinweise für die Bedeutung der Antizipationen für die Bewältigung des Übergangs finden: Positive Antizipationen gingen mit einem positiveren

Wohlbefinden nach dem Übergang und einer positiveren Bewertung des Übergangs einher, negative Antizipationen standen demgegenüber in einem negativen Zusammenhang zum Wohlbefinden und der rückblickenden Bewertung des Übergangs in Klasse 7 (vgl. Tabelle 2).

Vorhersage des Wohlbefindens auf der neuen Schule und der Bewertung des Übergangs durch die Ereignis- und Ressourceneinschätzungen gegenüber dem Übergang

In Tabelle 3 finden sich die Ergebnisse der latenten multivariaten Regressionsmodelle zur Vorhersage des Wohlbefindens auf der weiterführenden Schule und der Bewertung des Übergangs. Pro abhängiger Variable sind zwei Modelle dargestellt: In Modell 1 wurden als Prädiktoren ausschließlich die latenten Ereignis- und Ressourceneinschätzungen einbezogen. In Modell 2 wurden darüber hinaus auch die Kontrollvariablen berücksichtigt.² Für die drei Wohlbefindensfacetten Selbstwert, Schulzufriedenheit und Leistungsangst wurden zudem jeweils die T1-Messung als zusätzliche Kontrollvariable eingeführt, um die vorhandenen und mit den Ereignis- und Ressourceneinschätzungen assoziierten Eingangsunterschiede im Wohlbefinden in Klasse 6 zu kontrollieren.

Der Großteil der auf der Grundlage der kognitiv-transaktionalen Theorie formulierten Hypothesen zum Einfluss der Ereignis- und Ressourceneinschätzungen auf das Wohlbefinden konnte bestätigt werden, die Fit-Indices wiesen zudem auf eine jeweils sehr gute Anpassungsgüte der Modelle hin (s. Tabelle 3). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Regressionen für die einzelnen abhängigen Variablen dargestellt. Dabei beschränkt sich die Beschreibung im Text auf Modell 2 (Berücksichtigung der Kontrollvariablen), die Ergebnisse des ersten Modells werden lediglich im Fall besonderer Abweichungen beschrieben.

Selbstwertgefühl. Für das Selbstwertgefühl in Klasse 7 erwiesen sich insbesondere die leistungsbezogenen Ereigniseinschätzungen sowie die Ressourceneinschätzung als signifikante Prädiktoren: Eine positive Antizipation des Übergangs als Herausforderung im Leistungsbereich sowie eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung trugen nach Kontrolle aller anderen Variablen zu einem ausgeprägteren Selbstwertgefühl nach dem Übergang bei (Herausforderung im Leistungsbereich: $\beta = .12$; Allgemeine

² Ergänzend dazu wurden latente Regressionen der abhängigen Variablen berechnet, in denen jeweils nur die Ereigniseinschätzungen, die Ressourceneinschätzung oder die Kontrollvariablen als unabhängige Variablen eingeführt wurden. Die Ergebnisse dieser Rechnungen können von der Erstautorin angefordert werden.

Selbstwirksamkeitserwartung: $\beta = .09$), während leistungsbezogene sorgenvolle Erwartungen an den Übergang eher mit einem geringer ausgeprägten Selbstwertgefühl assoziiert waren (Bedrohung im Leistungsbereich: $\beta = -.10$). Der in Modell 1 resultierende statistisch signifikante negative Effekt einer ausgeprägt positiven Antizipation im sozialen Bereich auf das Selbstwertgefühl nach dem Übergang verschwand bei Hinzunahme der Kontrollvariablen. Von den Kontrollvariablen selbst erwiesen sich das Geschlecht sowie die Schulform der weiterführenden Schule als statistisch bedeutsam (Geschlecht: $\beta = -.09$; Schulform: $\beta = -.15$). Mädchen und Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums wiesen somit unter Kontrolle der anderen Variablen nach dem Übergang ein geringeres Selbstwertgefühl auf.

Schulzufriedenheit. In starkem Maße hypothesenkonform sind die Resultate für die Schulzufriedenheit. Hier trugen die Antizipationen in beiden Bereichen über die Kontrollvariablen hinaus zur Vorhersage bei. Während die positiven Ereignisseinschätzungen im Leistungsbereich und im sozialen Bereich einen signifikant positiven Beitrag zur Vorhersage einer ausgeprägteren Schulzufriedenheit leisteten (Herausforderung im Leistungsbereich: $\beta = .13$; Herausforderung im sozialen Bereich: $\beta = .09$), ging die Antizipation des Übergangs als Bedrohung im Leistungsbereich mit einer geringeren Schulzufriedenheit nach dem Übergang einher ($\beta = -.09$). Die Ressourceneinschätzung sowie die Kontrollvariablen spielten keine statistisch bedeutsame Rolle zur Vorhersage der Schulzufriedenheit.

Leistungsangst. Unter Kontrolle aller anderen Variablen erwies sich im Fall der Leistungsangst lediglich die negative Antizipation des Übergangs im Leistungsbereich als statistisch bedeutsamer Prädiktor ($\beta = .07$). Für die Kontrollvariablen resultierten statistisch signifikante Effekte für den elterlichen sozioökonomischen Status ($\beta = -.07$), das Geschlecht ($\beta = .15$) und die Schulform ($\beta = .19$). Ähnlich wie bei der Schulzufriedenheit leistete die Ressourceneinschätzung keinen statistisch signifikanten Beitrag zur Vorhersage.

Allgemeine Bewertung des Übergangs. Bezüglich der rückblickenden allgemeinen Bewertung des Übergangs erwiesen sich bei Berücksichtigung der Kontrollvariablen vor allem die negativen Ereignisseinschätzungen als stabile statistisch bedeutsame Prädiktoren (Bedrohung im Leistungsbereich: $\beta = -.09$; Bedrohung im sozialen Bereich: $\beta = -.11$). Von den positiven Antizipationen war lediglich die Herausforderungseinschätzung im sozialen Bereich prädiktiv ($\beta = .09$). Die Herausforderungseinschätzung im Leistungsbereich sowie die Ressourceneinschätzung verfehlten bei Hinzunahme der Kontrollvariablen die

statistische Signifikanz nur knapp. Von den Kontrollvariablen selbst leisteten unter anderem das Geschlecht sowie die Schulform in Klasse 7 über die Ereignis- und Ressourceneinschätzung hinaus einen signifikanten Beitrag (Geschlecht: $\beta = -.09$; Schulform: $\beta = -.17$).

Bewertung der sozialen Integration an der neuen Schule. Hinsichtlich der Vorhersage der Bewertung der sozialen Integration entsprechen die Ergebnisse den Hypothesen. Hier erwiesen sich lediglich die Ereigniseinschätzungen für den sozialen Bereich als statistisch bedeutsame Prädiktoren. Positive Erwartungen an den Übergang gingen mit einer positiveren Bewertung ($\beta = .11$), negative Erwartungen mit einer negativeren Bewertung der sozialen Integration einher ($\beta = -.22$). Bei Berücksichtigung der Kontrollvariablen spielte die Ressourceneinschätzung keine signifikante Rolle. Für die Kontrollvariablen ergaben sich statistisch bedeutsame Effekte für das allgemeine akademische Selbstkonzept ($\beta = .13$), den elterlichen sozioökonomische Status ($\beta = -.06$) sowie das Geschlecht ($\beta = .07$).

Diskussion

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, das subjektive Erleben des Übergangs an die weiterführende Schule zu untersuchen, um zur Erklärung von differenziellen Entwicklungsverläufen im Rahmen des Wechsels der Schulumwelt beitragen zu können (vgl. Knoppick et al., 2015; Lohaus et al., 2005). Der Schwerpunkt der Arbeit lag dabei auf der Betrachtung des Einflusses der in der kognitiv-transaktionalen Theorie (Lazarus & Folkman, 1987) postulierten Auswirkungen der Ereigniseinschätzungen (*primary appraisal*) und Ressourceneinschätzungen (*secondary appraisal*) auf die Bewältigung des Übergangs. Hierzu wurde die Beziehung zwischen den in der Grundschule geäußerten subjektiven antizipativen Einschätzungen gegenüber dem Übergang und dem auf der neuen Schule erlebten Wohlbefinden und der Bewertung des Übergangs untersucht.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgenommenen konfirmatorischen Faktorenanalysen bestätigten zunächst das postulierte vierdimensionale Modell der Ereigniseinschätzungen (Sirsch, 2000, 2003). Im Rahmen der deskriptiven Analyse zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler vor dem Übergang gleichzeitig sowohl über positive als auch über negative Antizipationen gegenüber dem Wechsel verfügen können. Zudem fanden sich Hinweise für die Bedeutung eines ausgeprägten Wohlbefindens in der Grundschule für die Erwartungen an den Übergang und die neue Schule sowie für die Einschätzung der eigenen Ressourcen. Kinder, die in der Grundschule über ein hohes

Selbstwertgefühl, eine hohe Schulzufriedenheit und eine geringe Leistungsangst verfügten, äußerten weniger Sorgen gegenüber dem bevorstehenden Schulwechsel und waren sich gleichzeitig in stärkerem Maße sicher, neue oder schwierige Situationen bewältigen zu können. Schülerinnen bzw. Schüler, die jedoch bereits in der Grundschule ein geringes Wohlbefinden aufwiesen, sahen dem Übergang auch sorgenvoller entgegen.

Die latenten Regressionsanalysen zeigten schließlich, dass positive Antizipationen zu einem hohen Selbstwertgefühl, einer hohen Schulzufriedenheit sowie einer geringen Leistungsangst auf der neuen Schule und damit zu einer gelungenen Bewältigung des Übergangs beitrugen. Dieser Effekt blieb auch bei Berücksichtigung einer Vielzahl von im Rahmen des Übergangs relevanter Variablen (z. B. Schulform, Geschlecht, Schulleistung) weitgehend bestehen. Bezüglich negativer Antizipationen war hinsichtlich der Vorhersage des Wohlbefindens an der neuen Schule lediglich das Bedrohungsempfinden im Leistungsbereich prädiktiv, auch hier blieb der Effekt selbst unter Kontrolle möglicher Störvariablen stabil. Besonders deutlich wurde die Bedeutung der Antizipationen für den Übergang bei Betrachtung der retrospektiven Bewertung des Übergangs. Hier lieferten die Analysen Belege dafür, dass insbesondere positive Antizipationen für den sozialen Bereich zu einer positiveren Bewertung und negative Antizipationen – hier sowohl für den Leistungsbereich als auch für den sozialen Bereich – zu einer negativeren allgemeinen Bewertung führten. Hinsichtlich der Vorhersage der Bewertung der sozialen Integration an der neuen Schule spielten erwartungsgemäß lediglich die Erwartungen für den sozialen Bereich eine Rolle. Die Ressourceneinschätzung als zweite wichtige Komponente der in der kognitiv-transaktionalen Theorie (Lazarus & Folkman, 1987) beschriebenen Entstehung des subjektiven Stresserlebens war hingegen weniger relevant für die Bewältigung des Übergangs und erwies sich bei Berücksichtigung der Kontrollvariablen lediglich für das Selbstwertgefühl als bedeutsam.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Struktur der Ereignisseinschätzungen reihen sich in die Befunde anderer Arbeiten ein, die gezeigt hatten, dass Grundschülerinnen und -schüler sich sowohl auf die neue Schule freuen, gleichzeitig aber auch Sorgen in Bezug auf einzelne Aspekte äußern (Kurtz et al., 2010; Waters et al., 2014). Wie genau sich das Verhältnis zwischen Freude und Sorgen gestaltet, erweist sich dabei in unseren Analysen als maßgeblich vom Wohlbefinden vor dem Übergang beeinflusst. Analog dazu berichtete van Ophuysen (2009), dass es insbesondere das emotionale Erleben in der Grundschule ist, das die Erwartungshaltung gegenüber der neuen Schule prägt. Schließlich bestätigen die

Resultate die hohe Bedeutung dieser subjektiven Einschätzungen für die Bewältigung des Übergangs. Ähnlich wie Lohaus et al. (2005) liefert die vorliegende Arbeit Hinweise auf einen negativen Effekt einer ausgeprägt negativen Einschätzung des Übergangs und der neuen Schule, insbesondere im Leistungsbereich. Gleichzeitig unterstreichen die Ergebnisse jedoch, dass eine positive Antizipation des Übergangs – sowohl im Leistungs- als auch im sozialen Bereich – zu einer gelungenen Anpassung an die neue Schule beitragen kann. Die befragten Schülerinnen und Schüler befinden sich im Übergangsprozess von der 6. zur 7. Klasse und unterscheiden sich damit hinsichtlich ihres Alters von den Kohorten früherer Studien (Lohaus et al., 2005; van Ophuysen, 2009). Die Ergebnisse fallen jedoch ähnlich aus. Es scheint sich somit im Hinblick auf die Bedeutung der Antizipation des Übergangs für dessen Bewältigung um generalisierbare Mechanismen zu handeln, und das differente Alter der Kinder scheint keine zentrale moderierende Rolle zu spielen.

Die Berücksichtigung der Ressourceneinschätzung stellt eine Neuerung im Rahmen der Betrachtung des Einflusses von prospektiven Einschätzungen auf die Übergangserfahrung dar. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung kann unter Berücksichtigung der Herausforderungs- und Bedrohungsantizipationen sowie unter Kontrolle möglicher vermittelnder Variablen jedoch lediglich einen Beitrag zur Vorhersage des Selbstwertgefühls leisten, einer Facette, die sich dem allgemeinen Wohlbefinden zuordnen lässt (vgl. Knoppick et al., 2015). Möglicherweise ist die hier verwendete Operationalisierung über eine allgemeine Einschätzung, Schwierigkeiten und Hindernisse bewältigen zu können, zu distal, um einen Einfluss der Ressourceneinschätzung auf die spezifische Übergangserfahrung aufdecken zu können. Übergangsspezifischere Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Ressourcen, die beispielsweise auch die verfügbare soziale Unterstützung durch Peers und Elternhaus beinhalten (vgl. Kurtz et al., 2010), könnten demgegenüber eine größere Rolle für die Bewältigung des Schulwechsels spielen und sollten in zukünftigen Untersuchungen mitberücksichtigt werden. Erste Hinweise auf die Relevanz stärker schulspezifischer Ressourceneinschätzungen liefern die Ergebnisse von Hagenauer und Hascher (2011), die zeigen, wie wichtig eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung beim Lernen für eine positive affektive Einstellung zum Lernen ist.

Ausblick, Grenzen und praktische Implikationen

Der Fokus des vorliegenden Beitrags lag auf der umfassenden Untersuchung des psychischen Erlebens im Prozess des Übergangs. Eine besondere Stärke der Arbeit bestand in der längsschnittlichen Datengrundlage, die es hinsichtlich des Wohlbefindens ermöglichte, die Ausgangswerte in der 6. Klasse zu berücksichtigen und somit auch Aussagen über individuelle Veränderungen im Wohlbefinden zu treffen. Insbesondere bei der Interpretation des Beitrags der Antizipationen für das Wohlbefinden nach dem Übergang muss jedoch einschränkend darauf hingewiesen werden, dass die Ereignis- und Ressourceneinschätzungen im Vergleich zu den T1-Messungen der abhängigen Variablen einen wesentlich geringeren Beitrag leisteten. Maßgeblich wird das Wohlbefinden in Klasse 7 somit durch das Wohlbefinden in Klasse 6 beeinflusst, gleichwohl finden sich spezifische, statistisch signifikante Effekte der Ereignisantizipationen auf das spätere Wohlbefinden. Auch angesichts der im Fall der retrospektiven Bewertung des Übergangs substantiell ausfallenden Koeffizienten kann durchaus von einer Bestätigung der theoretisch formulierten Annahmen ausgegangen werden.

Als weitere Einschränkung ist hervorzuheben, dass die Betrachtung auf das unmittelbare Übergangsgeschehen begrenzt blieb. Inwiefern das Fortschreiten des Schuljahres und damit die Vergrößerung des Abstandes zum kritischen Lebensereignis Übergang zu weiteren Veränderungen führt und ob diese mit den Einschätzungen vor dem Übergang korrespondieren, bleibt eine wichtige Fragestellung für zukünftige Arbeiten. Die Betrachtung der weiteren schulischen Entwicklung ausgehend von der Bewältigung des Übergangs erscheint dabei insgesamt vielversprechend. So können Riglin, Frederickson, Shelton und Rice (2013) zeigen, dass eine depressive Symptomatik, eine geringe Schulzufriedenheit und Verhaltensprobleme nach dem Übergang insbesondere bei Jungen zu einer geringeren Leseleistung im weiteren Verlauf der Schulzeit führt. Erklären lässt sich dieser Befund wiederum auf der Grundlage der kognitiv-transaktionalen Theorie (Lazarus & Folkman, 1987). So fußen das psychische Erleben in der Zukunft liegender, potentiell stresshafter Situationen maßgeblich auf dem Erfolg früherer Bewältigungsbemühungen, eine Erfahrungsbildung ist konzeptueller Bestandteil des Modells (vgl. Kaluza, 2003). Somit kann die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule als wesentliche Voraussetzung für die Anpassung an zukünftige Übergänge (z. B. Übergang in Studium oder Beruf) und damit als Voraussetzung für eine erfolgreiche Entwicklung betrachtet werden (vgl. Lohaus et al., 2005; Petermann et al., 2004).

Die vorliegende Arbeit liefert aus diesem Grund nicht nur weitere Belege für die Anwendbarkeit der kognitiv-transaktionalen Theorie auf den Übergang in die weiterführende Schule. Gleichzeitig bieten die Befunde auch Implikationen für die schulische Praxis der Vorbereitung und Begleitung des Übergangsprozesses. Eine positive Antizipation des Übergangs, welche zu einer gelungeneren Bewältigung desselben beiträgt, kann unter Umständen eine erfolgreichere weitere Entwicklung auf der weiterführenden Schule fördern. Insofern erscheint es lohnenswert, Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, welche subjektive Bedeutsamkeit der Übergang für die Kinder hat und dass dieser in der Folge mit antizipativen Erwartungen verknüpft ist. Dieses Bewusstsein auf Seiten der Lehrpersonen könnte ein wichtiger Schritt dahin sein, dass diese die Kinder durch Bestärkung ihrer Kompetenzüberzeugungen und durch die Vermittlung von Strategien zum Aufbau einer positiven Einstellung den Neuerungen gegenüber unterstützen (vgl. Sirsch, 2000). In der Literatur wird diesbezüglich eine Reihe von Maßnahmen diskutiert (Besuch der zukünftigen Schule, Förderung der Aufrechterhaltung von Freundschaften aus der früheren Schule, *Peer Mentoring*, kooperative Lernformen; vgl. Mackenzie et al., 2012; Topping, 2011), die zur Erleichterung des Übergangsprozesses beitragen können. Eine empirische Wirksamkeitsprüfung dieser Aspekte stellt vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit eine vielversprechende Fragestellung zukünftiger Übergangsforschung dar.

Literaturverzeichnis

- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., Watermann, R. & Hasselhorn, M. (2013). Does the timing of transition matter? Comparison of german students' self-perceptions before and after transition to secondary school. *International Journal of Educational Research*, 57, 1–11.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New Jersey: Freeman.
- Becker, M., Neumann, M., Kropf, M., Maaz, K., Baumert, J., Dumont H., Böse, S., Tetzner J., & Knoppick, H. (2013). Durchführung, Datengrundlage, Erhebungsinstrumente und statistische Methoden. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 49-74). Münster: Waxmann.
- Becker, M., Neumann, M., Tetzner, J., Böse, S., Knoppick, H., Maaz, K. & Lehmann, R. (2014). Is early ability grouping good for high-achieving students' psychosocial development? Effects of the transition into academically selective schools. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 555–568.
- 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 (1), 123–142.
- Bos, W., Bensen, M., Gröhlich, C., Guill, K. & Scharenberg, K. (2009). *KESS 7: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente [KESS 7: Scales manual for the documentation of instruments]*. Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Pietsch, M. (Hrsg.). (2006). *KESS 4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen [KESS 4: Students' competencies and attitudes at the end of fourth grade in elementary schools in Hamburg]*. Münster: Waxmann.
- Chung, H., Elias, M. & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 83–101.
- Diener, E. (2013). The remarkable changes in the science of subjective well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 8 (6), 663-666.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542–575.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Hrsg.), *Research on*

- motivation in education: Goals and Cognitions* (S. 139–186). New York: Academic Press.
- Ganzeboom, H. B. & Treiman, D. J. (2003). Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolf (Hrsg.), *Advances in cross-national comparison: A European working book for demographic and socio-economic variables* (S. 159–193). New York: Kluwer Academic Press.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graham, J. W. (2003). Adding missing-data-relevant variables to FIML-based structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 10 (1), 80–100.
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2011). Schulische Lernfreude in der Sekundarstufe 1 und deren Beziehung zu Kontroll- und Valenzkognitionen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (1), 63–80.
- Hascher, T. & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 105-122.
- Hildebrandt, J. (2014). Erwartungen an den Grundschulübergang bei Schülern mit türkischem Migrationshintergrund: Eine Analyse übergangsbezogener positiver und negativer Emotionen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3, 297-313.
- Kaluza, G. (2003). Stress. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Intervention* (S. 339–361). Göttingen: Hogrefe.
- Kelly, G. A. (1955). *The nature of personal constructs. A theory of personality* (Vol. 1). New York: W. W. Norton & Company.
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2015). Der Einfluss des Übergangs in differenzielle Lernumwelten auf das allgemeine und schulische Wohlbefinden von Kindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (3-4), 1-13.
- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., Jordan, A. & Neubrand, M. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -

- Schüler. Schulformunterschiede in der Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 502-520.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kurtz, T., Klingebiel, F., Buhr, S., Heimann, B., Szczesny, M. & Watermann, R. (2007). *Skalenhandbuch Schülerfragebogen IV. Übergang. Eine Studie zum Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen.
- Kurtz, T., Watermann, R., Klingebiel, F. & Szczesny, M. (2010). Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 331–353). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Sorum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S. & Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, 47 (11), 1389–1396.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169.
- Leffelsend, S. & Harazd, B. (2004). Erwartungen an die weiterführende Schule. Empirische Untersuchungen zu den Übergangserwartungen von Grundschulern. *Empirische Pädagogik*, 18 (2), 252–272.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Ball, J. (2005). Der Wechsel zur weiterführenden Schule. Generelle und differenzielle Effekte auf Stresserleben und psychische Anpassung. In S. R. Schilling, J. R. Sparfeldt & S. Pruisken (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Detlef H. Rost zum 60. Geburtstag* (S. 87–110). Münster: Waxmann.

- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80–89.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.). (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schulen*. Münster: Waxmann.
- Mackenzie, E., McMaugh, A. & O'Sullivan, K.-A. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22 (3), 298–314.
- McDougall, P. & Hymel, S. (1998). Moving into middle school individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 30, 108–120.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (1998-2013). *Mplus (Version 7.11)* [Computer software]. Los Angeles, CA.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Pössel, P., Baldus, C., Horn, A. B., Groen, G. & Hautzinger, M. (2005). Influence of general self-efficacy on the effects of a school-based universal primary prevention program of depressive symptoms in adolescents: A randomized and controlled follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (9), 982–994.
- Rask, K., Paivi, A.-K., Marja-Terttu, T. & Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72, 243–249.
- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). *KINDL R – Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kinder und Jugendlichen*. Verfügbar unter: http://www.kindl.org/app/download/6152202784/KINDL_Manual_Deutsch.pdf?t=1394710088.
- Renner, B. & Weber, H. (2003). Gesundheitsbezogene Ziele und Erwartungen. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Intervention* (S. 17–37). Göttingen: Hogrefe.

- Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 244–263.
- Riglin, L., Frederickson, N., Shelton, K. H. & Rice, F. (2013). A longitudinal study of psychological functioning and academic attainment at the transition to secondary school. *Journal of Adolescence*, 36, 507–517.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719–727.
- Sader, M. & Weber, H. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (4., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Hrsg.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults. Translating Research into Practice* (S. 139–150). New York: Springer.
- Silbereisen, R. K. & Weichold, K. (2012). Jugend (12-19 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage, S. 235–258). Weinheim: Beltz Verlag.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school. Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27 (5), 385–395.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14 (3), 268–285.
- van Ophuysen, S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3-4), 293–306.

- van Ophuysen, S. (2009). Moving to secondary school. On the role of affective expectations in a tracking school system. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 434–446.
- van Ophuysen, S. (2012). Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler – Befunde aus quantitativen Studien. In N. Berkemeyer (Hrsg.), *Übergänge bilden* (S. 98–121). Köln: Link.
- Waters, S., Lester, L. & Cross, D. (2014). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58 (2), 153–166.
- Weißbach, B. (1985). Ist der Sekundarstufenschock vermeidbar? Neue Forschungsergebnisse zur Auseinandersetzung um die Förderstufe in Hessen. *Die Deutsche Schule*, 77, 293–303.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem. Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 12 (2), 107-138.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24 (1), 67–79.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. J. (1998). The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329.

DAS SUBJEKTIVE ERLEBEN DES ÜBERGANGS

Tabellen & Abbildungen*Tabelle 1: Skaleneigenschaften und Reliabilitäten der unabhängigen Variablen (T1) und der abhängigen Variablen (T2) (N = 3403)*

Konstrukt	N (Items)	Cronbachs α	Beispielitem
<i>Unabhängige Variablen</i>			
Herausforderung im Leistungsbereich (HL)	4	.77	Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Schuljahr in eine neue Schule gehen werde, dann freue ich mich, weil ich gespannt bin auf neue Schulfächer.
Herausforderung im sozialen Bereich (HS)	3	.83	Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Schuljahr in eine neue Schule gehen werde, dann freue ich mich, weil ich eine Menge netter Kinder kennen lernen kann.
Bedrohung im Leistungsbereich (BL)	3	.83	Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Schuljahr in eine neue Schule gehen werde, dann mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht nicht genug kann.
Bedrohung im sozialen Bereich (BS)	3	.89	Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Schuljahr in eine neue Schule gehen werde, dann mache ich mir Sorgen, weil ich mich vielleicht sehr allein fühle.
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)	10	.88	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
<i>Abhängige Variablen</i>			
Selbstwert	4	.81	In der letzten Woche fand ich mich gut.
Schulzufriedenheit	4	.83	Ich gehe gerne in die Schule.
Leistungsangst	3	.72	Wenn die Lehrerin/der Lehrer eine Klassenarbeit ankündigt, habe ich Angst davor.
Allgemeine Bewertung des Übergangs	2	.73	Der Übergang in die neue Schule verlief für mich problemlos.
Bewertung der sozialen Integration an der neuen Schule	3	.66	Ich habe viele Freunde in meiner Klasse.

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken: Latente Mittelwerte, Standardabweichungen und Produkt-Moment-Korrelationen der unabhängigen und abhängigen Variablen ($N = 3403$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	HL	HS	BL	BS	SWE	SWG K6	SWG K7	SZ K6	SZ K7	LA K6	LA K7	AB	SI
Herausf. Leistung (HL)	3.10	0.45	1.00												
Herausf. sozial (HS)	3.35	0.61	.47	1.00											
Bedr. Leistung (BL)	2.40	0.73	-.10	-.01	1.00										
Bedr. sozial (BS)	2.11	0.81	-.05	-.10	.53	1.00									
Allg. Selbstwirks. (SWE)	2.88	0.43	.37	.25	-.22	-.16	1.00								
Selbstwertgefühl K6 (SWG K6)	3.26	0.82	.41	.26	-.23	-.18	.49	1.00							
Selbstwertgefühl K7 (SWG K7)	3.28	0.70	.28	.11	-.20	-.10	.30	.41	1.00						
Schulzufriedenheit K6 (SZ K6)	2.96	0.65	.36	.35	-.10	-.06	.29	.30	.20	1.00					
Schulzufriedenheit K7 (SZ K7)	3.18	0.49	.30	.29	-.18	-.14	.22	.26	.36	.43	1.00				
Leistungsangst K6 (LA K6)	2.05	0.62	-.06	-.05	.54	.40	-.21	-.27	-.19	-.13	-.16	1.00			
Leistungsangst K7 (LA K7)	2.13	0.45	-.06	-.03	.43	.27	-.14	-.19	-.39	-.10	-.23	.70	1.00		
Allg. Bewertung (AB)	3.14	0.59	.18	.16	-.21	-.20	.18	.16	.32	.09	.46	-.20	-.34	1.00	
Soziale Integration (SI)	3.60	0.49	.11	.17	-.11	-.23	.13	.19	.24	.16	.46	-.09	-.11	.41	1.00

Anmerkungen:

Herausf. Leistung (HL) – Herausforderung im Leistungsbereich; Herausf. sozial (HS) – Herausforderung im sozialen Bereich; Bedr. Leistung (BL) – Bedrohung im Leistungsbereich; Bedr. sozial (BS) – Bedrohung im sozialen Bereich; Allg. Selbstwirks. (SWE) – Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; Selbstwertgefühl K6 (SWG K6) – Selbstwertgefühl in der 6. Klasse; Selbstwertgefühl K7 (SWG K7) – Selbstwertgefühl in der 7. Klasse; Schulzufriedenheit K6 (SZ K6) – Schulzufriedenheit in der 6. Klasse; Schulzufriedenheit K7 (SZ K7) – Schulzufriedenheit in der 7. Klasse; Leistungsangst K6 (SA K6) – Leistungsangst in der 6. Klasse; Leistungsangst K7 (SA K7) – Leistungsangst in der 7. Klasse; Allg. Bewertung (AB) – Allgemeine Bewertung des Übergangs; Soziale Integration (SI) – Bewertung der sozialen Integration an der neuen Schule;

Statistisch signifikante Korrelationen sind fett gedruckt ($p < 0.01$)

Tabelle 3: Vorhersage des Wohlbefindens und der Bewertung des Übergangs nach dem Schulwechsel (T2) durch die Ereignis- und Ressourceneinschätzungen vor dem Schulwechsel (T1; N = 3403)

	Selbstwertgefühl				Schulzufriedenheit				Leistungsangst				Allgemeine Bewertung des Übergangs				Bewertung der sozialen Integration an der neuen Schule			
	Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2	
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE
<i>Unabhängige Variablen</i>																				
Herausf. Leistung	.14	.03	.12	.03 ^a	.11	.03	.13	.03 ^a	-.03	.03	-.04	.03 ^a	.08	.03	.06	.03 ^a	.01	.04	-.02	.03
Herausf. sozial	-.06	.03	-.03	.03 ^a	.11	.03	.09	.03 ^a	.01	.03	-.03	.03 ^a	.08	.03	.09	.03 ^a	.12	.03	.11	.03 ^a
Bedr. Leistung	-.12	.03	-.10	.03 ^a	-.11	.03	-.09	.03 ^a	.10	.03	.07	.03 ^a	-.13	.03	-.09	.03 ^a	.04	.03	.03	.03
Bedr. sozial	.03	.03	.02	.03 ^a	-.04	.03	-.04	.03 ^a	-.05	.03	-.04	.03 ^a	-.10	.03	-.11	.03 ^a	-.22	.03	-.22	.03 ^a
Allg. Selbstwirks. (SWE)	.09	.03	.09	.03 ^a	.02	.02	.01	.03 ^a	.02	.03	-.01	.03 ^a	.08	.03	.05	.03 ^a	.07	.03	.03	.03 ^a
<i>Kontrollvariablen</i>																				
Akad. Selbstkonzept			.07	.03			.05	.04			.06	.04			.11	.04			.13	.04
Note Deutsch			-.06	.03			.04	.04			.01	.04			-.04	.04			-.07	.04
Note 1.Fremdsprache			.06	.03			.05	.03			-.02	.03			.10	.04			.05	.03
Note Mathematik			-.02	.03			-.04	.03			.02	.03			.01	.04			.01	.03
Elt. SES (HISEI)			.02	.03			.04	.03			-.07	.03			.01	.03			-.06	.03
Geschlecht			-.09	.02			.01	.02			.15	.02			-.09	.02			.07	.03
Schulform			-.15	.02			.03	.03			.19	.03			-.17	.03			-.03	.03
Selbstwertgefühl K6	.30	.03	.29	.03 ^a																
Schulzufriedenheit K6					.33	.03	.31	.03 ^a												
Leistungsangst K6									.66	.03	.69	.04 ^a								
R-Quadrat	.21		.26		.24		.24		.49		.55		.09		.13		.08		.11	

<i>RMSEA</i>	.04	.04	.04	.05	.04	.05	.04	.05	.04	.05
<i>CFI</i>	.95	.90	.93	.89	.94	.89	.95	.90	.95	.90
<i>TLI</i>	.94	.89	.93	.88	.93	.88	.95	.89	.95	.89
<i>SRMR</i>	.04	.08	.04	.08	.04	.08	.03	.08	.03	.08

(Fortsetzung Tabelle 3)

Anmerkungen:

Herausf. Leistung – Herausforderung im Leistungsbereich; Herausf. sozial – Herausforderung im sozialen Bereich; Bedr. Leistung – Bedrohung im Leistungsbereich; Bedr. sozial – Bedrohung im sozialen Bereich; Allg. Selbstwirks. – Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; Akad. Selbstkonzept – Allgemeines akademisches Selbstkonzept; Noten Deutsch, Mathematik und 1.Fremdsprache: Jahrgang 6, 1. Halbjahr, umgepolt; Geschlecht: 0 – Junge, 1 – Mädchen; Schulform: 0 – ISS, 1 – Gymnasium; Elt. SES – Elterliches sozioökonomischer Status; HISEI: höchster ISEI in der Familie; ISS – Integrierte Sekundarschule; GYM – Gymnasium; Selbstwertgefühl K6 – Selbstwertgefühl in der 6. Klasse; Schulzufriedenheit K6 – Schulzufriedenheit in der 6. Klasse; Leistungsangst K6 – Leistungsangst in der 6. Klasse;

Statistisch signifikante Koeffizienten sind fett gedruckt ($p < 0.05$)

β = standardisierter Regressionskoeffizient

^a gerichteter (einseitiger) Signifikanztest

