

Knoppick, Henrike; Dumont, Hanna; Becker, Michael; Neumann, Marko; Maaz, Kai  
**Der Übergang als kritisches Lebensereignis. Zur Rolle der Eltern für die Antizipation des Übergangs und das Wohlbefinden von Kindern auf der weiterführenden Schule**

*formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:  
formally and content revised edition of the original source in:*

*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (2018) 3, S. 487-510*



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /  
Please use the following URN for citation:  
urn:nbn:de:0111-pedocs-170411  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-170411>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Der Übergang als kritisches Lebensereignis: Zur Rolle der Eltern für die Antizipation des Übergangs und das Wohlbefinden von Kindern auf der weiterführenden Schule**

Transition to secondary school as a critical life event: The influence of parental support on the transition experience of children

Henrike Knoppick, Hanna Dumont, Michael Becker, Marko Neumann, Kai Maaz

## **Kontakt Autoren:**

Dr. H. Knoppick · Dr. H. Dumont · Dr. M. Becker · Dr. M. Neumann · Prof. Dr. K. Maaz  
Struktur und Steuerung des Bildungswesens, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische  
Forschung (DIPF), Warschauer Straße 34–38, 10243 Berlin, Deutschland  
E-Mail: henrike.knoppick@gmx.de

Dr. H. Dumont  
E-Mail: dumont@dipf.de

Dr. M. Becker  
E-Mail: becker@dipf.de

Dr. M. Neumann  
E-Mail: naumann@dipf.de

Prof. Dr. K. Maaz  
E-Mail: maaz@dipf.de

**Zusammenfassung:** Während die Bedeutung der Eltern im Rahmen des Übergangs hinsichtlich sozialer Disparitäten wiederholt Gegenstand empirischer Studien war, ist die Rolle der Eltern für das psychische Erleben ihrer Kinder angesichts dieses kritischen Lebensereignisses weniger gut erforscht. Ausgehend von einem kognitiv-transaktionalen Stressbegriff sowie empirischer Befunde zur Rolle sozialer Unterstützung im Umgang mit potentiellen Belastungen untersucht die vorliegende Arbeit den Einfluss elterlicher Struktur- und Prozessmerkmale auf die Antizipation des Übergangs und auf das Wohlbefinden auf der weiterführenden Schule. Auf der Basis einer zu zwei Messzeitpunkten (Klasse 6 vor dem Übergang, Klasse 7 nach dem Übergang) befragten Stichprobe von Berliner Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern werden Strukturgleichungsmodelle zur Vorhersage der übergangsbezogenen Antizipation und des Wohlbefindens nach dem Übergang berechnet. Es zeigt sich ein bedeutsamer Einfluss der elterlichen Merkmale auf die Antizipationen und das Wohlbefinden. Dabei erweisen sich die Prozessmerkmale, die sich auf die Eltern-Kind-Interaktionen beziehen, als wichtiger als Strukturmerkmale des elterlichen Hintergrundes.

Schlüsselwörter: Übergang, Kognitiv-transaktionale Theorie, Wohlbefinden, Eltern, Soziale Unterstützung

Abstract: Transition to secondary school is supposed to be a critical life event in children's (school) life. While the parental background during this period is well-researched with regards to social disparities, the parents' influence on the way the children experience the transition has not been the focus of much research. Drawing on cognitive-transactional theory and empirical results regarding social support during potentially stressful periods, the current paper investigates the impact of parental variables on the transition experience (i. e. anticipation before and wellbeing after transition). Prior research is extended as parental influence is distinguished through structural and process variables. We studied a sample of pupils and their parents (before transition – grade 6, primary school and after transition – grade 7, secondary school) in the district of Berlin. Applying structural equation modelling, a significant influence of parental background on both the anticipation and the well-being was found. Particularly, the parent-child interactions appeared to be more important than the parental socioeconomic or educational background.

Keywords: Cognitive-transactional theory · Parents · Social support · Transition · Well-being

Die Bedeutung des Elternhauses für den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule – eine für das deutsche Schulsystem zentrale Gelenkstelle der Bildungskarriere von Schülerinnen und Schülern (vgl. Maaz et al. 2010) – gilt mittlerweile als gut belegt. So gehen Kinder aus sozial schwachen Familien selbst bei gleichen Leistungen seltener auf eine höhere Schulform über als Kinder aus sozial besser gestellten Familien (siehe im Überblick Dumont et al. 2014). Bislang weniger untersucht ist jedoch die Bedeutung des Elternhauses für das psychische Erleben des Übergangs durch die Kinder. Der Schulwechsel auf eine weiterführende Schule stellt für Kinder ein kritisches Lebensereignis dar und es ist davon auszugehen, dass die Eltern einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Adaption an die mit dem Übergang einhergehenden Veränderungen der Lernumwelt haben (van Ophuysen 2006). Ausgehend von einem kognitiv-transaktionalen Stressbegriff (Lazarus und Folkman 1987) und unter Bezugnahme auf das Konzept der sozialen Unterstützung (Fydrich und Sommer 2003) untersucht die vorliegende Arbeit, welche Rolle die Eltern für das kindliche Erleben des Übergangs spielen. Um ein umfassendes Bild des elterlichen Einflusses zu bekommen, stehen dabei sowohl prozessorientierte Merkmale des Elternhauses, die sich auf die Interaktionen und das elterliche Unterstützungsverhalten beziehen, als auch Strukturmerkmale der familiären Herkunft im Fokus (vgl. Baumert et al. 2003). Das Erleben des Übergangs wird anhand der Antizipationen gegenüber dem bevorstehenden Übergang als auch

anhand des Wohlbefindens auf der weiterführenden Schule konzeptualisiert (vgl. Knoppick et al. 2016).

## 1 Der Übergang an die weiterführende Schule als kritisches Lebensereignis

Der Übergang von der Grundschule an die weiterführende Schule lässt sich als ein für Kinder kritisches Lebensereignis konzeptualisieren (Sirsch 2000; van Ophuysen 2006). Definiert sind kritische Lebensereignisse als „solche im Leben einer Person auftretenden Ereignisse [...], die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind“ (Filipp 1995, S. 23). Der mit dem Übergang verbundene komplette Wechsel der Schulumwelt, das neue soziale Umfeld und die oftmals höheren Leistungsanforderungen entsprechen dieser Konzeption. Wie es auch auf den Wechsel auf die weiterführende Schule zutrifft, können kritische Lebensereignisse normativer Natur sein und aufgrund sozialer Normen oder biologischer Prozesse an ein bestimmtes Alter gebunden sein. Sie erfordern jedoch immer vom Individuum entsprechende Anpassungsleistungen, da habitualisierte Handlungsabläufe unterbrochen werden und bisherige Verhaltensmuster modifiziert werden müssen (Filipp 1995). Hinsichtlich der mit diesen Adaptionsprozessen einhergehenden psychosozialen Veränderungen wurden im Hinblick auf Übergänge in weiterführende Schulen eine Verringerung des Selbstwerts (Wigfield und Eccles 1994), eine Erhöhung der Schul- bzw. Leistungsangst (Becker et al. 2014) und eine Erhöhung des Stresserlebens (Chung et al. 1998) berichtet. Eine misslungene Bewältigung des Übergangs kann darüber hinaus mit einer ungünstigeren weiteren Entwicklung assoziiert sein. So fanden Waters et al. (2012), dass insbesondere die Kinder, die den Übergang nach eigenen Aussagen als schwierig erlebten, am Ende des ersten Jahres auf der weiterführenden Schule eine gesteigerte Depressivität und Ängstlichkeit aufwiesen. Allerdings existieren auch Befunde, die zeigen, dass der Adaptionsprozess manchen Schülerinnen und Schülern gut gelingt (Lohaus et al. 2005; Rice et al. 2011; Knoppick et al. 2015).

Die empirisch gefundenen interindividuellen Unterschiede in der Anpassung an den Übergang lassen sich auf der Basis des kognitiv-transaktionalen Stresskonzeptes (Lazarus und Folkman 1987) erklären, nach dem für das Stresserleben und die Stressbewältigung weder die Konfrontation mit einem potentiellen Stressor noch die Person alleine entscheidend sind. Vielmehr entscheidet das Zusammenspiel aus dem Ereignis und der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung desselben durch die Person darüber, ob Stress entsteht und wie die Stressbewältigung ausfällt. Dabei werden verschiedene Bewertungen unterschieden und deren Konsequenzen für das Stresserleben und die Stressbewältigung beschrieben. Im Rahmen der *Ereigniseinschätzungen* findet eine Bewertung des potentiell stresshaften Ereignisses als Herausforderung (positive Bewertung) oder Bedrohung (negative Bewertung) statt. Die Verfügbarkeit von Ressourcen zur Bewältigung des Ereignisses wird in Form der *Ressourceneinschätzung* bewertet (vgl. Sirsch 2000). Positive Ereignis- und Ressourceneinschätzungen sind mit Enthusiasmus, Freude, Glück und einem aktiven Coping assoziiert (Renner und Weber 2003), während negative Bewertungen zu

Furcht, Angst, Sorgen und einem ausgeprägten subjektiven Stresserleben beitragen (Sirsch 2000).

Ein umfassendes Bild des psychischen Erlebens des Übergangs sollte vor diesem Hintergrund sowohl die antizipativen Bewertungen des Übergangs als auch das tatsächliche Erleben auf der weiterführenden Schule einschließen (vgl. Lohaus et al. 2005). Sirsch (2000) hat die Ereignisseinschätzungen gegenüber dem bevorstehenden Übergang einer genaueren Betrachtung unterzogen und ein vierdimensionales Modell vorgelegt sowie ein dazugehöriges Instrument entwickelt, in welchem Herausforderungs- und Bedrohungseinschätzungen der Schülerinnen und Schüler für den Leistungsbereich und den sozialen Bereich unterschieden werden. Die Einschätzung des Übergang als Herausforderung im Leistungsbereich repräsentiert dabei die Freude auf die veränderten Leistungsherausforderungen an der neuen Schule. Liegt eine ausgeprägte Bedrohungseinschätzung im sozialen Bereich vor, bereitet dem Kind die neue soziale Bezugsgruppe Sorge. Knoppick et al. (2015) ergänzten diese Konzeption und untersuchten im Sinne der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie neben den Ereignisseinschätzungen auch die Ressourceneinschätzung im Rahmen des Übergangs.<sup>1</sup>

Empirische Arbeiten zum Zusammenhang zwischen den Antizipationen und der psychosozialen Entwicklung auf der weiterführenden Schule konnten die in der Theorie postulierten vorteilhaften Effekte von positiven Antizipationen bestätigen. Antizipierten die Schüler den Übergang als unproblematisch, bewerteten sie ihn im Rückblick auch als angenehmer (Waters et al. 2014b). Wurde der bevorstehende Übergang hingegen als bedrohlich bewertet, trug dies zu schlechteren Leseleistungen und einem geringeren akademischen Selbstkonzept (van Ophuysen 2009) sowie zu höheren Ausprägungen im Stresserleben und in der internalisierenden Symptomatik bei (Lohaus et al. 2005). Die einzelnen Arbeiten haben dabei verschiedene Ansätze der Operationalisierung des psychischen Erlebens nach dem Übergang gewählt. Mit dem Ziel einer möglichst umfassenden Betrachtung des Erlebens des Übergangs in Anlehnung an Dieners (1984) Überlegungen zur Mehrdimensionalität des Wohlbefindens im Kindes- und Jugendalter fokussierten Knoppick et al. (2015) das allgemeine und das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler auf der weiterführenden Schule sowie die retrospektive Bewertung des Übergangs. In Analogie zu den oben genannten Arbeiten erwiesen sich auch bei Knoppick et al. (2015) positive Antizipationen gegenüber dem Übergang als vorteilhaft hinsichtlich des Selbstwertgefühls, der Schulzufriedenheit und der Leistungsangst auf der weiterführenden Schule sowie der rückblickenden Bewertung des Übergangs. Eine positive Bewertung verfügbarer Ressourcen beeinflusste darüber hinaus insbesondere das allgemeine Wohlbefinden nach dem Übergang positiv.

---

<sup>1</sup> Da sich sowohl die Ereignis- als auch die Ressourceneinschätzungen auf das in der Zukunft liegende Ereignis des bevorstehenden Übergangs beziehen und damit einen antizipativen Charakter aufweisen, wird im weiteren Verlauf von Antizipationen des bevorstehenden Übergangs gesprochen.

## 2 Die Bedeutung der Eltern beim Übergang

Ein Faktor, der die Bewältigung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule maßgeblich beeinflusst, ist die soziale Unterstützung, die die Kinder während des gesamten Übergangsprozesses erhalten. Soziale Unterstützung lässt sich dabei als wesentliche Ressource zur Bewältigung potentiell belastender Faktoren verstehen (Schwarzer und Leppin 1991) und wird von Chu et al. (2010) entsprechend als „the provision of both psychological and material resources with the intention of helping the recipients to cope with stress“ (S. 625) definiert. In Bezug auf die Wirkmechanismen auf das Stresserleben bzw. das Wohlbefinden geht man davon aus, dass eine ausgeprägte soziale Unterstützung direkt zu einer Erhöhung der positiven Affekte, der Selbstwirksamkeitserwartung und des Selbstwertgefühls beiträgt. Soziale Unterstützung kann darüber hinaus die negativen Auswirkungen von Belastungen abpuffern, indem sie die Beurteilung des Stressors verändert und das Coping durch das Bereitstellen von Ressourcen und konkreten Hilfen erleichtert (zum Überblick vgl. Fydrich und Sommer 2003).

Wenngleich die Quellen sozialer Unterstützung mit zunehmendem Alter vielfältiger werden, stellen die Eltern bzw. das familiäre Umfeld in schulischen Belangen zum Zeitpunkt des Übergangs – hier sind die Kinder im Durchschnitt 12 Jahre alt – die wesentlichen sozialen Unterstützungsinstanzen dar (Huebner et al. 2004; van Ophuysen 2006). Über die soziale Unterstützung hinaus bietet das Elternhaus jedoch auch die grundlegenden Rahmenbedingungen, unter denen ein Kind aufwächst, wobei die Eltern im besten Fall eine materiell unterstützende und kognitiv stimulierende Umgebung stellen. Um beiden Aspekten Rechnung zu tragen und ein umfassendes Bild des elterlichen Einflusses zu bekommen, bietet sich die Systematisierung in familiäre Struktur- und Prozessmerkmale an (Baumert et al. 2003). Unter *Strukturmerkmalen* lassen sich die Rahmenbedingungen subsumieren, unter denen ein Kind aufwächst. Dazu zählen Merkmale der sozioökonomischen Lage (z. B. Einkommen, Besitz, Prestige), das Bildungs- und berufliche Niveau sowie der Migrationshintergrund der Eltern. *Prozessmerkmale* beziehen sich auf spezifischere Bestandteile des familiären Lebens wie etwa die kulturelle Praxis der Eltern mit ihrem Kind, gemeinsam verbrachte Zeit oder die familiäre Kommunikation und bieten damit Anknüpfungspunkte an die Forschung zur sozialen Unterstützung.

Im Hinblick darauf, wie sich elterliche Prozessmerkmale auf die Bewältigung von belastenden Erfahrungen im Allgemeinen und den Übergang im Spezifischen auswirken, lieferten Kurtz et al. (2010) erste Hinweise. So fanden die Autoren, dass ein elterliches Verhalten, welches dem Kind das Gefühl vermittelt, auf die Eltern als Unterstützer vertrauen zu können, in dem die Eltern-Kind-Interaktionen kontingent und strukturiert erfolgen und durch welches das Kind dazu ermutigt wird, die eigene Perspektive zu äußern, die kindliche Antizipation des Übergangs als Herausforderung begünstigte. Kontrollierendes elterliches Verhalten verringerte diese Antizipation im Gegensatz dazu und erhöhte die Antizipation des Übergangs als Bedrohung. Allerdings wurde hier kein Bezug zum eigentlichen Erleben nach dem Übergang hergestellt. Die Arbeit von Lord et al. (1994) liefert indes Belege für Zusammenhänge mit dem Belastungserleben und dem Wohlbefinden nach dem Übergang. Ein auf Autonomie und Mitbestimmung gerichtetes Verhalten der Mutter

im Rahmen des Übergangs trug hier zu einem höheren Selbstwert und einer höheren Kontrollüberzeugung bei. Gab es für die Kinder hingegen keine ausreichende Passung zwischen ihrem eigenen Autonomiebedürfnis und der Reaktion der Eltern darauf, ging dies mit einer Verringerung des Selbstwertgefühls nach dem Übergang einher. In einer weiteren Studie (Grolnick et al. 2000) erwies sich ein familiäres Umfeld, in dem die Eltern durch gemeinsame Aktivitäten oder Unterstützung bei fachlichen Problemen Anteilnahme am schulischen Leben des Kindes zeigten, als assoziiert mit einer höheren Kompetenzüberzeugung auf der weiterführenden Schule. Diese Arbeiten entstammen jedoch dem internationalen Raum und sind aufgrund der institutionellen Unterschiede nur bedingt auf das deutsche Bildungssystem übertragbar.

Im Gegensatz zu diesen pädagogisch-psychologisch geprägten Arbeiten zur Rolle von Prozessmerkmalen wurden Strukturmerkmale bislang vor allem im Rahmen der Forschung zur sozialen Ungleichheit untersucht (siehe im Überblick Dumont et al. 2014). Wenn es hingegen um die psychosoziale Entwicklung im Rahmen des Übergangs ging, standen diese Merkmale kaum im Fokus. Allerdings wäre vor dem Hintergrund kapitalientheoretischer Ansätze (vgl. Bourdieu 1983; Coleman 1988) durchaus denkbar, dass Familien mit einem höheren SES und einem höheren Bildungsniveau mehr Wissen über das Bildungssystem haben, weshalb der Übergang dort mit mehr Selbstverständlichkeit wahrgenommen und von den Kindern besser bewältigt wird. Neben diesen theoretischen Überlegungen lassen sich in der Literatur auch empirische Hinweise für den Einfluss von Strukturmerkmalen auf das allgemeine psychische Erleben von Kindern finden. So konstatierten beispielweise Gilman und Huebner (2003) in ihrem Review, dass der SES des Elternhauses sowie die ethnische Zugehörigkeit einen Effekt auf die Lebenszufriedenheit von Kindern haben.

Insgesamt kann somit von einem bedeutsamen Einfluss elterlicher Variablen auf die kindliche Entwicklung ausgegangen werden. Die Gesamtheit der Merkmale des Elternhauses lässt sich über die Unterscheidung von Struktur- und Prozessmerkmalen systematisieren. Vereinzelt und vorwiegend aus dem internationalen Raum liegen bereits Befunde zur Bedeutung der Prozessmerkmale für die Übergangserfahrung vor, die – mit Ausnahme von zu starker elterlicher Kontrolle – ein positives Bild elterlichen Engagements zeichnen. Die Bedeutung elterlicher Strukturmerkmale für die Übergangserfahrung wurde bislang nicht untersucht.

### **3 Die vorliegende Studie**

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, den Einfluss familiärer Struktur- und Prozessmerkmale auf die Übergangserfahrung zu untersuchen. Der Übergang an die weiterführende Schule wird dabei als kritisches Lebensereignis konzeptualisiert, das von den Schülerinnen und Schülern bewältigt werden muss und daher potentiell belastend ist. Die Übergangserfahrung wird sowohl durch die Antizipationen des Übergangs als auch das eigentliche Wohlbefinden nach dem Übergang konzeptualisiert und gemessen, wobei der Zusammenhang zwischen Antizipationen des Übergangs und Wohlbefinden nach dem Übergang in der vorliegenden Arbeit nicht im

Fokus steht (vgl. hierzu aber Knoppick 2015). Um dem mehrdimensionalen Charakter des Wohlbefindens im Kindes- und Jugendalter gerecht zu werden (vgl. Diener 1984; Knoppick et al. 2015), werden verschiedene Facetten sowohl des allgemeinen (Selbstwertgefühl, Lebenszufriedenheit) als auch des schulischen Wohlbefindens (Leistungsangst, Schulzufriedenheit, schulbezogene Psychosomatik) betrachtet (vgl. Knoppick et al. 2015). Bezüglich der familiären Strukturmerkmale werden der sozioökonomischen Status (SES), das Bildungsniveau der Eltern sowie der Migrationshintergrund als Strukturmerkmale herangezogen (vgl. McElvany et al. 2009; Jonkmann et al. 2010; Szczesny und Watermann 2011). Als Prozessmerkmale werden in Anlehnung an konzeptuelle Überlegungen zur Systematisierung des elterlichen schulbezogenen Verhaltens von Grolnick und Slowiaczek (1994) die kulturelle Praxis als Indikator für kognitive Förderung, die Kommunikation der Eltern mit dem Kind und die gemeinsam verbrachte Zeit als Indikatoren für elterliches Interesse an den schulischen Erfahrungen des Kindes sowie die elterliche Schulpartizipation als Indikator für behaviorales schulbezogenes Engagement betrachtet.

Für die familiären Struktur- und Prozessmerkmale wird auf der Basis der beschriebenen theoretischen und empirischen Bezüge insgesamt eine bedeutsame Wirkung auf die Antizipationen gegenüber dem bevorstehenden Übergang und das Wohlbefinden auf der weiterführenden Schule erwartet. Hinsichtlich des Effekts der *Prozessmerkmale* kann auf der Basis bisheriger Studien die Erwartung formuliert werden, dass hohe Ausprägungen mit positiveren Antizipationen gegenüber dem Übergang und einem ausgeprägteren Wohlbefinden auf der weiterführenden Schule einhergehen sollten. In Bezug auf die *Strukturmerkmale* wird auf der Basis theoretischer Überlegungen auch von einem positiven Effekt struktureller Ressourcen ausgegangen, wenngleich wir mit Blick auf die untersuchten psychosozialen Variablen eine größere Bedeutung der Prozessmerkmale des Elternhauses erwarten.

## 4 Methode

### 4.1 Datengrundlage

Die Arbeit untersucht den Übergangsprozess von der Grundschule in die zwei weiterführenden Schulformen in Berlin, die nach der Reform des Sekundarschulsystems existieren – das Gymnasium und die Integrierte Sekundarschule (im Folgenden als ISS bezeichnet). Die BERLIN-Studie, die diese Schulstrukturreform wissenschaftlich begleitet, lieferte dabei die Datengrundlage (vgl. Maaz et al. 2013b). Der Übergang findet in Berlin nach der 6. Klasse statt. Betrachtet wurden dementsprechend die im Rahmen der BERLIN-Studie vorgenommenen Erhebungen in den 6. Klassen an den Grundschulen (T1) sowie wenige Monate nach dem Schulwechsel in den 7. Klassen an den weiterführenden Schulen (T2). Für die Analysen wurden zum einen die Angaben der Eltern, die diese im Rahmen der Befragung an den Grundschulen gemacht hatten, genutzt. Zum anderen lagen die Angaben der Schüler, die im Rahmen der Befragungen auf der Grundschule (T1) und auf der weiterführenden Schule (T2) erhoben worden waren, den Analysen zugrunde. Außerdem wurden Angaben aus den Schülerakten an den Grundschulen genutzt.



Ergänzt wurde dies um die Ergebnisse der Leistungstests, die ebenfalls an den Grundschulen administriert worden waren. Die herangezogene repräsentative Stichprobe umfasste  $N = 3403$  Schüler und deren Eltern an  $N = 87$  Grundschulen bzw.  $N = 211$  weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems.  $N = 1819$  Schüler besuchten nach dem Übergang eine ISS,  $N = 1584$  ein Gymnasium. Der Altersdurchschnitt der untersuchten Schüler lag zum ersten Messzeitpunkt bei 12,2 Jahren, der Anteil der Mädchen lag über beide Messzeitpunkte hinweg im Mittel bei 46,3 %.

Von der intendierten Stichprobe nahmen auf der Grundschule 93,4 % der Schüler an den Leistungstests und 93,0 % an der Befragung teil. Nach dem Übergang lag die Teilnahmequote bei 96,3 % der auf den weiterführenden Schulen noch erreichbaren Schüler. Von den befragten Eltern nahmen 50,9 % an der Befragung vor dem Übergang teil. Die über die Messzeitpunkte hinweg erreichten wellenübergreifenden Teilnahmequoten der Eltern bzw. das Dropout bewegen sich damit im üblichen Maß bei Large-Scale-Studien (vgl. Becker et al. 2010; Richter et al. 2012).

## 4.2 Instrumente

### 4.2.1 Unabhängige Variablen

**Familiäre Strukturmerkmale** Als familiäre Strukturmerkmale wurden auf den Grundschulen (T1) erhobene Angaben zum SES, zum Bildungsniveau der Familie sowie zum Migrationshintergrund genutzt. Der SES wurde anhand der Elternangaben zum ökonomischen Status der Familie mittels des *International Socio- Economic Index of Occupational Status* erfasst (ISEI; Ganzeboom und Treiman 2003). Für die Analysen wurde der höhere Wert der beiden Elternteile verwendet (HISEI). Über die Elternangaben zu den eigenen Schulabschlüssen wurde das Bildungsniveau der Familie erfasst (7-stufige Skala von 1 = kein Abschluss oder Abgangszeugnis bis 7 = Hochschulreife). Für die Analysen wurden diese Angaben zusammengefasst und mittels zweier Dummy-Variablen in die Modelle eingeführt:

(1) maximal Hauptschulabschluss vorliegend, (2) Fachabitur bzw. Abitur vorliegend. Der Realschulabschluss bzw. die Mittlere Reife fungierte als Referenzkategorie. Der Migrationshintergrund wurde anhand der Schülerangaben zum Geburtsland der Eltern operationalisiert (0 = kein Migrationshintergrund, 1 = mindestens ein Elternteil im Ausland geboren).

**Familiäre Prozessmerkmale** Zur Erfassung familiärer Prozessmerkmale dienten an den Grundschulen (T1) administrierte Skalen aus der TIMSS-Übergangsstudie zur kulturellen Praxis und zur allgemeinen Kommunikation mit dem Kind (erfasst durch die Eltern) sowie zur gemeinsam verbrachten Zeit und zur elterlichen Schulpartizipation (erfasst durch die Kinder; vgl. Maaz et al. 2010). Reliabilitäten und Beispiellitems sind in Tab. 1 dargestellt.

### 4.2.2 Abhängige Variablen

**Antizipationen gegenüber dem Übergang** Zur Erhebung der Ereigniseinschätzungen der Kinder gegenüber dem bevorstehenden Übergang

**Tab. 1** Skaleneigenschaften, Reliabilitäten und Anteil fehlender Werte der mithilfe gleichnamiger Skalen erhobenen Prozessmerkmale der Familie und der Übergangserfahrung ( $N = 3403$ )

Konstrukt	Cronbachs $\alpha$	Anzahl Items <sup>a</sup>	Missings <sup>b</sup>	Beispielitem
Prozessmerkmale der Familie (T1)				
Kulturelle Praxis mit dem Kind (EFB) <sup>c</sup>	0,79	5	50,4	Wie oft kommt es bei Ihnen zu Hause vor, dass Sie gemeinsam mit Ihrem Kind ins Theater gehen?
Kommunikation mit dem Kind (EFB) <sup>c</sup>	0,77	4	50,5	Wie oft kommt es bei Ihnen zu Hause vor, dass Sie über Dinge sprechen, die das Kind gerade beschäftigen?
Gemeinsame Zeit (SFB) <sup>c</sup>	0,75	5	44,1	Wie oft kommt es bei dir zu Hause vor, dass deine Eltern (Mutter oder Vater) gemeinsam mit dir Zeit verbringen?
Elterliche Schulpartizipation (SFB) <sup>c</sup>	0,74	6	44,4	Wie oft machen deine Eltern Folgendes – an Elternabenden/ Informationsabenden teilnehmen
Antizipationen gegenüber dem Übergang (T1)				
Übergang als Herausforderung im Leistungsbereich (SFB) <sup>c</sup>	0,77	4	7,5	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
Übergang als Herausforderung im sozialen Bereich (SFB) <sup>c</sup>	0,83	3	7,6	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
Übergang als Bedrohung im Leistungsbereich (SFB) <sup>c</sup>	0,83	3	7,6	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
Übergang als Bedrohung im sozialen Bereich (SFB) <sup>c</sup>	0,89	3	7,8	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 (SFB) <sup>c</sup>	0,88	10	11,2	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann
Wohlbefinden nach dem Übergang (T2)				
Selbstwertgefühl (SFB) <sup>d</sup>	0,81	4	8,8	In der letzten Woche mochte ich mich selbst leiden
Lebenszufriedenheit (SFB) <sup>c</sup>	0,91	4	10,1	Ich bin mit meinem Leben zufrieden
Schulzufriedenheit (SFB) <sup>c</sup>	0,83	4	7,8	In unserer Schule macht das Lernen Spaß
Leistungsangst (SFB) <sup>c</sup>	0,72	3	7,8	Aus Angst, etwas Falsches zu sagen, beteilige ich mich selten am Unterricht

**Tab. 1** Skaleneigenschaften, Reliabilitäten und Anteil fehlender Werte der mithilfe gleichnamiger Skalen erhobenen Prozessmerkmale der Familie und der Übergangserfahrung ( $N = 3403$ ) (Fortsetzung)

Konstrukt	Cronbachs $\alpha$	Anzahl Items <sup>a</sup>	Missings <sup>b</sup>	Beispielitem
Schulbezogene Psychosomatik (SFB) <sup>c</sup>	0,81	5	7,0	Manchmal bekomme ich Bauchschmerzen, wenn ich an die Schule denke

T1 – Administration im Rahmen der Befragung an den Grundschulen; T2 – Administration im Rahmen der Befragung an den weiterführenden Schulen; *EFB* Im Elternfragebogen erfragt, *SFB* Im Schülerfragebogen erfragt

<sup>a</sup>Die Items aller Subskalen waren so kodiert, dass hohe Werte einer hohen Ausprägung des Merkmals entsprachen.

<sup>b</sup>Anteil fehlender Werte in Prozent.

<sup>c</sup>Alle Items waren auf einer vierstufigen Likert-Skala einzuschätzen.

<sup>d</sup>Alle Items waren auf einer fünfstufigen Likert-Skala einzuschätzen

wurde im Rahmen der Befragung an den Grundschulen (T1) im Schülerfragebogen eine reduzierte Version der Skala *The Impending Transition to Secondary School Perceived as a Challenge and Threat* (ITCT) von Sirsch (2000, 2003) eingesetzt. In dieser wird zwischen der Antizipation des Übergangs als Herausforderung (positive Antizipation) bzw. Bedrohung (negative Antizipation) im Leistungsbereich bzw. sozialen Bereich unterschieden. Die Operationalisierung der *Ressourceneinschätzung* im Schülerfragebogen erfolgte mithilfe der von Schwarzer und Jerusalem (1999) entwickelten Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung.

***Wohlbefinden nach dem Übergang*** Das Selbstwertgefühl und die Lebenszufriedenheit repräsentierten das *allgemeine Wohlbefinden*, bei dem es um die Einschätzung des eigenen Selbst sowie der allgemeinen Lebensumstände geht. Ersteres wurde über die Subskala des KINDL-R (Ravens-Sieberer und Bullinger 2000) erfasst. Die Lebenszufriedenheit wurde über eine altersgerechte Adaption der Skala zur temporalen Lebenszufriedenheit (Trautwein 2004) erhoben. Mit dem Ziel der Altersangemessenheit der Items für die vorliegende Stichprobe wurden Umformulierungen der ursprünglichen Items vorgenommen und zu komplizierte Wörter (z. B. „gegenwärtige Lebensumstände“) angepasst. Der in dieser Altersgruppe besonders wichtigen Lebensumwelt Schule wurde durch die Operationalisierung des *schulischen Wohlbefindens* Rechnung getragen. Hier wurden mit der Schulfriedenheit, der Leistungsangst und der schulbezogenen Psychosomatik verschiedene Facetten abgebildet. Der Operationalisierung der Schulfriedenheit diente die im Rahmen der PIRLS- und der KESS 4-Erhebungen eingesetzte Skala (Bos und Pietsch 2006). Die Leistungsangst wurde über drei Items erhoben (Bos et al. 2009). Mithilfe einer ebenfalls im Rahmen der TIMSS-Übergangsstudie (Maaz et al. 2010) entwickelten Skala wurden psychosomatische Symptome in der Schule erfasst. Reliabilitäten und Beispielitems aller Skalen sind in Tab. 1 abgetragen. Alle Skalen zum Wohlbefinden wurden in den Befragungen an den weiterführenden Schulen (T2) administriert

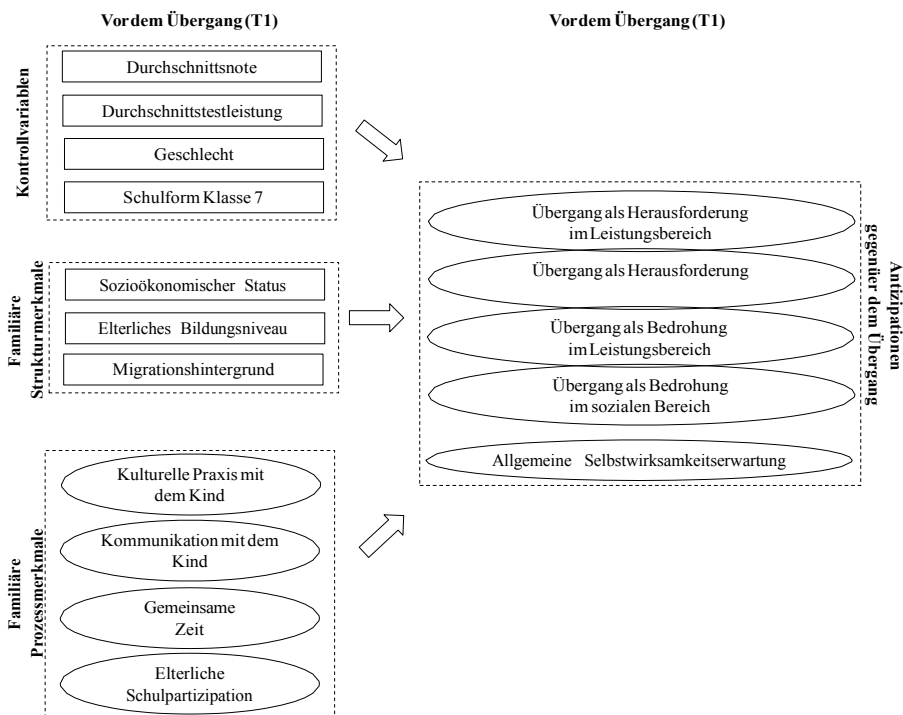
### 4.2.3 Kontrollvariablen

Da sich in früheren Arbeiten verschiedene Variablen als relevant, sowohl für die Antizipation des Übergangs als auch die psychosoziale Entwicklung auf der weiterführenden Schule, erwiesen haben (Becker et al. 2014; Knoppick et al. 2015, 2016), wurden in der vorliegenden Arbeit ausgewählte Merkmale als Kontrollvariablen in die Modelle aufgenommen. Zunächst wurde die schulische *Leistung* der Kinder an den Grundschulen berücksichtigt. Dazu wurde zum einen die Durchschnittsnote im ersten Halbjahr der 6. Klasse herangezogen. Die Durchschnittsnote wurde in die Analysen in rekodierter Form eingeführt, so dass hohe Werte eine hohe Leistung repräsentierten. Als weiterer Indikator der Leistung diente die Durchschnittstestleistung in den an den Grundschulen administrierten Leistungstests (T1) in den Domänen Leseverständnis, Mathematik und Englisch ( $r_{\text{Lesen}} = 0,84$ ,  $r_{\text{Ma}} = 0,91$ ,  $r_{\text{Eng}} = 0,95$ ; vgl. Maaz et al. 2013a). Weiterhin wurde die *Schulform* der weiterführenden Schule in Form einer Dummy-Variable berücksichtigt (0 = ISS, 1 = Gymnasium). Zuletzt wurden die aus den Schülerakten entnommenen Angaben zum *Geschlecht des Kindes* als Kontrollvariable eingeführt (0 = Junge, 1 = Mädchen).

### 4.3 Statistisches Vorgehen

Zur Analyse des Einflusses der familiären Prozess- und Strukturmerkmale auf die Antizipationen vor dem Übergang und die einzelnen Wohlbefindensfacetten nach dem Übergang wurden Strukturgleichungsmodelle in *Mplus* (Version 5.1; Muthén und Muthén 1998–2008) spezifiziert. Es wurden drei Modelle geschätzt: Im ersten Modell wurden nur die familiären Strukturmerkmale, im zweiten Modell nur die familiären Prozessmerkmale zur Vorhersage der Antizipationen sowie des Wohlbefindens genutzt. Mit dem Ziel einer simultanen Betrachtung wurden im dritten Modell schließlich alle Variablen des familiären Hintergrundes als Prädiktoren verwendet. Die Vorhersage der abhängigen Variablen erfolgte dabei separat, d. h. pro Facette der Antizipationen bzw. des Wohlbefindens wurden getrennte Modelle gerechnet. In allen Modellen wurden zusätzlich die oben genannten Kontrollvariablen berücksichtigt. Darüber hinaus wurden in den Modellen zur Vorhersage des Wohlbefindens auf der weiterführenden Schule auch die entsprechenden Angaben des Kindes auf der Grundschule als Kontrollvariablen ins Modell aufgenommen (vgl. Abb. 1 und 2).

Die familiären Prozessmerkmale sowie die Antizipationen gegenüber dem Übergang und das Wohlbefinden nach dem Übergang wurden als latente Variablen modelliert, die familiären Strukturmerkmale gingen als manifeste Variablen in die Modelle ein. Da im Fall der Vorhersage des Wohlbefindens nach dem Übergang die Ausprägungen im Wohlbefinden in der 6. Klasse als Kontrollvariablen in die Modelle eingeführt wurden, wurde die faktorielle Messinvarianz mithilfe der Fixierung gleicher Faktorladungen zu beiden Messzeitpunkten sichergestellt. Insgesamt war



**Abb. 1** Analysemodell zur Vorhersage der Antizipationen gegenüber dem Übergang durch familiäre Struktur- und Prozessmerkmale

die Anpassungsgüte aller geprüften Modelle gut, die einzelnen Fit-Indices lagen im Durchschnitt bei  $RMSEA = 0,04$ ,  $CFI = 0,95$  und  $SRMS = 0,04$  (vgl. Geiser 2010).<sup>2</sup>

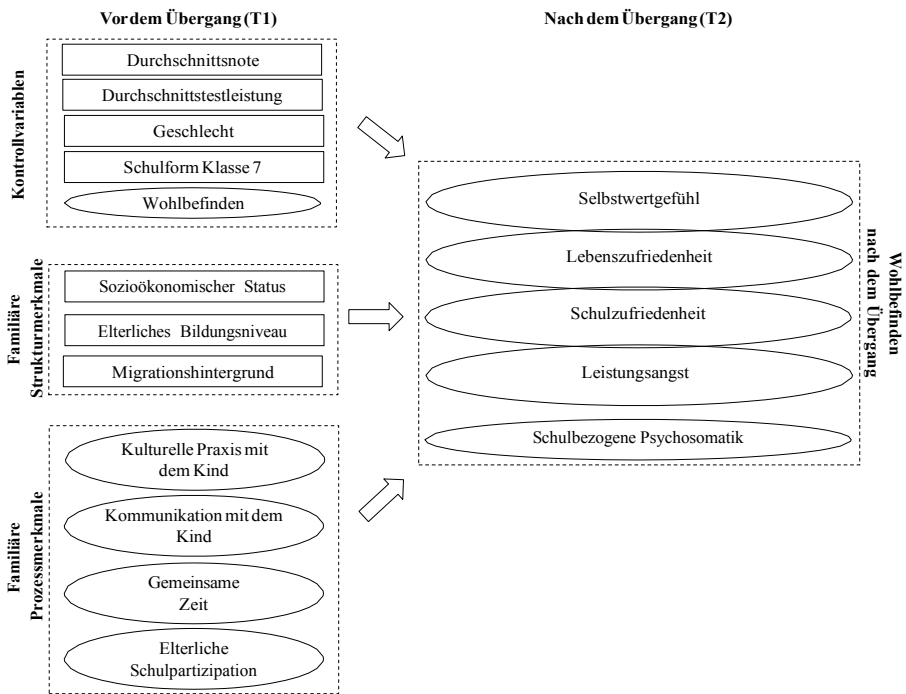
Wie in längsschnittlichen Studien üblich (vgl. Lüdtkke und Robitzsch 2011) lagen im vorliegenden Fall fehlende Werte in den Daten vor (vgl. Tab. 1). Der Anteil fehlender Werte betrug je nach Erhebungsinstrument bis zu 50,5 % (T1) bzw. 10,1 % (T2). Die hohen Missingsraten zum ersten Messzeitpunkt betrafen vor allem die Elternbefragungen. Die fehlenden Werte wurden im Rahmen der Parameterschätzung der Strukturgleichungsmodelle mithilfe der *data imputation*-Option in *Mplus* in den Analysen berücksichtigt (Muthén und Muthén 1998–2008; zum Umgang mit fehlenden Werten siehe z. B. Lüdtkke et al. 2007).

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Deskriptive Befunde

Tab. 2 bietet einen Überblick über die Ausprägungen der einzelnen Variablen in der untersuchten Stichprobe und die Beziehungen der Variablen zueinander. Zwischen

<sup>2</sup> Eine detaillierte Auflistung der Fit-Indices für die einzelnen Modelle kann bei Bedarf von der Erstautorin angefordert werden.



**Abb. 2** Analysemodell zur Vorhersage des Wohlbefindens nach dem Übergang durch familiäre Struktur- und Prozessmerkmale

den familiären Struktur- und Prozessmerkmalen fanden sich insgesamt zwar signifikante aber nur moderate Zusammenhänge. Die Betrachtung der Korrelationen zwischen den unabhängigen und abhängigen Variablen lieferte erste Hinweise dafür, dass es substantielle Zusammenhänge zwischen den Merkmalen des Elternhauses und dem psychischen Erleben des Übergangs gibt. Hinsichtlich der Prozessmerkmale waren die Ergebnisse relativ einheitlich: Ein ausgeprägtes elterliches Engagement war mit einer positiveren Antizipation und einem höheren schulischen und allgemeinen Wohlbefinden assoziiert. In Bezug auf die Zusammenhänge mit den Strukturmerkmalen war das Bild weniger konsistent. Ein hoher elterlicher SES ging zwar tendenziell mit einem höheren schulischen Wohlbefinden einher, hing jedoch auch leicht negativ mit der Antizipation des Übergangs als Herausforderung im Leistungsbereich zusammen. Gleiches galt im Hinblick auf das Vorhandensein eines (Fach-)Abiturs auf Seiten der Eltern. Das Vorliegen eines Hauptschulabschlusses auf Seiten der Eltern sowie ein familiärer Migrationshintergrund wirkte sich in der Tendenz eher negativ auf die Antizipationen und das Wohlbefinden aus, was sich in positiven Korrelationen mit den Bedrohungsantizipationen und den negativen Facetten des schulischen Wohlbefindens sowie negativen Korrelationen mit den Herausforderungsantizipationen und den positiven Facetten des Wohlbefindens äußerte. Wenngleich in der Höhe gering, fanden sich für den Migrationshintergrund allerdings auch gegenteilige Zusammenhänge: Kinder aus Familien mit einer

**Tab.2** Deskriptiva und Korrelationen des familiären Hintergrundes (Struktur-, Prozessmerkmale) und der Übergangserfahrung (Antizipationen, Wohlbefinden) ( $N=3403$ )

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 Sozioökonomischer Status	49,83	21,27	1,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 Hauptschulabschluss vs. Realschulabschluss (Ref.) <sup>a</sup>	0,17	0,38	<b>-0,43</b>	1,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 (Fach-)Abitur vs. Realschulabschluss (Ref.) <sup>a</sup>	0,49	0,50	<b>0,59</b>	<b>-0,46</b>	1,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4 Migrationshintergrund	0,37	0,48	<b>-0,31</b>	<b>0,22</b>	<b>-0,09</b>	1,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5 Kulturelle Praxis mit dem Kind	1,82	0,41	<b>0,27</b>	<b>-0,12</b>	<b>0,26</b>	0,00	1,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6 Kommunikation mit dem Kind	3,39	0,50	<b>0,14</b>	<b>-0,15</b>	<b>0,09</b>	<b>-0,17</b>	<b>0,16</b>	1,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7 Gemeinsame Zeit	3,12	0,58	<b>0,11</b>	<b>-0,07</b>	0,06	-0,01	<b>0,18</b>	<b>0,22</b>	1,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8 Elterliche Schulpartizipation	3,60	0,51	<b>0,14</b>	<b>-0,13</b>	<b>0,16</b>	<b>-0,06</b>	<b>0,12</b>	<b>0,22</b>	<b>0,34</b>	1,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9 Übergang als Herausf. im Leistungsbereich	3,10	0,45	<b>-0,08</b>	0,00	<b>-0,06</b>	<b>0,08</b>	0,05	0,05	<b>0,30</b>	<b>0,19</b>	1,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10 Übergang als Herausf. im sozialen Bereich	3,36	0,62	<b>0,13</b>	<b>-0,11</b>	<b>0,11</b>	-0,04	<b>0,17</b>	<b>0,10</b>	<b>0,22</b>	<b>0,18</b>	<b>0,47</b>	1,00	-	-	-	-	-	-	-	-
11 Übergang als Bedrohung im Leistungsbe- reich	2,40	0,73	<b>-0,14</b>	<b>0,12</b>	<b>-0,11</b>	<b>0,11</b>	<b>-0,09</b>	<b>-0,09</b>	<b>-0,13</b>	<b>-0,11</b>	<b>-0,10</b>	-0,01	1,00	-	-	-	-	-	-	-
12 Übergang als Be- drohung im sozialen Bereich	2,10	0,81	<b>-0,07</b>	<b>0,08</b>	<b>-0,08</b>	<b>0,06</b>	<b>-0,07</b>	<b>-0,10</b>	<b>-0,09</b>	-0,06	<b>-0,05</b>	<b>-0,10</b>	<b>0,53</b>	1,00	-	-	-	-	-	-
13 Allgemeine Selbst- wirksamkeitserwar- tung	2,88	0,43	0,02	<b>-0,06</b>	0,03	0,04	<b>0,11</b>	<b>0,10</b>	<b>0,26</b>	<b>0,18</b>	<b>0,37</b>	<b>0,25</b>	<b>-0,21</b>	<b>-0,15</b>	1,00	-	-	-	-	-

**Tab.2** Deskriptiva und Korrelationen des familiären Hintergrundes (Struktur-, Prozessmerkmale) und der Übergangserfahrung (Antizipationen, Wohlbefinden) ( $N = 3403$ ) (Fortsetzung)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
14 Selbstwertgefühl	3,28	0,80	-0,02	0,00	0,00	<b>0,04</b>	<b>0,06</b>	<b>0,08</b>	<b>0,22</b>	<b>0,12</b>	<b>0,28</b>	<b>0,11</b>	<b>-0,21</b>	<b>-0,11</b>	<b>0,30</b>	1,00	-	-	-	-
15 Lebenszufriedenheit	3,34	0,70	0,04	0,01	0,03	-0,01	<b>0,10</b>	<b>0,07</b>	<b>0,32</b>	<b>0,13</b>	<b>0,14</b>	<b>0,15</b>	<b>-0,19</b>	<b>-0,18</b>	<b>0,22</b>	<b>0,45</b>	1,00	-	-	-
16 Schulzufriedenheit	3,18	0,59	<b>0,11</b>	<b>-0,07</b>	<b>0,07</b>	<b>-0,04</b>	<b>0,12</b>	<b>0,14</b>	<b>0,25</b>	<b>0,20</b>	<b>0,30</b>	<b>0,29</b>	<b>-0,18</b>	<b>-0,14</b>	<b>0,22</b>	<b>0,37</b>	<b>0,45</b>	1,00	-	-
17 Leistungsangst	2,12	0,63	<b>-0,11</b>	<b>0,05</b>	<b>-0,07</b>	<b>0,14</b>	-0,05	<b>0,06</b>	<b>-0,08</b>	-0,04	<b>-0,06</b>	-0,03	<b>0,43</b>	<b>0,27</b>	<b>-0,13</b>	<b>-0,38</b>	<b>-0,34</b>	<b>-0,24</b>	1,00	-
18 Schulbezogene Psychosomatik	2,64	0,48	<b>-0,13</b>	<b>0,07</b>	<b>-0,07</b>	<b>0,10</b>	-0,07	-0,02	<b>-0,09</b>	0,00	<b>-0,08</b>	<b>-0,07</b>	<b>0,29</b>	<b>0,18</b>	<b>-0,11</b>	<b>-0,25</b>	<b>-0,37</b>	<b>-0,46</b>	<b>0,59</b>	1,00

Statistisch signifikante Korrelationen sind fett gedruckt ( $p < 0,01$ ); *Ref.* Referenzkategorie; Migrationshintergrund: *0* kein Migrationshintergrund, *1* mindestens ein Elternteil im Ausland geboren, *Übergang als Herausf. im Leistungsbereich* Übergang als Herausforderung im Leistungsbereich, *Übergang als Herausf. im sozialen Bereich* Übergang als Herausforderung im sozialen Bereich

<sup>a</sup>Elterliches Bildungsniveau



Migrationsgeschichte zeigten höhere Ausprägungen in der Antizipation des Übergangs als Herausforderung sowie im Selbstwertgefühl.

## 5.2 Prädiktion der Antizipationen gegenüber dem Übergang durch familiäre Struktur- und Prozessmerkmale

Die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle zur Vorhersage der kindlichen Antizipationen des Übergangs durch familiäre Struktur- und Prozessmerkmale sind in Tab. 3 dargestellt. Da die gemeinsame Betrachtung von Struktur- und Prozessmerkmalen im Mittelpunkt des Beitrags steht, wird hier auf die Ergebnisse der Modelle fokussiert, in denen neben den Kontrollvariablen (einschließlich der besuchten weiterführenden Schulform) alle unabhängigen Variablen als Prädiktoren eingeführt wurden (jeweils Modell c). Bei auffälligen Abweichungen zu den anderen beiden Modellen wird dies eingehender berichtet.

Betrachtet man zunächst die Strukturmerkmale des Elternhauses, lässt sich feststellen, dass signifikante Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen und den verschiedenen Antizipationen des Übergangs nur vereinzelt vorlagen. Darüber hinaus fiel der Zusammenhang nicht in die erwartete Richtung aus. So zeigten Kinder, die aus einem Elternhaus mit einem hohen SES stammten, im Durchschnitt weniger positive Antizipationen bezüglich der Freude auf die veränderten Leistungsanforderungen an der neuen Schule ( $\beta_{\text{Modell 1c}} = -0,13$ ), hatten mehr Sorgen im Hinblick auf die veränderte soziale Lerngruppe ( $\beta_{\text{Modell 4c}} = 0,08$ ) und waren zudem weniger davon überzeugt, über Ressourcen zur Bewältigung der Veränderungen zu verfügen ( $\beta_{\text{Modell 5c}} = -0,08$ ). In ähnlicher Weise bewerteten Kinder, deren Eltern über ein (Fach-)Abitur verfügten, die neue Schule und die damit verbundenen leistungsbezogenen Modifikationen tendenziell weniger positiv ( $\beta_{\text{Modell 1c}} = -0,06$ ). Kinder mit Migrationshintergrund nahmen den Übergang hingegen eher als Bedrohung im sozialen Bereich wahr als Kinder ohne Migrationshintergrund ( $\beta_{\text{Modell 4c}} = 0,05$ ). Darüber hinaus fanden sich noch statistisch bedeutsame Zusammenhänge des elterlichen Hauptschulabschlusses mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ( $\beta_{\text{Modell 5a}} = -0,06$ ) sowie dem elterlichen Migrationshintergrundes mit der wahrgenommenen Herausforderung im Leistungsbereich ( $\beta_{\text{Modell 1a}} = 0,05$ ), die allerdings bei simultaner Berücksichtigung der Prozessvariablen nicht signifikant blieben.

Die Ergebnisse zu den familiären Prozessmerkmalen bestätigten die Annahme, dass höhere Ausprägungen mit einer positiveren Antizipation des Übergangs einhergingen. So hing eine intensive kulturelle Praxis sowohl mit einer positiveren Einschätzung der Herausforderungen im sozialen Bereich ( $\beta_{\text{Modell 2c}} = 0,08$ ) als auch mit einer geringeren Wahrnehmung einer Bedrohung im Leistungsbereich ( $\beta_{\text{Modell 3c}} = -0,05$ ) zusammen. Ein enger kommunikativer Austausch der Eltern mit ihrem Kind ging mit einer geringeren Ausprägung von Sorgen im sozialen Bereich einher ( $\beta_{\text{Modell 2c}} = -0,07$ ). Kinder, deren Eltern sich vermehrt in der Schule engagierten, zeigten zudem mehr Freude auf die Leistungsanforderungen an der neuen Schule ( $\beta_{\text{Modell 1c}} = 0,10$ ). Den bedeutsamsten Prädiktor stellte die gemeinsame Zeit von Eltern und Kindern dar: Schülerinnen und Schüler, die viel Zeit mit ihren Eltern verbrachten, antizipierten die leistungsbezogenen und sozialen Veränderungen signifikant häufiger als etwas Positives (Herausforderung im Leistungsbereich:

**Tab. 3** Vorhersage der Antizipationen gegenüber dem Übergang durch Struktur- und Prozessmerkmale des familiären Hintergrundes unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen ( $N = 3403$ )

Modell	Übergang als Herausforderung im Leistungsbereich			Übergang als Herausforderung im sozialen Bereich			Übergang als Bedrohung im Leistungsbereich			Übergang als Bedrohung im sozialen Bereich			Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung		
	1a $\beta$	1b $\beta$	1c $\beta$	2a $\beta$	2b $\beta$	2c $\beta$	3a $\beta$	3b $\beta$	3c $\beta$	4a $\beta$	4b $\beta$	4c $\beta$	5a $\beta$	5b $\beta$	5c $\beta$
<i>Familiäre Strukturmerkmale</i>															
Sozioökonomischer Status	<b>-0,11</b>	-	<b>-0,13</b>	0,06	-	0,03	-0,01	-	0,04	0,06	-	<b>0,08</b>	-0,05	-	<b>-0,08</b>
Hauptschulabschluss vs. Realschulabschluss (Ref.) <sup>a</sup>	-0,04	-	-0,03	-0,03	-	-0,02	0,02	-	-0,01	0,02	-	0,01	<b>-0,06</b>	-	-0,04
(Fach-)Abitur vs. Realschulabschluss (Ref.) <sup>a</sup>	<b>-0,06</b>	-	<b>-0,06</b>	0,00	-	-0,01	-0,01	-	-0,02	-0,03	-	-0,03	-0,04	-	-0,04
Migrationshintergrund	<b>0,05</b>	-	0,05	0,00	-	0,00	0,04	-	0,04	<b>0,06</b>	-	<b>0,05</b>	0,04	-	0,04
<i>Familiäre Prozessmerkmale</i>															
Kulturelle Praxis mit dem Kind	-	0,00	0,02	-	<b>0,10</b>	<b>0,08</b>	-	-0,05	<b>-0,05</b>	-	-0,01	-0,02	-	0,03	0,05
Kommunikation mit dem Kind	-	-0,02	0,02	-	0,03	0,02	-	-0,05	-0,05	-	<b>-0,08</b>	<b>-0,07</b>	-	0,03	0,04
Gemeinsame Zeit	-	<b>0,26</b>	<b>0,27</b>	-	<b>0,15</b>	<b>0,14</b>	-	<b>-0,10</b>	<b>-0,12</b>	-	<b>-0,08</b>	<b>-0,09</b>	-	<b>0,23</b>	<b>0,22</b>
Elterliche Schulpartizipation	-	<b>0,10</b>	<b>0,10</b>	-	0,07	0,07	-	-0,03	-0,02	-	0,02	0,01	-	0,07	0,07
R-Quadrat	0,03	0,10	0,13	0,05	0,10	0,10	0,10	0,12	0,13	0,05	0,06	0,07	0,04	0,11	0,12

$\beta_{\text{Modell } 1c} = 0,27$  bzw. Herausforderung im sozialen Bereich:  $\beta_{\text{Modell } 2c} = 0,14$ ) und nahmen Veränderungen in beiden Bereichen auch in geringerem Maße als Bedrohung wahr (Bedrohung im Leistungsbereich:  $\beta_{\text{Modell } 3c} = -0,12$  bzw. Bedrohung im sozialen Bereich:  $\beta_{\text{Modell } 4c} = -0,09$ ). Zudem schätzten sie ihre individuellen Bewältigungsfähigkeiten als höher ein ( $\beta_{\text{Modell } 5c} = 0,22$ ). Bei alleiniger Betrachtung der Prozessvariablen fanden sich keine zusätzlichen Effekte.

### 5.3 Prädiktion des Wohlbefindens nach dem Übergang durch familiäre Struktur- und Prozessmerkmale

In Analogie zur Vorhersage der Antizipationen wurde die Vorhersage des Wohlbefindens nach dem Übergang modelliert (siehe Tab. 4). Auch hier beschränkt sich die Ergebnisbeschreibung auf die Modelle, in denen Struktur- und Prozessmerkmale simultan berücksichtigt wurden (jeweils Modell c). Ein wesentlicher Unterschied zur Vorhersage der Antizipation lag darin, dass als zusätzliche Kontrollvariable die Ausprägungen der jeweiligen Wohlbefindensfacette vor dem Übergang (Klasse 6) aufgenommen wurden.

Der Zusammenhang zwischen den familiären Strukturmerkmalen und dem Wohlbefinden war geringer ausgeprägt als bei den Antizipationen. Lediglich für das Selbstwertgefühl ergab sich ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund: Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil hatten ein leicht höheres Selbstwertgefühl ( $\beta_{\text{Modell } 1c} = 0,05$ ). Der in dieser Gruppe darüber hinaus gefundene negative Koeffizient für die Schulzufriedenheit ( $\beta_{\text{Modell } 3c} = -0,04$ ) verlor bei Berücksichtigung der Prozessmerkmale seine statistische Signifikanz.

Ähnlich wie bei den Antizipationen leisteten die familiären Prozessmerkmale einen größeren Beitrag zur Vorhersage des Wohlbefindens der Kinder auf der weiterführenden Schule als die Strukturmerkmale. Kinder, die mit ihren Eltern gemeinsame kulturelle Aktivitäten unternahmen, zeigten unter Kontrolle der Ausprägung vor dem Übergang eine höhere Lebenszufriedenheit ( $\beta_{\text{Modell } 2c} = 0,06$ ). Wie auch hinsichtlich der Antizipationen gegenüber dem bevorstehenden Übergang erwies sich über alle unabhängigen Variablen hinweg die gemeinsame Zeit als wichtigster Prädiktor und trug zu einem höheren allgemeinen (Selbstwertgefühl:  $\beta_{\text{Modell } 1c} = 0,11$ ; Lebenszufriedenheit:  $\beta_{\text{Modell } 2c} = 0,12$ ) und schulischen Wohlbefinden (Schulzufriedenheit:  $\beta_{\text{Modell } 3c} = 0,11$ ; Leistungsangst:  $\beta_{\text{Modell } 4c} = -0,08$ ) der Kinder bei. In Bezug auf die schulbezogene Psychosomatik zeigte sich der insgesamt positive Zusammenhang mit einem ausgeprägten elterlichen Engagement jedoch nicht: Engagierten sich die Eltern verstärkt in schulischen Belangen des Kindes, zeigten die Schülerinnen und Schüler eine ausgeprägtere Psychosomatik ( $\beta_{\text{Modell } 5c} = 0,11$ ). Die übrigen Modelle, in denen lediglich die Prozessmerkmale betrachtet worden waren, entsprachen in ihren Ergebnismustern den berichteten vollständigen Modellen. Allein in Bezug auf den Einfluss der elterlichen Kommunikation mit dem Kind auf die Schulzufriedenheit trat ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang auf ( $\beta_{\text{Modell } 3b} = 0,08$ ), verlor bei Berücksichtigung aller übrigen Variablen des Elternhauses jedoch die statistische Bedeutsamkeit.

**Tab.4** Vorhersage des Wohlbefindens auf der weiterführenden Schule durch Struktur- und Prozessmerkmale des familiären Hintergrundes unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen ( $N = 3403$ )

Modell	Selbstwertgefühl			Lebenszufriedenheit			Schulzufriedenheit			Leistungsangst			Schulbezogene Psychosomatik		
	1a $\beta$	1b $\beta$	1c $\beta$	2a $\beta$	2b $\beta$	2c $\beta$	3a $\beta$	3b $\beta$	3c $\beta$	4a $\beta$	4b $\beta$	4c $\beta$	5a $\beta$	5b $\beta$	5c $\beta$
<i>Wohlbefinden zu T1</i>															
Selbstwertgefühl K6	<b>0,43</b>	<b>0,39</b>	<b>0,38</b>	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Lebenszufriedenheit K6	–	–	–	<b>0,54</b>	<b>0,48</b>	<b>0,49</b>	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Schulzufriedenheit K6	–	–	–	–	–	–	<b>0,40</b>	<b>0,35</b>	<b>0,35</b>	–	–	–	–	–	–
Leistungsangst K6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	<b>0,72</b>	<b>0,71</b>	<b>0,71</b>	–	–	–
Schulbezogene Psychosomatik K6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	<b>0,64</b>	<b>0,65</b>	<b>0,65</b>
<i>Familiäre Strukturmerkmale</i>															
Sozioökonomischer Status	–0,03	–	–0,05	0,02	–	0,01	0,02	–	0,00	–0,02	–	–0,02	–0,04	–	–0,03
Hauptschulabschluss vs. Realschulabschluss (Ref.) <sup>a</sup>	–0,03	–	–0,02	0,03	–	0,04	–0,01	–	0,01	–0,04	–	–0,02	–0,03	–	–0,03
(Fach-)Abitur vs. Realschulabschluss (Ref.) <sup>a</sup>	0,02	–	0,02	0,02	–	0,02	–0,04	–	–0,04	0,00	–	0,00	0,04	–	0,03
Migrationshintergrund	<b>0,04</b>	–	<b>0,05</b>	–0,01	–	–0,01	<b>–0,04</b>	–	–0,03	0,04	–	0,04	0,03	–	0,04
<i>Familiäre Prozessmerkmale</i>															
Kulturelle Praxis mit dem Kind	–	0,03	0,04	–	<b>0,07</b>	<b>0,06</b>	–	0,01	0,01	–	–0,04	–0,03	–	–0,04	–0,04
Kommunikation mit dem Kind	–	0,04	0,03	–	0,02	0,01	–	<b>0,08</b>	0,06	–	0,04	0,05	–	0,02	0,02
Gemeinsame Zeit	–	<b>0,11</b>	<b>0,11</b>	–	<b>0,12</b>	<b>0,12</b>	–	<b>0,10</b>	<b>0,11</b>	–	<b>–0,07</b>	<b>–0,08</b>	–	–0,06	–0,06
Elterliche Schulpartizipation	–	0,04	0,03	–	0,01	0,01	–	0,03	0,03	–	0,03	0,04	–	<b>0,11</b>	<b>0,11</b>
R-Quadrat	0,21	0,23	0,23	0,31	0,33	0,33	0,22	0,23	0,23	0,56	0,56	0,57	0,44	0,45	0,45

## 6 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, die Bedeutung der Eltern für die kindliche Übergangserfahrung zu untersuchen. Um ein möglichst umfassendes Bild des familiären Hintergrundes der Kinder zu bekommen, wurden in Anlehnung an Baumert et al. (2003) verschiedene Struktur- und Prozessmerkmale betrachtet. Die Übergangserfahrung der Schülerinnen und Schüler wurde auf der Basis der kognitiv- transaktionalen Stresstheorie zweischrittig konzipiert: Zum einen wurde die dem kritischen Lebensereignis Übergang vorgelagerten Antizipationen, zum anderen das dem Übergang nachgelagerte Wohlbefinden auf der weiterführenden Schule betrachtet.

Insgesamt zeigte sich, dass die Eltern eine bedeutsame Rolle für das psychische Erleben des Übergangs ihrer Kinder spielen, wobei die Prozessmerkmale generell eine größere Vorhersagekraft zeigten als die Strukturmerkmale. In Bezug auf die Strukturmerkmale wurden teilweise unerwartete Zusammenhänge gefunden. So gingen bei gleichen schulischen Leistungen und unter Kontrolle des Geschlechts und der Schulform ein hoher SES und ein hohes elterliches Bildungsniveau in einzelnen Bereichen mit einer negativeren Antizipation des Übergangs einher. Auch hingen der Migrationshintergrund und das Selbstwertgefühl der Kinder positiv miteinander zusammen. In Bezug auf die Prozessmerkmale trugen ein hohes Maß an gemeinsam verbrachter Zeit und gemeinsamer kulturelle Aktivitäten sowie einem engen Austausch darüber, was das Kind gerade bewegt, dazu bei, dass die Kinder den bevorstehenden Übergang als Herausforderung und weniger als Bedrohung antizipierten und ihre individuellen Bewältigungsfähigkeiten als gut einschätzten. Zudem trug ein derartiges elterliches Engagement zu einem ausgeprägteren allgemeinen und schulischen Wohlbefinden auf der weiterführenden Schule bei. Die einzige Ausnahme stellte der Zusammenhang zwischen der schulbezogenen elterlichen Unterstützung und der schulbezogenen Psychosomatik dar: Ein vermehrtes schulbezogenes elterliches Engagement (z. B. Teilnahme an schulischen Veranstaltungen, direkter Austausch mit Lehrerinnen und Lehrern über das Kind) erwies sich als nachteilig im Sinne einer höheren Häufigkeit psychosomatischer Symptome.

Die Ergebnisse bestätigen somit frühere Arbeiten, die ebenfalls einen positiven Effekt von Eltern-Kind-Interaktionen gefunden hatten, die auf einem engen Austausch, gemeinsamer Zeit und einem elterlichen Interesse an der Lebenswelt der Kinder beruhen (z. B. Grolnick et al. 2000; Kurtz et al. 2010). Während diese Arbeiten jedoch nur einzelne Facetten des Erlebens des Übergangs in den Blick nahmen, betrachtete die vorliegende Arbeit die kindliche Übergangserfahrung umfassend und fokussierte sowohl die Antizipationen vor als auch das Wohlbefinden nach dem Übergang. Desweiteren wurde auch eine umfangreichere Betrachtung der Herkunftsfamilie, die Strukturmerkmale einschloß, vorgenommen. Für die in der vorliegenden Arbeit betrachteten Kinder sind geringer ausgeprägte strukturelle Ressourcen nicht zwingend von Nachteil. Ähnliches fand sich auch in der Arbeit von Szczesny und Watermann (2011), die in ihrer Untersuchung der Beeinflussung von Leseleistung und sozialer Kompetenz ebenfalls einen negativen Effekt eines hohen SES und eines hohen Bildungsniveaus fanden. Statt vereinfachender Schlussfolgerungen hinsichtlich negativer Effekte vermeintlich nachteiliger Umwelten scheint

das Bild differenzierter zu sein. Auch wirkt eine starke Schulpartizipation nicht immer positiv, wie der Zusammenhang mit der Psychosomatik des Kindes zeigte. Diese Ergebnisse liefern demnach Hinweise darauf, dass potentiell negative Aspekte sozialer Unterstützung nicht zu vernachlässigen sind, da soziale Beziehungen immer auch eine Quelle sozialer Belastungen sein können (Fydrich und Sommer 2003). Ein elterliches Engagement an der eigenen Schule kann von den Kindern als Einmischung oder gar Kontrolle wahrgenommen werden (vgl. Wild und Hofer 2002), was wiederum das Bedürfnis nach Autonomie untergraben und negative Konsequenzen für das Wohlbefinden und das emotionale Erleben haben kann (vgl. Knollmann und Wild 2007).

Darüber hinaus liefert die vorliegende Arbeit interessante Impulse in Bezug auf die Konzeptualisierung des familiären Hintergrundes in Struktur- und Prozessmerkmale (Baumert et al. 2003). Die bisherigen Arbeiten dazu beziehen sich vorrangig auf Variablen des Kompetenzerwerbs oder der Leistung (McElvany et al. 2009; Szczesny und Watermann 2011). Die Fokussierung psychosozialer Variablen ergänzt die vorausgegangene Forschung daher insofern, als dass sie Hinweise darauf liefert, dass auch in Bezug auf psychosoziale Facetten ein umfassender Blick auf den familiären Hintergrund lohnenswert erscheint. Gleichwohl sollte im Rahmen zukünftiger Forschung der Verflechtung der prozessualen und strukturellen Merkmalen Rechnung getragen werden, etwa in Form von Mediationsmodellen wie beispielsweise bei McElvany et al. (2009).

Insgesamt erlaubte es das gewählte Design, die Beziehungen im komplexen Wirkgefüge aus familiärem Hintergrund, Eltern-Kind-Interaktionen, prospektiven Erwartungen angesichts potentiell belastender Ereignisse und dem Wohlbefinden danach zu untersuchen. Dies geschah auf der Grundlage eines längsschnittlichen Studiendesigns, was es ermöglichte, das Wohlbefinden vor dem Übergang zu kontrollieren. Allerdings weist die vorliegende Studie auch einige Schwächen auf, die im Folgenden diskutiert werden sollen. Zunächst muss festgestellt werden, dass die verwendete Operationalisierung der elterlichen Unterstützung Grenzen aufweist. Wie Fydrich und Sommer (2003) resümieren, wäre es am sinnvollsten, die soziale Unterstützung direkt als subjektive Bewertung der Person darüber, ob und wie sie sich unterstützt fühlt, erhoben werden. In ähnlicher Weise hat sich auch für die Forschung zur elterlichen Hausaufgabenhilfe gezeigt, dass weniger die Quantität als vielmehr die durch die Kinder wahrgenommene Qualität der elterlichen Unterstützung entscheidend für die Lern- und Leistungsentwicklung von Kindern ist (Moroni et al. 2015). Insofern wäre es bei zukünftigen Arbeiten zum Einfluss des Elternhauses auf das psychische Erleben des Übergangs wünschenswert, die Kinder direkt nach der Qualität der elterlichen Unterstützung zu befragen. Eine weitere Einschränkung unserer Studie besteht darin, dass wir mit der Fokussierung auf den Standort Berlin den Übergang nach dem 6. Schuljahr betrachten. Inwiefern unsere Befunde übertragbar auf Bundesländer sind, in denen der Übergang bereits nach dem 4. Schuljahr stattfindet, bleibt offen. Schließlich konnten wir aus untersuchungstechnischen Gründen nicht den Einfluss von Peers einbeziehen. Wie Danielsen et al. (2009) sowie Waters et al. (2014a) betonen, stellen diese aber mit zunehmendem Alter bedeutsame Interaktionspartner dar. Insofern könnte es einen beträchtlichen Mehrwert bedeuten, im

Rahmen zukünftiger Forschung die Peers als Quellen sozialer Unterstützung beim Übergang in die weiterführende Schule zu integrieren.

Wenngleich die aktuelle Untersuchung somit weitere Fragen aufwirft, trägt sie dazu bei, die bestehenden Befunde zum elterlichen Einfluss auf das psychische Erleben ihrer Kinder im Übergangsprozess zu ergänzen und bietet damit Anknüpfungspunkte für Forschung und Praxis. Die hohe Bedeutung von Prozessmerkmalen des Elternhauses für die kindliche Entwicklung wurde bislang im Rahmen der Forschung zu sozialen Ungleichheiten beim Übergang weitgehend außen vor gelassen. Zukünftige Forschung sollte diese Merkmale stärker in den Blick nehmen, wenn es darum geht, Einflussfaktoren auf die (getroffene) Übergangsentscheidung zu untersuchen. Übertragen auf die schulische Praxis liefert die Untersuchung Belege dafür, dass Kinder, die von ihren Eltern aktiv begleitet werden, das kritische Lebensereignis Übergang positiver sehen und es leichter bewältigen. Dies gilt zum Teil auch für Kinder, die aus vermeintlich sozial schwachen Familien stammen. Das Elternhaus kann somit auch in diesem Fall eine Ressource dafür darstellen, aktuelle sowie zukünftige potentielle Belastungssituationen positiv zu bewältigen.

## Literatur

- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46–71.
- Becker, M., Gresch, C., Baumert, J., Watermann, R., Schnitger, D., & Maaz, K. (2010). Durchführung, Daten und Methoden. 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. 107–121). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- 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.
- Bos, W., & Pietsch, M. (Hrsg.) (2006). *KESS 4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Bonsel, M., Gröhlich, C., Guill, K., & Scharenberg, K. (2009). *KESS 7: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt: Sonderheft 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-Analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645.
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83–101.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), 95–120.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social-support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102(4), 303–318.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 141–165.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1995). *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Fydrich, T., & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Intervention* (S. 79–104). Göttingen: Hogrefe.

- 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.
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192–205.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), 465–488.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81–93.
- Jonkmann, K., Maaz, K., Neumann, M., & Gresch, C. (2010). Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde. 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. 123–149). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63–76.
- 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, 163–175.
- 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, 129–143.
- Kurtz, T., Watermann, R., Klingebiel, F., & Szczeny, 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).
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169.
- 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.
- 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(2), 162–199.
- Lüdtke, O., & Robitzsch, A. (2011). Umgang mit fehlenden Werten in der empirischen Bildungsforschung. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online Fachgebiet: Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung, Quantitative Forschungsmethoden* (S. 1–42). Weinheim: Juventa.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M., Kropf, M., & Dumont, H. (2013a). Anlage und Zielsetzung der BERLIN-Studie. 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 weiterführende Schulen* (S. 35–48). Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).



- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M., & Dumont, H. (Hrsg.) (2013b). *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schulen*. Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Becker, M., & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 121–131.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *Journal of Educational Research*, 108(5), 417–431.
- Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (2008). *Mplus (Version 5.1)*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- 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: VS.
- 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.
- Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (2000). KINDL R – Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kinder und Jugendlichen. <https://www.kindl.org/deutsch/manual/>. Zugegriffen: 11. Sep. 2017.
- 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(2), 244–263.
- Richter, D., Engelbert, M., Böhme, K., Haag, N., Hannighofer, J., Reimers, H., Roppelt, A., Weirich, S., Pant, H. A., & Stanat, P. (2012). Anlage und Durchführung des Ländervergleichs. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme, & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 85–102). Münster: Waxmann.
- 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., & Leppin, A. (1991). Social support and health: a theoretical and empirical overview. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(1), 99–127.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school. Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 385–395.
- Szczesny, M., & Watermann, R. (2011). Differenzielle Einflüsse von Familie und Schulform auf Leseleistung und soziale Kompetenzen. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 168–193.
- Trautwein, U. (2004). Die temporalen Facetten der Lebenszufriedenheit. Eine deutsche Adaption der Skala von Pavot, Diener und Suh (1998). *Diagnostica*, 50(4), 182–192.
- Waters, S. K., Lester, L., Wenden, E., & Cross, D. (2012). A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 190–205.
- Waters, S. K., Lester, L., & Cross, D. (2014a). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school. *Journal of Adolescent Health*, 54, 543–549.
- Waters, S. K., Lester, L., & Cross, D. (2014b). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58(2), 153–166.
- 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.
- Wild, E., & Hofer, M. (2002). Familien mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Wild, & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (2. Aufl., S. 216–240). Göttingen: Hogrefe.