

Ömerogullari, Melike; Obermeier, Ramona
**Schulisches Wohlbefinden am Übergang in die Sekundarstufe. Vertiefende
Analysen zu bildungsbenachteiligten Schüler:innen**

Journal for educational research online 14 (2022) 2, S. 25-54



Quellenangabe/ Reference:

Ömerogullari, Melike; Obermeier, Ramona: Schulisches Wohlbefinden am Übergang in die Sekundarstufe. Vertiefende Analysen zu bildungsbenachteiligten Schüler:innen - In: Journal for educational research online 14 (2022) 2, S. 25-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290609 - DOI: 10.25656/01:29060; 10.31244/jero.2022.02.02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290609>

<https://doi.org/10.25656/01:29060>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Melike Ömeroğulları & Ramona Obermeier

Schulisches Wohlbefinden am Übergang in die Sekundarstufe. Vertiefende Analysen zu bildungsbenachteiligten Schüler:innen

Zusammenfassung

Schulisches Wohlbefinden dient als kognitive und emotionale Ressource, um schulische Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können, und rückt seit geraumer Zeit immer mehr in den Fokus. Am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe müssen sich Schüler:innen an die neue Lernumwelt anpassen und ihre sozialen Beziehungen zu Lehrkräften und Gleichaltrigen neu gestalten. Dies gelingt jedoch nicht allen Schüler:innen gleichermaßen. In der vorzustellenden Studie wurde basierend auf Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS, Startkohorte Kindergarten) die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens am Übergang in die Sekundarstufe (4. auf 5. Klasse) analysiert. Zusätzlich wurde untersucht, ob verschiedene Benachteiligungsmerkmale (z.B. Strukturmerkmal Bildungshintergrund, Prozessmerkmal elterliche Unterstützung) einen Effekt auf den Ausgangswert und die Veränderung des schulischen Wohlbefindens aufweisen. Ergebnisse latenter Wachstumskurvenmodelle (N=2737) zeigten im Mittel eine Zunahme des schulischen Wohlbefindens am Übergang. Zusätzlich konnte ein positiver Effekt der elterlichen Bildungsaspiration und des Bildungshintergrunds auf den Ausgangswert des schulischen Wohlbefindens beobachtet werden. Allerdings liefern die Befunde keine Hinweise auf systematische Unterschiede zwischen bildungsbenachteiligten und nicht benachteiligten Kindern.

Schlagworte

Schulisches Wohlbefinden, Übergang Sekundarstufe, bildungsbenachteiligte Schüler:innen, Nationales Bildungspanel (NEPS)

Melike Ömeroğulları (Korrespondenzautorin), Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg

E-Mail: melike.oemerogullari@phgr.ch

Dr. Melike Ömeroğulları arbeitet jetzt an der Pädagogischen Hochschule Graubünden.

Dr. Ramona Obermeier, Linz School of Education, Abteilung Bildungsforschung, Johannes Kepler Universität Linz, Altenberger Straße 69, 4040 Linz, Österreich

E-Mail: ramona.obermeier@jku.at

Scholastic Well-Being at the Transition to Secondary School – In-Depth Analyses of Disadvantaged Students

Abstract

Scholastic well-being is a cognitive and an emotional resource for students in order to cope with academic and social demands at school, and has become a research interest in the past years. At the transition from primary to secondary school, students have to adapt themselves to a new learning environment, and form new relationships with teachers and peers. However, not all students succeed to adapt to this new environment. In this study, we analyzed the development of scholastic well-being at the transition from primary to secondary school in Germany (fourth to fifth grade). A second focus was laid on variables characterizing a potential disadvantage like social background and parental support. We analyzed, whether family background characteristics have an effect on the initial level and rate of change of scholastic well-being. The study is based on data of the National Educational Panel Study (NEPS, starting cohort kindergarten, N = 2737). Latent growth curve models showed an increase of scholastic well-being at the transition from primary to secondary school. Further, a positive effect of higher educational aspiration and educational level of the parents on the initial level of scholastic well-being could be observed. The results showed no systematic disadvantage for at-risk students.

Keywords

scholastic well-being, transition to secondary school, disadvantaged students, National Educational Panel Study (NEPS)

1. Einleitung

Schulisches Wohlbefinden tritt nicht zuletzt auch im Rahmen der Erhebungen des Programme for International Student Assessment (PISA) immer mehr in den Fokus des Forschungsinteresses (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017, 2018). Es wird als eine notwendige Grundlage für erfolgreiches Lernen gesehen und daher bereits als eigenständiges pädagogisches Ziel definiert (Hascher, Morinaj & Waber, 2018). Schulisches Wohlbefinden steigert die Motivation, Anstrengungsbereitschaft und das Selbstwertgefühl, fördert positive Verhaltensweisen und Schulleistungen (Abele, 1991; Putwain, Loderer, Gallard & Beaumont, 2020; Yang, Tian, Huebner & Zhu, 2018).

Bezogen auf die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens sind Übergänge im Bildungssystem von Bedeutung, weil sie institutionelle, unterrichtsbezogene und soziale Änderungen mit sich bringen (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000). Am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe verändern sich durch neue Mitschüler:innen und Lehrkräfte die sozialen Beziehungen. Schüler:innen

müssen sich in eine neue Klasse integrieren, neue Freundschaften schließen und Beziehungen zu mehreren Fachlehrkräften aufbauen. Zudem sind Schüler:innen mit neuen schulischen Rahmen- und Unterrichtsbedingungen konfrontiert: z. B. einem i. d. R. weiteren Schulweg, einem größeren Schulgebäude, anderen Schulregeln, mehr Unterrichtsfächern und steigenden Leistungsanforderungen (Anderson et al., 2000; Symonds & Galton, 2014). Wie gut sich Schüler:innen an die neue Lernumwelt anpassen und den Übergang meistern, wird u. a. von ihrer familiären und sozialen Herkunft beeinflusst (Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010). Nach dem Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016) sind bildungsbenachteiligte Schüler:innen jene, die mindestens in einer bildungsbezogenen, sozialen oder finanziellen Risikolage aufwachsen (d. h., deren Eltern einen niedrigen Bildungshintergrund haben, erwerbslos oder mit geringem Einkommen sind). Bildungsbenachteiligte Schüler:innen, die über geringe soziale, kulturelle und/oder finanzielle Ressourcen verfügen (Bourdieu, 1983), haben im Vergleich zu Schüler:innen mit besseren Ressourcen schlechtere Bildungschancen und eine niedrigere Bildungsbeteiligung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Zu Bildungsbenachteiligten zählen zum Beispiel Schüler:innen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, da sie im Mittel geringere Leistungen erzielen und an Gymnasien unterrepräsentiert sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 116). Die fehlenden Ressourcen und Unterstützungsstrukturen können das schulische Wohlbefinden direkt oder indirekt (z. B. über geringere Leistungen) negativ beeinflussen (Kapitel 2.2 und 2.3). Neben familiären Merkmalen können auch individuelle Merkmale (z. B. Geschlecht) oder schulische Strukturmerkmale (z. B. Sekundarschulform) einen Effekt auf das schulische Wohlbefinden haben (Kapitel 2.4).

Bislang wurde kaum untersucht, wie sich das schulische Wohlbefinden am Sekundarschulübergang entwickelt und ob für bildungsbenachteiligte Schüler:innen – durch einen ungünstigeren Entwicklungsverlauf ihres schulischen Wohlbefindens – zusätzliche Nachteile entstehen. Anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) wurde daher in der vorzustellenden Studie die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens am Übergang in die Sekundarstufe (4. auf 5. Klasse) in Deutschland analysiert. Zusätzlich wurde untersucht, ob Benachteiligungsmerkmale einen Effekt auf die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens aufweisen.

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1 Schulisches Wohlbefinden

In der Wohlbefindensforschung wird zwischen zwei Hauptperspektiven unterschieden. Das hedonische Wohlbefinden bezieht sich auf das Glücksempfinden (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005), Erleben von Genuss und Zufriedenheit. Es wird dann als hoch angenommen, wenn subjektiv mehr positive Emotionen, gleichzeitig weniger negative Emotionen und eine hohe Lebenszufriedenheit wahrgenommen

werden (z. B. subjektives Wohlbefinden; Diener, 1984). Das eudaimonische Wohlbefinden basiert auf Verwirklichung der eigenen Potenziale, Identitätsbildung und dem Erleben von Sinn. Demnach fühlen sich Personen wohl, wenn sie autonom handeln und Umwelтанforderungen meistern können, persönliches Wachstum erleben, positive Beziehungen zu anderen Personen führen, Sinn in ihrem Leben empfinden und sich selbst akzeptieren (z. B. psychologisches Wohlbefinden; Ryff, 1989). In der Wohlbefindensforschung herrscht keine einheitliche Definition oder Operationalisierung für das Konstrukt (Tov, 2018), jedoch haben Definitionen basierend auf diesen beiden Perspektiven Gemeinsamkeiten: Wohlbefinden ist mehrdimensional, beinhaltet kognitive und affektive Merkmale, basiert im Kern auf Freudeerleben und berücksichtigt neben psychologischen auch physische Dimensionen (Hascher & Hagenauer, 2020).

Wohlbefinden ist kontextspezifisch und weist in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedliche Ausprägungen auf. Entsprechend kann das allgemeine Wohlbefinden von Jugendlichen nicht mit ihrem schulischen Wohlbefinden gleichgesetzt werden (Hascher, Hagenauer & Schaffer, 2011). Schule ist ein formaler Bildungsort, an dem die Heranwachsenden viel Zeit verbringen, wo sie verschiedene soziale Beziehungen eingehen (zu Mitschüler:innen und Lehrkräften) und wo sie emotional und motivational involviert sind. In diesem Zusammenhang ist der Schulalltag eng mit Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen (z. B. beim Lösen schwieriger Aufgaben), dem Erleben von Sinn (z. B. Interesse für ein Thema entwickeln) oder dem Zugehörigkeitsgefühl (z. B. Teil einer Klassengemeinschaft zu sein) verbunden, weshalb ein eudaimonisches Konzept für die Analyse von Wohlbefinden im Schulkontext eine adäquate theoretische Grundlage darstellt (Deci & Ryan, 2008; Hascher et al., 2018; Ryff, 1995). Das bedeutet jedoch nicht, die hedonische Perspektive gänzlich außer Acht zu lassen, da Teile beider Konzepte für das (schulische) Wohlbefinden als bedeutsam erachtet werden (Ryan & Deci, 2001). Im von Hascher (2004) vorgestellten Konstrukt können Indikatoren beider Perspektiven gefunden werden. Demnach besteht schulisches Wohlbefinden aus sechs teils positiv, teils negativ formulierten Teilkomponenten und kann als hoch angesehen werden, wenn die Selbstevaluation seitens der Schüler:innen zugunsten der positiven Dimensionen ausfällt. Dazu müssen Schüler:innen (a) eine positive Einstellung zur Schule haben, (b) Freude und Anerkennung erleben, (c) eine positive Selbstwirksamkeit aufweisen und gleichzeitig wenig (d) körperliche Beschwerden, (e) soziale Probleme in oder (f) Sorgen wegen der Schule haben. Die im Schulkontext erlebten Emotionen wie Schul- oder Lernfreude stellen somit eine Teilkomponente des schulischen Wohlbefindens dar (Hascher et al., 2011). Diese Definition berücksichtigt kognitive, affektive, soziale und physiologische Komponenten und lässt sich dadurch von auf rein kognitiver Bewertung basierenden Konstrukten wie Zufriedenheit abgrenzen, das je nach Definition als Teilkomponente subjektiven Wohlbefindens in der Schule verwendet wird (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Kleinkorres, Stang & McElvany, 2020; Long, Huebner, Wedell & Hills, 2012).

(Schulisches) Wohlbefinden und (schulische) Lebensqualität stammen aus unterschiedlichen Forschungstraditionen, stehen aber in engem Zusammenhang (Dienert & Suh, 1997). Die Lebensqualität umfasst neben objektiven Lebensbedingungen die subjektive Wahrnehmung verschiedener Lebensbereiche. Dazu zählen Komponenten des psychischen, sozialen und emotionalen Wohlbefindens sowie Zufriedenheit mit der (schulischen) Lebenssituation (Felce & Perry, 1995; Schumacher, Klaiberg & Brähler, 2003). Die gesundheitsbezogene Lebensqualität stammt ursprünglich aus der Medizin (Schumacher et al., 2003) und stellt eine bereichsspezifische Facette der Lebensqualität dar. Das Konstrukt beschreibt physische, soziale, psychische und verhaltensbezogene Komponenten des Wohlbefindens sowie die Funktionsfähigkeit in verschiedenen Bereichen (z. B. Familie oder Schule bei Kindern und Jugendlichen; Ravens-Sieberer, Ellert & Erhart, 2007).

Schulisches Wohlbefinden stellt eine notwendige kognitive und emotionale Grundlage dar, die erfolgreiches Lernen ermöglicht (Hascher & Hagenauer, 2011). Es fördert positive Verhaltensweisen (z. B. Einhaltung allgemeingültiger Regeln wie nicht schwänzen), die Anpassungsfähigkeit an eine neue Lernumgebung (Putwain et al., 2020) und dient als Ressource, um schulische Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können (Hascher & Hagenauer, 2011). Zudem steht schulisches Wohlbefinden in positivem Zusammenhang mit der Schulleistung (Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider & Luhmann, 2018; Kleinkorres et al., 2020; Putwain et al., 2020; Yang et al., 2018).

Die Entstehung und Aufrechterhaltung des schulischen Wohlbefindens wird von individuellen, unterrichtsbezogenen, schulischen sowie außerschulischen Faktoren beeinflusst (s. Hascher et al., 2018, für eine detaillierte Darstellung). Auf individueller Ebene wirkt u. a. die aktuelle Kognition und Emotion auf die wahrgenommene schulische Situation und deren Bewertung. Zudem haben die wahrgenommene Unterrichtsqualität und Beziehung zu den Lehrkräften und Mitschüler:innen eine große Bedeutung. Ein positives Klassen- und Schulklima wirkt als Puffer gegenüber negativen Einstellungen zur Schule (Hoferichter, Hirvonen & Kiuru, 2021), während ein unterstützender und wertschätzender Unterricht das Selbstwertgefühl und die soziale Integration in der Klasse positiv beeinflusst. In Schulformen mit höheren Leistungsanforderungen wird mehr Leistungsdruck empfunden, was sich negativ auf das schulische Wohlbefinden auswirkt (Hascher et al., 2018).

Im Folgenden wird auf die Bedeutung von Übergängen für das schulische Wohlbefinden eingegangen (Kapitel 2.2). Anschließend wird der Zusammenhang zwischen der familiären Herkunft und dem schulischen Wohlbefinden erläutert (Kapitel 2.3).

2.2 Schulisches Wohlbefinden im Kontext von Übergängen

Für Kinder und Jugendliche können Ereignisse wie der Umzug an einen neuen Wohnort, Änderungen in der Familienstruktur, Wechsel des Landes oder der Schule ein kritisches Lebensereignis darstellen, das Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden

haben kann (Montserrat, Dinisman, Bălătescu, Grigoraș & Casas, 2015). In nahezu allen Bildungssystemen wechseln Schüler:innen zu einem oder mehreren Zeitpunkten die Schule (bzw. die Schulform). Mit dem Übergang in eine neue Schule wird die bisherige schulische Kontinuität unterbrochen (Rice, 2001), was eine hohe Anpassungsfähigkeit der Schüler:innen an ihre neue Umwelt erfordert. Die Änderungen in den sozialen und schulischen Rahmenbedingungen sind mit Chancen, aber auch Risiken verbunden, weshalb diese Übergänge zu den kritischen Lebensereignissen zählen (Filipp, 1995). Obwohl die meisten Schüler:innen dem Übergang in die Sekundarstufe positiv gegenüberstehen und diesen gut bewältigen können (Kurtz, Watermann, Klingebiel & Szczesny, 2010; Moore et al., 2021; van Ophuysen, 2009; Waters, Lester & Cross, 2014), sind schulische Übergänge, zwar in unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlicher Dauer, für viele Schüler:innen mit Angst und Stresserleben verbunden (Duchesne, Ratelle & Roy, 2012; Rice, Frederickson & Seymour, 2011). Gelingt die Bewältigung des Übergangs nicht gut, kann dies ungünstige Folgen haben. Zum Beispiel berichten Schüler:innen, die nach ihrer eigenen Wahrnehmung den Übergang in die Sekundarstufe (in Australien nach Klasse 7) nur schwer bewältigen konnten, in der 8. Klasse über höhere Ängstlichkeit und Depressivität (Waters, Lester, Wenden & Cross, 2012). Finden Schüler:innen gemessen an ihrem eigenen Entwicklungsstand keine entwicklungsförderliche schulische Lernumwelt vor, kann das zu einer Abnahme der Motivation und des Engagements führen (Symonds & Galton, 2014). Ein Misslingen der Adaption an die Veränderungen nach dem Übergang bzw. dieser sogenannte Mismatch zwischen den Gegebenheiten der neuen Lernumwelt und den Bedürfnissen der Schüler:innen kann der Stage-Environment-Fit-Theorie zufolge (Eccles & Midgley, 1989) zu akademischen, sozialen und emotionalen Problemen führen. Sind die Leistungsanforderungen der Schule (Environment) gemessen am Entwicklungsstand des Schülers bzw. der Schülerin (Stage) zu hoch, kann diese Fehlpassung – bedingt durch schlechtere Leistungen – negative Emotionen und Einstellungen gegenüber der Schule begünstigen (Evans, Borriello & Field, 2018). Ebenfalls kann eine Unterforderung an der neuen Schule vermittelt über Langeweile (Götz & Frenzel, 2010) zu negativen Einstellungen führen. Daher kann der Übergang und damit einhergehende (Mal-)Adaption langfristig das schulische Wohlbefinden beeinflussen. Da Schüler:innen je nach familiärer Herkunft unterschiedliche Ressourcen und Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen (Baumert et al., 2010), können nicht alle die neuen Anforderungen erfolgreich bewältigen. Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.3 Schulisches Wohlbefinden von bildungsbenachteiligten Schüler:innen

Je nach betrachtetem Bildungsergebnis können verschiedene Merkmale wie das Geschlecht, der sozioökonomische Hintergrund oder die fehlende elterliche Unterstützung ein Benachteiligungsmerkmal darstellen. Eltern mit niedrigem Sozial-

status und niedrigem Bildungshintergrund können ihre Kinder oft fachlich (z. B. Unterstützung bei den Hausaufgaben) oder finanziell (z. B. Investition in zusätzliche Lernmaterialien) weniger unterstützen als besser gestellte Eltern. In diesen Familien kann es auch an ideeller Unterstützung fehlen, welche sich im Führen von Gesprächen über die Schule oder Stellen von Nachfragen äußert (Anderson et al., 2000). Solche fehlenden Unterstützungsstrukturen können sich an Übergängen indirekt über geringere Schulleistungen und nicht passende Schulwahlentscheidungen negativ auf das Wohlbefinden der Schüler:innen auswirken. Zum Beispiel haben in Deutschland Familien mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Familien deutscher Herkunft eine höhere Bildungsaspiration und entscheiden sich bei vergleichbar guten Schulleistungen ihrer Kinder eher für ein Gymnasium als für eine nicht gymnasiale Schulform (Becker & Gresch, 2016). Kann ein Kind mit Migrationshintergrund im Gymnasium den im Vergleich zur nicht gymnasialen Schulform höheren Leistungsanforderungen nicht gerecht werden, kann sich dies über ein geringeres Selbstwertgefühl negativ auf das schulische Wohlbefinden auswirken. Eltern mit einem höheren Sozialkapital (d. h., die über Netzwerke und Beziehungen verfügen, die Austausch und Unterstützung ermöglichen; Bourdieu, 1983) können sich eher Wissen aneignen und dieses in ihren sozialen Netzwerken durch gemeinsames Handeln besser nutzen (Horvat, Weininger & Lareau, 2003), was bei Bewältigung von schulischen Problemen eine günstigere Voraussetzung darstellt. Eltern, die sich mit ihren Kindern regelmäßig über die Erfahrungen in der Schule austauschen, erkennen soziale Probleme (z. B. Mobbing) früher und suchen sich eher professionelle Unterstützung (Zeedyk et al., 2003).

Im Folgenden werden Studien aus Deutschland zusammengefasst, die Zusammenhänge zwischen Herkunftsmerkmalen und dem Wohlbefinden von Schüler:innen aufzeigen. In einer Studie zu Erfahrungen am Sekundarschulübergang konnte beobachtet werden, dass Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, niedrigem Bildungsabschluss der Eltern und Migrationshintergrund den Übergang eher als Bedrohung erlebten, das heißt, sich bezüglich sozialer Beziehungen und Leistungsanforderungen an der Sekundarschule Sorgen machten (Kurtz et al., 2010). Sorgen wegen der Schule können als Teilkomponente des schulischen Wohlbefindens zur Abnahme des Wohlbefindens beitragen (Hascher & Hagenauer, 2011). Hofmann, Bonitz, Lippert und Gläser-Zikuda (2018) konnten zwischen Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund bzw. hoher und niedriger elterlicher Unterstützung keine systematischen Unterschiede im psychischen Wohlbefinden beobachten. Ebenfalls hatten der sozioökonomische Status und der elterliche Bildungshintergrund keinen bedeutenden Effekt auf das Wohlbefinden von Schüler:innen nach dem Übergang in die Sekundarstufe (Knoppick, Dumont, Becker, Neumann & Maaz, 2018). Jedoch konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der gemeinsam verbrachten Zeit und dem Wohlbefinden beobachtet werden, während sich ein hohes elterliches Engagement in schulischen Belangen tendenziell negativ auf das Wohlbefinden auswirkte. Letzteres zeigt u. a., dass Bildungsbenachteiligung mehrere Facetten hat und neben Struktur- (z. B. Migration) auch Prozess-

merkmale (z. B. elterliche Unterstützung) nicht außer Acht gelassen werden sollten (Baumert, Watermann & Schümer, 2003).

Über den Zusammenhang zwischen schulischem Wohlbefinden und Benachteiligungsmerkmalen liegen auch internationale Befunde vor. In einer Schweizer Studie wurde zu Beginn der Grundschule kein Effekt eines Migrationshintergrunds auf diverse Teilkomponenten des schulischen Wohlbefindens beobachtet (Wustmann Seiler, Herzog & Schüpbach, 2016). Hingegen berichteten Schweizer Sekundarschüler:innen mit Migrationshintergrund über eine positivere Einstellung zur Schule und höhere Schulfreude, jedoch gleichzeitig auch über mehr Sorgen und körperliche Beschwerden (Hascher & Hagenauer, 2020). Hoferichter et al. (2021) beobachteten in einer finnischen Studie keinen Zusammenhang zwischen elterlichem Bildungshintergrund und schulischem Wohlbefinden in der 9. Klassenstufe. Befunde zweier Studien aus Schottland zeigten lediglich einen geringen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und dem schulischen Wohlbefinden (West, Sweeting & Young, 2010). Sweeting und Hunt (2014) beobachteten, dass der objektiv gemessene Sozialstatus eine geringere Bedeutung für das schulische Wohlbefinden hat als jener, der von den Jugendlichen subjektiv wahrgenommen wird. Schüler:innen, die ihren Sozialstatus im Vergleich zu Gleichaltrigen als gering wahrnehmen, berichteten über mehr körperliche Beschwerden als Schüler:innen, die eine positivere Einschätzung vornehmen. Neben diesen familiären Hintergrundmerkmalen haben auch soziale Beziehungen einen Effekt auf das schulische Wohlbefinden. Positive soziale Beziehungen zu Lehrkräften, Eltern und Freunden wirken am Übergang positiv auf das schulische Wohlbefinden (Evans et al., 2018; Kiuru et al., 2020). Dies wurde auch durch eine international vergleichende Studie bekräftigt, die zeigte, dass die mit der Familie und den Peers verbrachte Zeit für das Wohlbefinden von Jugendlichen ein signifikanter Prädiktor ist (Lee & Yoo, 2015).

2.4 Entwicklung von schulischem Wohlbefinden im Laufe der Schulzeit

Die ursprünglich recht hohen Ausgangswerte schulischen Wohlbefindens zu Beginn der Primarstufe nehmen im Laufe der Primar- sowie Sekundarschulzeit kontinuierlich ab (Hascher & Hagenauer, 2011; Hascher et al., 2011). Studien, die Teilkomponenten des schulischen Wohlbefindens berücksichtigen, berichten differenziertere Verläufe der einzelnen Dimensionen. Bedeutsam für das schulische Wohlbefinden sind u. a. affektive Einstellungen der Schüler:innen gegenüber der Schule und dem Lernen. Helmke (1993) stellte von der 1. bis zur 5. Klasse eine kontinuierliche Abnahme der Lernfreude fest. In einer weiteren Grundschulstudie konnte in den ersten beiden Grundschuljahren eine leichte Abnahme der positiven Einstellung gegenüber der Schule und des schulischen Selbstwerts beobachtet werden, während körperliche Beschwerden, Sorgen und soziale Probleme von der 1. zur 2. Klasse ebenfalls abnahmen (Wustmann Seiler et al., 2016). Eine ähnliche Entwicklung konnte auch in der Sekundarstufe von der 6. zur 7. Klasse beobachtet werden: Die

Dimensionen positive Einstellung zur Schule, Freude in der Schule und schulischer Selbstwert sanken signifikant (Hascher & Hagenauer, 2011).

Betrachtet man gezielt die Zeitspanne des Übertritts von der Primar- in die Sekundarstufe, lässt sich eine positive Entwicklung beobachten, die vor allem durch die Zunahme der Lern- und Schulfreude am Übergang gekennzeichnet ist (Hagenauer, Reitbauer & Hascher, 2013; Harazd & Schürer, 2006; van Ophuysen, 2008). Dies lässt sich auch an Befunden einer finnischen Studie bestätigen: Im Rahmen einer Profilanalyse zeigte sich, dass Schüler:innen mit hohem Wohlbefinden tendenziell an dem Übergang (in Finnland zwischen 6. und 7. Klasse) in dieser Gruppe verbleiben und ein Wechsel von Schüler:innen mit niedrigerem Wohlbefinden in die Gruppe der Schüler:innen mit hohem Wohlbefinden deutlich häufiger stattfindet (Virtanen, Vasalampi, Torppa, Lerkkanen & Nurmi, 2019). Allerdings liegen auch Befunde vor, die keine Veränderung im schulischen Wohlbefinden am Übergang in die Sekundarstufe (in Australien ebenfalls zwischen 6. und 7. Klasse) berichten und lediglich eine geringfügige Abnahme im Laufe der 7. Klasse aufzeigen (McLellan & Galton, 2015).

Der Übergang in verschiedene Sekundarschulformen kann einen Effekt auf das schulische Wohlbefinden ausüben. Zwar verlassen alle Schüler:innen ihre gewohnte Lernumwelt der Grundschule, aber sie werden in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe mit unterschiedlichen Leistungs- und Anforderungsniveaus sowie Klassenzusammensetzungen konfrontiert (Baumert, Maaz, Stanat & Watermann, 2009). Nehmen Schüler:innen z.B. am Gymnasium einen höheren Leistungsdruck im Vergleich zu jenen an Hauptschulen wahr (Eder, 2007, S. 110), kann dies zu Sorgen wegen der Schule oder zu körperlichen Beschwerden führen und sich somit negativ auf das schulische Wohlbefinden auswirken. Zudem können Referenzgruppeneffekte auf das schulische Wohlbefinden auftreten (big-fish-little-pond effect, BFLPE; Marsh, 2005). Darunter werden Vergleichsprozesse verstanden, die z.B. beim Wechsel in eine leistungsstarke Klasse zuungunsten der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ausfallen und das Selbstkonzept reduzieren. Im Rahmen einer Übergangsstudie entwickelte sich das schulische Wohlbefinden von Gymnasiast:innen im Durchschnitt aufgrund der leistungsstarken und homogeneren Lernumgebung ungünstiger als das von Schüler:innen der Integrierten Sekundarschulen (Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2015).

Neben dem Effekt der Sekundarschulform werden Unterschiede im schulischen Wohlbefinden nach Geschlecht beobachtet. Studien zu Geschlechterunterschieden zeigten, dass Mädchen positivere Einstellungen und Emotionen gegenüber und in der Schule aufweisen als Jungen, jedoch über mehr körperliche und psychische Beschwerden berichten. Im allgemeinen Entwicklungsverlauf des globalen Wohlbefindens in der Schule konnten jedoch keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen beobachtet werden (Hascher & Hagenauer, 2011; Wustmann Seiler et al., 2016). Für diese Geschlechterunterschiede werden verschiedene Ursachen aufgeführt: Zum einen wird angenommen, dass Schulen die Bedürfnisse von Mädchen besser erfüllen und diese sich gleichzeitig besser an die Schulerfordernisse anpassen.

sen können (Eccles & Midgley, 1989; Lupatsch & Hadjar, 2011). Mädchen zeigen eine höhere Anstrengungsbereitschaft (Helmke & Weinert, 1997), seltener deviantes Verhalten (Lupatsch & Hadjar, 2011) und erzielen im Schnitt bessere Leistungen (Voyer & Voyer, 2014), die im Allgemeinen positive Einstellungen und Emotionen und somit das Wohlbefinden in der Schule begünstigen können. Allerdings neigen Mädchen auch dazu, Misserfolge auf den Mangel an eigenen Fähigkeiten zu attribuieren und gelten deshalb als stressanfälliger als Jungen (Chaplin & Aldao, 2013; Napp & Breda, 2022). Daher sind geschlechterspezifische Unterschiede im schulischen Wohlbefinden zu erwarten.

Die bisher dargestellten Studien machen deutlich, dass die Befundlage zur Entwicklung des schulischen Wohlbefindens heterogen ist. Es sind weitere Untersuchungen notwendig, um den gesamten Entwicklungsverlauf sowie die Auswirkung verschiedener Merkmale auf das schulische Wohlbefinden zu verstehen.

3. Forschungsfragen und Hypothesen

Schulische Übergänge wurden vor allem bezogen auf Bildungsungleichheiten intensiv untersucht (Maaz & Dumont, 2019). Insbesondere liegen Erkenntnisse zu Effekten des Geschlechts, Migrationshintergrunds und des sozioökonomischen Status am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe vor. Der Entwicklung des schulischen Wohlbefindens, vor allem in Zusammenhang mit potenziellen Benachteiligungsmerkmalen, wurde bisher hingegen kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Studie soll einen Beitrag dazu leisten, die genannte Forschungslücke zu schließen. Wie bereits dargestellt, ist der Übergang in die Sekundarstufe mit vielen Änderungen verbunden, die herausfordernd oder überfordernd wirken können (Filipp, 1995). Die Mehrheit der Schüler:innen nimmt den Übergang in die neue Schulumwelt als Chance wahr und kann den Übergang gut bewältigen (Kurtz et al., 2010; Waters et al., 2014). Daher wird angenommen, dass im Mittel eine Zunahme des Wohlbefindens zu beobachten sein wird.

Frage 1. Wie entwickelt sich das schulische Wohlbefinden von Schüler:innen am Übergang in die Sekundarstufe?

Hypothese 1. Schüler:innen berichten in der 5. Klasse im Mittel ein höheres schulisches Wohlbefinden als in der 4. Klasse.

Bildungsbenachteiligte Schüler:innen können sich aufgrund mangelnder Ressourcen und Bewältigungsstrategien an die Schulumwelt im Vergleich zu nicht benachteiligten Kindern schlechter anpassen. Dadurch wird ein größeres Ungleichgewicht in der Schüler:in-Umwelt-Passung erwartet (Filipp, 1995). Dieser Zustand wird bereits in der Grundschule zu beobachten sein (Ausgangswert), sich jedoch am Übergang verstärken (Änderungsrate). Es wird angenommen, dass sich nicht benachteiligte Kinder aufgrund des familiären Hintergrunds und der elterlichen Un-

terstützung besser an die veränderten Bedingungen anpassen können, weniger Probleme haben und sich daher in der Schule wohler fühlen.

Frage 2. Unterscheiden sich bildungsbenachteiligte und nicht benachteiligte Schüler:innen in der Entwicklung ihres schulischen Wohlbefindens am Übergang in die Sekundarstufe?

Hypothese 2. Bildungsbenachteiligte Schüler:innen (a) berichten im Vergleich zu ihren nicht benachteiligten Mitschüler:innen geringere Ausgangswerte in ihrem schulischen Wohlbefinden und (b) verzeichnen am Übergang diesbezüglich einen ungünstigeren Verlauf.

Um einen möglichen Effekt des Geschlechts, der Schulform und Leistungen auf das schulische Wohlbefinden berücksichtigen zu können, werden diese Aspekte als Kovariaten in die Modelle aufgenommen. Damit wird der Frage nachgegangen, ob die zu erwartenden Effekte der Benachteiligungsmerkmale sich nach Aufnahme dieser Kovariaten bedeutsam verändern.

4. Methode

4.1 Stichprobe

In der durchgeführten Studie wurden Daten der Startkohorte 2 (Kindergarten) des Nationalen Bildungspanels (NEPS) verwendet (Blossfeld & Roßbach, 2019). Die Stichprobe basiert auf Schüler:innen, die im Jahr 2012 regulär eingeschult wurden, keine Unterbrechung in ihrem Grundschulverlauf aufwiesen, nach vier Jahren in die Sekundarstufe übergangen und nach dem Übergang weiterhin am NEPS teilnahmen (NEPS-Netzwerk, 2020). Aufgrund der sechsjährigen Grundschule wurden Daten von Schüler:innen aus Berlin und Brandenburg und jene ohne Bundeslandinformation nicht berücksichtigt. Die Analysen basieren auf einer Stichprobe von $N=2737$ Schüler:innen (52% weiblich). In der 5. Klasse besuchten ca. 2% der Schüler:innen eine Hauptschule (HS), ca. 14% eine Realschule (RS), ca. 67% ein Gymnasium und ca. 17% eine Gesamtschule (GES). Die Schüler:innen nahmen im Schuljahr 2015/16 (Klasse 4) mittels papierbasierter Fragebögen (PAPI) und im Schuljahr 2016/17 (Klasse 5) papier- oder onlinebasiert (CAWI) am NEPS teil. Die Erhebungen fanden jeweils im ersten Schulhalbjahr statt (K4: November–Januar, K5: Oktober–Januar). Die Eltern wurden mittels computergestützter Telefoninterviews (CATI) befragt. Weitere Stichprobeneigenschaften können aus den Tabellen A1 und A2 (Anhang) entnommen werden.

4.2 Instrumente

Schulisches Wohlbefinden wurde in der 4. und 5. Klasse im Längsschnitt anhand von sieben Items (Tabelle 1) mittels einer 5-stufigen Likert-Skala erfasst (1 = *nie* bis 5 = *immer*). Die Items stammen aus dem Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (Kid-KINDL^R, insgesamt 6 Dimensionen mit je 4 Items). Im ursprünglichen Konstrukt sind die Items in den Dimensionen körperliches Wohlbefinden (3 Items), psychisches Wohlbefinden (2 Items) und Funktionalität im Schulalltag verortet (2 Items; Ravens-Sieberer & Bullinger, 1998). Neben den gesundheitsbezogenen Items (*körperliche Beschwerden* nach Hascher, 2004) bilden die weiteren Indikatoren die Aspekte (*negative Einstellung zu Schule, soziale Probleme, schulischer Selbstwert* und *Erleben von Freude* des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004) ab. Negative Items wurden rekodiert, sodass hohe Werte ein höheres Wohlbefinden abbilden (d.h. Fehlen von Beschwerden und Problemen). Die mittlere Itemkorrelation der Skala beträgt in der 4./5. Klasse $r = .26/.25$. Schulisches Wohlbefinden wurde als mehrdimensionales Konstrukt zweiter Ordnung mit drei Subskalen modelliert. Die Skalensreliabilität wurde mittels Omega-Koeffizienten bestimmt (Revelle & Zinbarg, 2008). Omega total (ω_t) gibt den Anteil der gesamten wahren Varianz an der Gesamtvarianz der Testwerte eines mehrdimensionalen Konstrukts an (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 352). Bei Omega total wird der Anteil der wahren Varianz durch den gemeinsamen Faktor zweiter Ordnung (schulisches Wohlbefinden) und die spezifischen Anteile (Residuen) der Faktoren erster Ordnung (Subskalen) erklärt (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 360). Omega hierarchisch (ω_h) gibt den Anteil der wahren Varianz an der Gesamtvarianz, der nur auf den gemeinsamen übergeordneten Faktor zurückgeführt wird (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 360; Reliabilität schulischen Wohlbefindens in K4/K5: $\omega_h = .45/.44$; $\omega_t = .80/.80$).

Tabelle 1: Skala schulisches Wohlbefinden

| Nr. | Item |
|-----|--------------------------------------------------------|
| | In meiner letzten Schulwoche ... |
| 1 | ... habe ich mich krank gefühlt. |
| 2 | ... hatte ich Bauchschmerzen oder Kopfschmerzen. |
| 3 | ... war ich müde und schlapp. |
| 4 | ... war mir langweilig. |
| 5 | ... habe ich mich allein gefühlt. |
| 6 | ... habe ich die Aufgaben in der Schule gut geschafft. |
| 7 | ... hat mir der Unterricht Spaß gemacht. |

Als Kovariaten wurden das Geschlecht (0 = Jungen, 1 = Mädchen), die Sekundarschulform der 5. Klasse (Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium) und die Endjahresnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch am Ende der 4. und 5. Klasse verwendet (rekodiert: 1 = *ungenügend*, 6 = *sehr gut*). Die Schulformen wur-

den Dummy-kodiert (Referenzgruppe: Gymnasium). Unter Gesamtschulen wurden alle integrierten und kooperativen Schulformen der Bundesländer zusammengefasst. Die Noten basieren auf Angaben der Schüler:innen.

Benachteiligte Schüler:innen wurden mittels vier Indikatoren abgebildet: (a) sozioökonomischer und soziokultureller Hintergrund der Eltern als Indikatoren für den Sozialstatus, (b) Bildungshintergrund der Eltern, (c) Migrationshintergrund des Kindes und (d) elterliche Unterstützung. Der sozioökonomische Status wurde anhand des höchsten ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status, HISEI; Ganzeboom, Graaf & Treiman, 1992) der Eltern gemessen. Elterliche Partizipation an kulturellen Veranstaltungen in den letzten 12 Monaten wurde mittels fünf Items erhoben (z. B. Theater; 1 = *nie* bis 5 = *mehr als 5-mal*) und bildet den soziokulturellen Hintergrund ab. Der höchste Bildungsabschluss der Eltern wurde anhand des ISCED (International Standard Classification of Education, HISCED; Ehmke & Siegle, 2005) abgebildet (0 = *kein Abschluss* bis 10 = *Promotion*). Zudem wurde die idealistische Bildungsaspiration des befragten Elternteils erfasst, die angibt, welchen Schulabschluss sich die Eltern, unabhängig von den bisherigen Schulleistungen, für ihr Kind wünschen (0 = *keinen Abschluss* bis 4 = *Abitur*). Die idealistische Bildungsaspiration wurde Dummy-kodiert (0 = *Haupt- oder Realschulabschluss*, 1 = *Abitur*). Der Migrationshintergrund wurde anhand des Generationenstatus der Schüler:innen operationalisiert (Olczyk, Will & Kristen, 2014). Generation 1.5 wurde zur 1. Generation und Generation 2.25 zur 2. Generation zusammengefasst. Kinder ab der 2.5. Generation wurden zur Gruppe ohne Migrationshintergrund aggregiert. Die Generationen wurden Dummy-kodiert (Referenzgruppe: ohne Migrationshintergrund). Zwei Konstrukte werden als Proxy-Variablen für elterliche Unterstützung in schulischen Belangen genutzt. *Parental Monitoring* wurde in der 3. Klasse mittels fünf Items erhoben (z. B. „Wie häufig fragen Sie Ihr Kind, wie es in der Schule war?“; 1 = *nie* bis 5 = *immer*; Cronbachs alpha = .76). Wie oft Eltern Kontakt zur Schule haben, wurde in der 2. Klasse anhand von vier Items erfasst (z. B. „Wie oft besuchen Sie die Elternabende?“; 1 = *nie* bis 5 = *sehr oft*; Cronbachs α = .56; vgl. Tabelle A5). Kulturelle Aktivitäten der Eltern, Parental Monitoring und Elternkontakt zur Schule wurden nach Bildung des Skalenmittelwertes, wie der HISEI und HISCED, als metrische Variablen behandelt und z-standardisiert.

4.3 Statistisches Vorgehen

Zunächst wurden die Itemschwierigkeiten und Itemtrennschärfen überprüft, die den Anteil der Personen angeben, die dem Item zustimmen, und wie gut ein Item zwischen Personen mit verschiedenen Merkmalsausprägungen differenzieren kann (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 149ff.). Aufgrund befriedigender Ergebnisse wurden alle Items beibehalten (mittlere Itemschwierigkeit $P_i = .77/.83$ und mittlere Trennschärfe $r = .42/.41$ jeweils in K4/K5). Kennwerte der einzelnen Items können dem Anhang entnommen werden (Tabelle A3). Ergebnisse der konfirmato-

rischen Faktorenanalyse (CFA) deuten auf einen ausreichend guten Modellfit der dreidimensionalen Skalenstruktur mit übergeordnetem Faktor zweiter Ordnung hin (Hair, Black, Babin & Anderson, 2014): Comparative Fit Index (CFI) = .941, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = .076 [.070, .082; 90%-Konfidenzintervall], Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) = .041. Anschließend wurde die Messinvarianz über zwei Messzeitpunkte für Faktoren zweiter Ordnung (Chen, Sousa & West, 2005) mit dem R-Paket lavaan überprüft (Version 0.6–7; 2012). Dadurch wurde ermittelt, ob die im Längsschnitt erhobene mehrdimensionale Variable schulisches Wohlbefinden zu den beiden Messzeitpunkten dasselbe Konstrukt mit derselben Metrik abbildet. Die konfigurale Messinvarianz sowie die metrische, skalare und strikte Messinvarianz erster und zweiter Ordnung wurden anhand der Änderungen des CFI und RMSEA beurteilt und die von Chen (2007) vorgeschlagenen Cut-Off-Kriterien $\Delta\text{CFI} \leq .010$ und $\Delta\text{RMSEA} \leq .015$ berücksichtigt. Strikte Messinvarianz erster Ordnung ist gegeben (Tabelle 2), was den Vergleich von Änderungen des latenten Merkmals über die Zeit ermöglicht (Meredith, 1993).

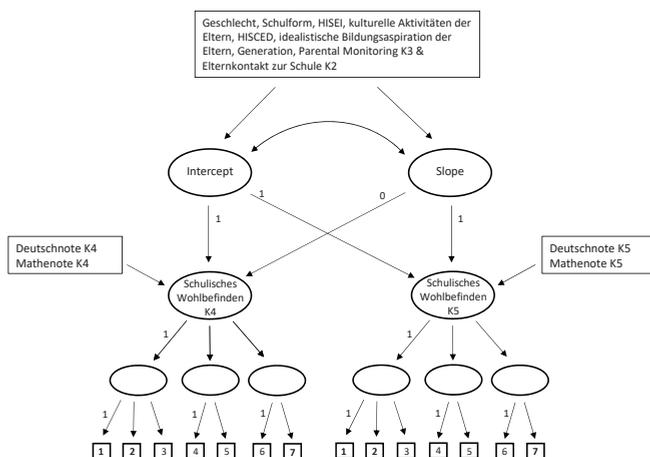
Tabelle 2: Messinvarianz schulischen Wohlbefindens mit drei Subskalen

| Invarianzlevel | Modellfit | | | | | Differenzwerte | |
|----------------------------|-----------|-----------|----------|------|-------|--------------------|----------------------|
| | χ^2 | <i>df</i> | <i>p</i> | CFI | RMSEA | ΔCFI | ΔRMSEA |
| Konfigural | 1055.38 | 63 | .000 | .972 | .063 | – | – |
| Metrisch (1. Ordnung) | 1074.16 | 67 | .000 | .972 | .062 | .000 | .001 |
| Metrisch (1. & 2. Ordnung) | 1367.58 | 69 | .000 | .964 | .069 | .008 | .007 |
| Skalar (1. Ordnung) | 1379.05 | 73 | .000 | .964 | .068 | .000 | .001 |
| Skalar (1. & 2. Ordnung) | 1393.63 | 75 | .000 | .963 | .067 | .001 | .001 |
| Strikt (1. Ordnung) | 1589.97 | 78 | .000 | .958 | .070 | .005 | .003 |
| Strikt (1. & 2. Ordnung) | 8603.57 | 85 | .160 | .762 | .160 | .196 | .090 |

Anmerkungen. *df* = Freiheitsgrade; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation. Überprüfung der Messinvarianz für Faktoren zweiter Ordnung nach Chen et al. (2005).

Latente Wachstumskurvenmodelle (LGCM) ermöglichen, den mittleren Ausgangswert (Intercept) eines latenten Merkmals sowie die Form und Stärke der mittleren Veränderung (Slope) über die Zeit zu ermitteln. Zudem lassen sich interindividuelle Unterschiede im Intercept und im Slope sowie deren Abhängigkeit von Kovariaten analysieren (Geiser, 2010, S. 168). Da in dieser Studie zwei Messzeitpunkte untersucht werden (Klasse 4 und 5) kann die Form der Veränderung nicht analysiert werden und wird als linear angenommen. Es wurden LGCM zweiter Ordnung (Geiser, 2010, S. 187ff.) mit random effects berechnet (lavaan; Rosseel, 2012). Die Mittelwertstruktur wurde mittels der marker-variable-Methode spezifiziert (Little, Card, Slegers & Ledford, 2007). Parameterschätzung der Variablen mit fehlenden Werten erfolgte mittels Full Information Maximum Likelihood (FIML; Enders & Bandalos, 2001). Der Anteil fehlender Werte variierte zwischen 0.1–24% (s. Tabelle A1 im Anhang).

Abbildung 1: Latentes Wachstumskurvenmodell schulisches Wohlbefinden (Modell 3)



Anmerkungen. Fixierte Ladungen werden gezeigt (0 & 1). Items im Längsschnitt sind nummeriert (1–7). HISEI = höchster International Socio-Economic Index of Occupational Status; HISCED = höchste International Standard Classification of Education; K = Klassenstufe.

Es wurden drei hierarchische Modelle gebildet: Zunächst wurde ein Baseline-Modell ohne Slope berechnet (wird nicht gezeigt). Anschließend wurde ein Modell (Modell 1) ohne Kovariaten gebildet, in dem lediglich der Intercept- und Slope-Faktor geschätzt wurden. In Modell 2 wurden die Benachteiligungsmerkmale aufgenommen. Das vollständig konditionale Modell 3 beinhaltet zusätzlich die Kovariaten Geschlecht, Schulform und Noten. Die Noten wurden als zeitlich variierende Kovariaten direkt auf das schulische Wohlbefinden der Klasse 4 bzw. 5 gerichtet. Residualkorrelationen innerhalb eines Messzeitpunktes und die der gleichen Items im Längsschnitt wurden zugelassen, sind aber zwecks besserer Anschaulichkeit in Abbildung 1 nicht enthalten.

Der Modellfit wurde anhand der Fitindizes χ^2 -Statistik, RMSEA [mit Konfidenzintervall], CFI und SRMR, die Informationen über den Grad der Misspezifikation eines Modells geben, dargestellt (Kline, 2016). Aufgrund der großen Stichprobe und hohen Anzahl an Variablen im Modell wird ein akzeptabler Modellfit folgenden Werte-Kombinationen zugrunde gelegt: two-index strategy RMSEA \leq .06 und SRMR \leq .09 (Hu & Bentler, 1999); CFI $>$.92 und SRMR \leq .08; CFI \geq .92 und RMSEA $<$.07 (Hair et al., 2014, S. 584). Dieses Vorgehen ist zu vertreten, da die strikte Anwendung der von Hu und Bentler (1999) vorgeschlagenen Cut-Off-Werte als zu unspezifisch und unzureichend kritisiert werden (Hair et al., 2014, S. 581ff.).

5. Ergebnisse

Latente Wachstumskurvenmodelle für das schulische Wohlbefinden am Übergang in die Sekundarstufe werden in Tabelle 3 dargestellt. Modell 1, das keine Kovariaten enthält, zeigt den mittleren Ausgangswert des schulischen Wohlbefindens der Schüler:innen in der 4. Klasse ($M=4.08$, $SE=0.02$, $p<.001$). Der signifikant positive Slope zeigt, dass im Mittel das schulische Wohlbefinden am Übergang zunimmt ($M=0.34$, $SE=0.03$, $p<.001$), während die signifikanten Varianzen des Intercepts ($V=0.18$, $SE=0.01$, $p<.001$) und des Slopes ($V=0.11$, $SE=0.01$, $p<.001$) darauf hindeuten, dass interindividuelle Unterschiede im Ausgangswert sowie in der Stärke der Veränderung bestehen.

Das konditionale Modell 2 beinhaltet ergänzend Variablen, die eine potenzielle Bildungsbenachteiligung charakterisieren. Der Ausgangswert (Intercept: $M=3.90$, $SE=0.03$, $p<.001$) und die Änderung (Slope: $M=0.45$, $SE=0.04$, $p<.001$) des schulischen Wohlbefindens bilden die Werte von Schüler:innen ohne Migrationshintergrund ab, deren Eltern eine niedrigere Bildungsaspiration als das Abitur haben, eine mittlere elterliche Unterstützung sowie mittlere Ausprägung in ihrem HISEI, HISCED und soziokulturellem Hintergrund aufweisen (da alle Kovariaten den Wert Null aufweisen). Das Modell zeigt einen guten Fit ($CFI=.95$, $RMSEA=.028$). Es kann ein positiv signifikanter Effekt des HISCED ($\beta=.04$, $SE=.02$, $p=.005$) und der elterlichen Bildungsaspiration ($\beta=.22$, $SE=.03$, $p<.001$) auf den Ausgangswert des schulischen Wohlbefindens beobachtet werden. Die Bildungsaspiration zeigt einen negativen Effekt ($\beta=-.14$, $SE=.04$, $p<.001$) auf den Slope.

Das vollständig konditionale Modell 3 mit allen Kovariaten weist insgesamt einen akzeptablen Modellfit auf ($RMSEA=.031$, $SRMR=.032$). Der mittlere Ausgangswert ($M=3.70$, $SE=0.08$, $p<.001$) und die Änderung ($M=0.47$, $SE=0.09$, $p<.001$) ist analog zu Modell 2 für Schüler:innen, die in allen Werten der Kovariaten eine Null aufweisen, zu interpretieren. Mit Aufnahme der Kovariaten verzeichnet nur noch der HISCED einen geringen positiven Effekt auf dem Intercept ($\beta=.03$, $SE=.02$, $p=.048$). Es bestehen weder geschlechtsspezifische Unterschiede im Ausgangswert noch in der Änderungsrate des schulischen Wohlbefindens. Schulformeffekte können hingegen beobachtet werden: Zukünftige Haupt-, Real- und Gesamtschüler:innen berichten in der 4. Klasse niedrigere Ausgangswerte (HS: $\beta=-.33$, $SE=.10$, $p=.002$; RS: $\beta=-.20$, $SE=.05$, $p<.001$; GES: $\beta=-.20$, $SE=.04$, $p<.001$), verzeichnen jedoch am Übergang, mit Ausnahme von Hauptschüler:innen, eine stärkere Zunahme in ihrem schulischen Wohlbefinden als Gymnasiast:innen (RS: $\beta=.10$, $SE=.05$, $p=.045$; GES: $\beta=.13$, $SE=.04$, $p=.003$). Die Mathematik- und Deutschnoten haben einen geringen, aber positiven Effekt auf das schulische Wohlbefinden in der 4. und 5. Klasse (in Tabelle 3 nicht enthalten; Mathematik K4: $\beta=.04$, $SE=.02$, $p=.062$; Deutsch K4: $\beta=.09$, $SE=.02$, $p<.001$; Mathematik K5: $\beta=.03$, $SE=.01$, $p=.022$; Deutsch K5: $\beta=.07$, $SE=.02$, $p<.001$). Die Koeffizienten der berechneten Modelle sind Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3: Latente Wachstumskurvenmodelle schulischen Wohlbefindens

| | Modell 1 | | | | | | Modell 2 | | | | | | Modell 3 | | | | | | |
|------------------------------------------------------|-------------|------|-------------|------|-------------|-------------------|-------------|------|-------------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|------|
| | Intercept | | Slope | | SE | | Intercept | | Slope | | SE | | Intercept | | Slope | | SE | | |
| | β | SE | β | SE | β | SE | β | SE | β | SE | β | SE | β | SE | β | SE | β | SE | |
| Mittelwert | 4.08 | 0.02 | 0.34 | 0.03 | 3.90 | 0.03 | 0.45 | 0.04 | 3.70 | 0.08 | 0.47 | 0.09 | 0.18 | 0.01 | 0.23 | 0.01 | 0.18 | 0.02 | 0.02 |
| Varianz | 0.18 | 0.01 | 0.11 | 0.01 | -0.01 | .02 | -0.03 | .02 | -0.01 | .01 | -0.01 | .01 | -0.01 | .01 | -0.01 | .01 | -0.01 | .01 | .01 |
| HISEI | | | | | .04 | .02 | -0.03 | .02 | .03 | .02 | -0.02 | .02 | .03 | .02 | -0.02 | .02 | -0.02 | .02 | .02 |
| Kulturelle Aktivitäten der Eltern | | | | | .22 | .03 | -0.14 | .04 | .05 | .04 | -0.03 | .04 | .05 | .04 | -0.03 | .04 | -0.03 | .04 | .04 |
| HISCED | | | | | .12 | .09 | -0.15 | .10 | .11 | .09 | -0.15 | .10 | .11 | .09 | -0.15 | .10 | -0.15 | .10 | .10 |
| Idealistische Bildungsaspiration Abitur ^a | | | | | -0.03 | .05 | -0.04 | .05 | -0.04 | .05 | -0.04 | .05 | -0.04 | .05 | -0.04 | .05 | -0.04 | .05 | .06 |
| 1. Generation ^b | | | | | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 |
| 2. Generation ^b | | | | | -0.00 | .01 | .01 | .01 | .00 | .01 | .01 | .01 | .00 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 |
| Parental Monitoring K3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elternkontakt zur Schule K2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mädchen ^c | | | | | | | | | .03 | .03 | -0.00 | .03 | -0.33 | .10 | .07 | .11 | | | |
| Hauptschule ^d | | | | | | | | | -0.20 | .05 | .10 | .05 | -0.20 | .05 | .10 | .05 | -0.20 | .05 | .05 |
| Realschule ^d | | | | | | | | | -0.20 | .04 | .13 | .04 | -0.20 | .04 | .13 | .04 | -0.20 | .04 | .04 |
| Gesamtschule ^d | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Noten K4 & K5* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| $\chi^2(df)$ | | | | | | 261.30 (39) | | | 430.68 (135) | | | | | | | | | | |
| p | | | | | | .000 | | | .000 | | | | | | | | | | |
| CFI | | | | | | .963 | | | .952 | | | | | | | | | | |
| RMSEA [90% KI] | | | | | | .046 [.041, .051] | | | .028 [.025, .031] | | | | | | | | | | |
| SRMR | | | | | | .040 | | | .031 | | | | | | | | | | |

Anmerkungen. Signifikante Koeffizienten sind fett markiert ($p < .05$). HISEI = höchster International Socio-Economic Index of Occupational Status; HISCED = höchste International Standard Classification of Education; K = Klassenstufe; df = Freiheitsgrade; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; KI = Konfidenzintervall; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual. Referenzkategorien: ^a idealistische Bildungsaspiration Haupt- oder Realschulabschluss, ^b kein Migrationshintergrund, ^c Jungen, ^d Gymnasium. *Variable nicht auf Intercept und Slope, sondern direkt auf schulisches Wohlbefinden in K4 und K5 gerichtet. Metrische Kovariaten sind z-standardisiert.

6. Diskussion

In diesem Beitrag wurde die Veränderung des schulischen Wohlbefindens am Übergang in die Sekundarstufe in Deutschland im Sinne eines kritischen Lebensereignisses untersucht. Zudem wurde der Frage nachgegangen, ob Benachteiligungsmerkmale wie z. B. Sozialstatus und Migrationshintergrund der Schüler:innen einen Effekt auf das schulische Wohlbefinden am Übergang aufweisen. Es wurde postuliert, dass das schulische Wohlbefinden im Mittel zunehmen wird (Hypothese 1). Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Dieser Befund stützt die Annahme, dass die Mehrheit der Schüler:innen den Übergang als positive Herausforderung erlebt (Kurtz et al., 2010), und ist im Einklang mit Studien, die ebenfalls eine Zunahme des Wohlbefindens bzw. der Schulfreude als Teilkomponente des schulischen Wohlbefindens zeigen (Hagenauer et al., 2013; van Ophuysen, 2008; Virtanen et al., 2019). Es ist jedoch anzunehmen, dass es sich beim beobachteten kurzfristigen Anstieg des schulischen Wohlbefindens um eine Momentaufnahme im Rahmen des bisher mehrfach berichteten Abwärtstrends im Laufe der Schulzeit handelt (Hascher & Hagenauer, 2011; Hascher et al., 2011; McLellan & Galton, 2015). Für die Abnahme des schulischen Wohlbefindens werden zunehmende Leistungsanforderungen, steigender Leistungsdruck, Lehrkräftewechsel, Mobbing und mit Beginn der Pubertät einhergehende Veränderungen aufgeführt (Fend, 1997). Am Übergang in die Sekundarstufe hat dabei die Schulform einen bedeutenden Effekt auf das schulische Wohlbefinden. Im Vergleich zu Gymnasiast:innen verzeichnen Schüler:innen der Real- und Gesamtschulen einen stärkeren Anstieg des Wohlbefindens. Dies kann auf höhere Leistungsanforderungen und den stärker wahrgenommenen Leistungsdruck am Gymnasium zurückzuführen sein (Knoppick et al., 2015). Zudem könnte mit dem Übergang von der leistungsheterogeneren Grundschule in das leistungshomogenere Gymnasium die Wahrnehmung der eigenen Leistung (im Vergleich zur mittleren Klassenleistung, BFLPE; Marsh, 2005) und vermittelt über ein geringeres Selbstkonzept das schulische Wohlbefinden negativ beeinflusst werden. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass es sich hierbei um einen methodischen Effekt handelt, da die Schüler:innen der Real- und Gesamtschulen niedrigere Ausgangswerte aufweisen und diese vergleichsweise einen stärkeren Anstieg begünstigen.

In einem zweiten Schritt wurde der Zusammenhang zwischen schulischem Wohlbefinden und Benachteiligungsmerkmalen untersucht. Es wurde angenommen, dass bildungsbenachteiligte Schüler:innen im Vergleich zu ihren nicht benachteiligten Mitschüler:innen geringere Ausgangswerte (Hypothese 2a) in ihrem schulischen Wohlbefinden und am Übergang einen ungünstigeren Verlauf (Hypothese 2b) aufweisen. Ein Zusammenhang von möglichen Benachteiligungsmerkmalen und dem schulischen Wohlbefinden konnte jedoch nicht bestätigt werden. Es besteht zwar ein geringer positiver Effekt des elterlichen Bildungshintergrunds und ein mittlerer Effekt höherer Bildungsaspiration auf den Ausgangswert des schulischen Wohlbefindens, der jedoch nicht als Evidenz für systematische Unterschiede zwischen benachteiligten und nicht benachteiligten Schüler:innen am Übergang gewertet werden kann. Die in früheren Studien berichteten Effekte des Sozialsta-

tus und Migrationshintergrunds (Hascher & Hagenauer, 2020; Kurtz et al., 2010; West et al., 2010) können nicht beobachtet werden. Somit reiht sich diese Studie in jene ein, die keine Effekte des Sozialstatus, Migrationshintergrunds oder der elterlichen Unterstützung berichteten (Hofmann et al., 2018; Knoppick et al., 2018; Wustmann Seiler et al., 2016) und entsprechend von einem marginalen bzw. indirekten Effekt der Strukturmerkmale im Elternhaus ausgehen (Lee & Yoo, 2015). Es ist jedoch anzumerken, dass zum Effekt von familiären Hintergrundmerkmalen auf die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens bislang nur wenige Befunde vorliegen (Kapitel 2.3). Diese Befunde können auch nicht unmittelbar miteinander verglichen werden, da sowohl schulisches Wohlbefinden als Konstrukt (z.B. ein- vs. mehrdimensional oder unterschiedliche Subskalen) als auch verschiedene Benachteiligungsmerkmale (z.B. Migrationshintergrund gemessen am Generationenstatus oder familiären Sprachgebrauch) meist unterschiedlich operationalisiert wurden. Zudem beziehen sich die Stichproben vorhandener Studien auf verschiedene Jahrgangsstufen (z.B. 1.–2. Klasse vs. 6.–7. Klasse). Da sich die Befragten in sehr unterschiedlichen Entwicklungsstadien befinden, wird ein direkter Vergleich erschwert. Darüber hinaus wurden sie in Ländern mit unterschiedlichen Schulsystemen und -kulturen durchgeführt (z.B. Finnland vs. Schweiz), die sich auf die Einschätzung und Wahrnehmung des schulischen Wohlbefindens unterschiedlich auswirken können. Dazu zählt z.B. die Bedeutung von Schulnoten und deren mögliche Auswirkungen (z.B. Klassenwiederholung). Zudem finden in gegliederten Schulsystemen Selektionsprozesse statt, die in Systemen mit einheitlichen Gesamtschulen (z.B. in Finnland bis 9. Klasse) keine Rolle spielen.

Im Rahmen der vorgestellten Studie konnte eine große Anzahl an zentralen Kovariaten, die eine potenzielle Benachteiligung charakterisieren, an einer umfangreichen Stichprobe, die aus den bundesweit erhobenen NEPS-Daten stammt, analysiert werden. Zusätzlich konnte das schulische Wohlbefinden vor und nach dem Übergang (4. und 5. Klasse) im Längsschnitt untersucht werden. Dennoch sind auch einige Limitationen zu erwähnen. Zunächst muss beachtet werden, dass das verwendete Konstrukt schulischen Wohlbefindens schwerpunktmäßig die Teilkomponente körperliche Beschwerden erfasst und die weiteren Dimensionen (negative) Einstellung zu Schule, soziale Probleme, schulischer Selbstwert und Erleben von Freude jeweils nur mit einem Item abgebildet werden. Weil mit einzelnen Items keine Subskalen abgebildet werden können, wurde in der eigenen Studie schulisches Wohlbefinden mittels drei Subskalen (mit 3 bzw. 2 Items) als Faktor zweiter Ordnung modelliert (vgl. Abbildung 1 und Tabelle 1). Daher muss das verwendete Konstrukt von elaborierten Skalen, die alle Teilkomponenten detailliert erfassen (Hascher, 2004), klar abgegrenzt werden. Werden mehr Indikatoren pro Subskala erfasst, ist anzunehmen, dass die Varianzaufklärung des Gesamtfaktors schulischen Wohlbefindens dadurch auch erhöht werden könnte (vgl. ω_p). Außerdem konnten individuelle und schulische Einflussmerkmale auf das schulische Wohlbefinden wie das schulische Selbstkonzept und interpersonelle Beziehungen in der Schule nicht berücksichtigt werden, da diese am Übergang im Längsschnitt im NEPS-Datensatz nicht vorlagen. West et al. (2010) konnten in ihrer Studie feststellen, dass individuelle Merkmale für die Bewältigung des Übergangs von größerer Bedeutung sind

als soziodemografische oder familiäre Merkmale. Daher ist anzunehmen, dass diese Merkmale einen weiteren Varianzanteil im Intercept und Slope aufklären würden. Eine weitere Limitation ist die positiv selektierte Gruppe der NEPS-Teilnehmenden. Formal gering qualifizierte Eltern und jene aus sozial schwachen Verhältnissen nehmen seltener an Panelstudien teil und sind somit auch hier unterrepräsentiert. Zudem sind Gymnasiast:innen in den Daten etwas überrepräsentiert und Haupt- und Gesamtschüler:innen unterrepräsentiert. Die Stichprobe ist somit nicht repräsentativ für Deutschland, was die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Aus methodischer Perspektive ist anzumerken, dass eine Konfundierung der Benachteiligungsvariable Bildungsaspiration mit der Schulform nicht auszuschließen ist. Darauf deutet das Verschwinden des Effekts der Bildungsaspiration nach Aufnahme der Schulformvariablen hin (Modelle 2 und 3). Im Hinblick auf die verschiedenen Leistungsanforderungen und Lernmilieus ist es dennoch von Bedeutung, vor allem die Schulform und die Noten im Kontext des schulischen Wohlbefindens zu berücksichtigen. Das Konstrukt Elternkontakt zur Schule wies eine niedrige Reliabilität auf, die auf die geringe Anzahl an Items und niedrige bis moderate Interitemkorrelation zurückgeführt werden kann (Cortina, 1993). Daher sind die nicht signifikanten Ergebnisse dieser Variable mit der Einschränkung zu interpretieren, dass möglicherweise ein umfangreicheres Instrument mit besseren Skalenwerten andere Effekte aufzeigen könnte. Zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass die signifikanten Koeffizienten keine kausalen Beziehungen bestätigen, sondern eher die Plausibilität der Kausalhypothese überprüft wird (Schmiedek & Wolff, 2010).

Künftige Studien sollten die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens über einen längeren Zeitraum, und zwar vor sowie nach dem Sekundarschulübergang, in den Fokus nehmen. Somit könnten langfristige Entwicklungsverläufe untersucht und Schwankungen an Übergängen genauer interpretiert werden. Um das schulische Wohlbefinden von Schüler:innen nach dem Sekundarschulübergang langfristig aufrechtzuerhalten bzw. zu erhöhen, können gezielt Maßnahmen ergriffen werden. Die Reduzierung von Leistungsdruck, das Erleben von Freude, Anerkennung und Unterstützung fördert u. a. eine gute Beziehung zu den Lehrkräften sowie die Zugehörigkeit zur Schule, was sich wiederum positiv auf das schulische Wohlbefinden auswirkt (OECD, 2018). Lehrkräfte können geschult werden, damit sie Unterrichtskonzepte und -methoden zur Förderung positiver und Reduktion negativer Lernemotionen einsetzen (Gläser-Zikuda, Fuß, Laukenmann, Metz & Randler, 2005; Hagenauer, Strahl, Kriegseisen & Riffert, 2018), die wiederum Schulfreude und positive Einstellungen gegenüber der Schule begünstigen können. Die Erkenntnisse aus unserer Studie sowie die pädagogischen Implikationen knüpfen somit an den bestehenden Forschungsstand an und ergänzen diesen um einen weiteren Aspekt der Bildungsbenachteiligung am Übergang in die Sekundarstufe.

Hinweise

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS; vgl. Blossfeld & Roßbach, 2019). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

Literatur

- Abele, A. (1991). Auswirkungen von Wohlbefinden oder: Kann gute Laune schaden? In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik* (S. 297–325). Juventa.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325–339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820ew>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Baumert, J., Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Anders, Y., Jonkmann, K. et al. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungserechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen 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* (Bildungsforschung, Bd. 34, S. 5–21). BMBF.
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P. & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. *Die Deutsche Schule*, 101(1), 33–46. <https://www.waxmann.com/artikelART100205>
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46–71. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7>
- Becker, B. & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 73–115). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_3
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (2. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198). Schwartz.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B.A., Schneider, M. & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Chaplin, T.M. & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>

- Chen, F.F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen, F.F., Sousa, K.H. & West, S.G. (2005). Testing measurement invariance of second-order factor models. *Structural Equation Modeling*, 12(3), 471–492. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203_7
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40(1), 189–216. <https://doi.org/10.1023/A:1006859511756>
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Duchesne, S., Ratelle, C.F. & Roy, A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *The Journal of Early Adolescence*, 32(5), 681–710. <https://doi.org/10.1177/0272431611419506>
- 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* (Bd. 3: Goals and cognitions, S. 13–44). Academic Press.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Studien Verlag.
- Ehmke, T. & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 521–539. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7>
- Enders, C.K. & Bandalos, D.L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 8(3), 430–457. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_5
- Evans, D., Borriello, G.A. & Field, A.P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Felce, D. & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51–74. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(94\)00028-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8)
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Hans Huber.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.). (1995). *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.). Beltz.
- Ganzeboom, H.B.G., Graaf, P.M. de & Treiman, D.J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9>
- Gläser-Zikuda, M., Fuß, S., Laukenmann, M., Metz, K. & Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement – Instructional design and evaluation of the ECOLÉ-approach. *Learning and Instruction*, 15(5), 481–495. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.013>

- Götz, T. & Frenzel, A. C. (2010). Über- und Unterforderungslängeweile im Mathematikunterricht. *Empirische Pädagogik*, 24(2), 113–134.
- Hagenauer, G., Reitbauer, E. & Hascher, T. (2013). „It’s cool but challenging.” The relevance of basic need-fulfillment for students’ school enjoyment and emotional experiences at the transition from primary to secondary education. *Orbis Scholae*, 7(2), 23–42. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.19>
- Hagenauer, G., Strahl, A., Kriegseisen, J. & Riffert, F. (2018). Emotionen von Schülerinnen und Schülern im Physikunterricht auf Basis des Lernzyklenunterrichts. Befunde einer zweijährigen Interventionsstudie. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 303–322). Waxmann.
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7. Aufl.). Pearson Education Limited.
- Harazd, B. & Schürer, S. (2006). Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 208–222). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90075-9_11
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents’ well-being in school. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.5>
- Hascher, T., Hagenauer, G. & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 161(3–4), 381–392.
- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Beltz Juventa.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2–3), 77–86.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 1, S. 71–176). Hogrefe.
- Hoferichter, F., Hirvonen, R. & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers. *Learning and Instruction*, 71, Article 101377. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377>
- Hofmann, F., Bonitz, M., Lippert, N. & Gläser-Zikuda, M. (2018). Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. Zur Bedeutung individueller, sozialer und schulischer Faktoren. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 121–135). Waxmann.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319–351. <https://doi.org/10.3102/00028312040002319>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kiuru, N., Wang, M.-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T. & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents’ interpersonal relationships, school well-being,

- and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Kleinkorres, R., Stang, J. & McElvany, N. (2020). Eine Längsschnittanalyse der wechselseitigen Beziehungen zwischen schulischem Wohlbefinden und akademischer Leistung. *Journal for Educational Research Online*, 12(2), 114–165. <https://www.waxmann.com/artikelART104171>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. Aufl.). Guilford.
- 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), 163–175. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000158>
- Knoppick, H., Dumont, H., Becker, M., Neumann, M. & Maaz, K. (2018). Der Übergang als kritisches Lebensereignis: Zur Rolle der Eltern für die Antizipation des Übergangs und das Wohlbefinden von Kindern auf der weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 487–510. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0782-y>
- 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* (Bildungsforschung, Bd. 34, S. 331–353). BMBF.
- Lee, B. J. & Yoo, M. S. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151–175. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>
- Little, T. D., Card, N. A., Slegers, D. W. & Ledyford, E. C. (2007). Representing contextual effects in multiple-group MACS models. In T. D. Little, J. A. Bovaird & N. A. Card (Hrsg.), *Modeling contextual effects in longitudinal studies* (S. 121–147). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203936825>
- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H. & Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50–60. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01130.x>
- Lupatsch, J. & Hadjar, A. (2011). Determinanten des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg: Ergebnisse einer quantitativen Studie aus Bern. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 177–202). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4_8
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- 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* (Bildungsforschung, Bd. 34). BMBF.
- Maaz, K. & Dumont, H. (2019). Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 299–332). Julius Klinkhardt.
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 119–129. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.119>
- McLellan, R. & Galton, M. (2015). *The impact of primary-secondary transition on students' wellbeing* (Final report to the Nuffield Foundation). University of Cambridge.

- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525–543. <https://doi.org/10.1007/BF02294825>
- Montserrat, C., Dinisman, T., Bălătescu, S., Grigoraș, B.A. & Casas, F. (2015). The effect of critical changes and gender on adolescents' subjective well-being: Comparisons across 8 countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 111–131. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9288-9>
- Moore, G., Angel, L., Brown, R., van Godwin, J., Hallingberg, B. & Rice, F. (2021). Socio-economic status, mental health difficulties and feelings about transition to secondary school among 10–11 year olds in Wales: Multi-level analysis of a cross sectional survey. *Child Indicators Research*, 14(4), 1597–1615. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09815-2>
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>
- Napp, C. & Breda, T. (2022). The stereotype that girls lack talent: A worldwide investigation. *Science Advances*, 8(10), Article eabm3689. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abm3689>
- NEPS-Netzwerk. (2020). *Nationales Bildungspanel, Scientific use file der Startkohorte Kindergarten*. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) [Datensatz]. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC2:9.0.0>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *PISA 2015 results (Volume III). Students' well-being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Good vibrations: Students' well-being* (Trends Shaping Education Spotlights No. 14). OECD. <https://doi.org/10.1787/dcef822d-en>
- Olczyk, M., Will, G. & Kristen, C. (2014). *Immigrants in the NEPS: Identifying generation status and group of origin* (NEPS Working Paper No. 41a). Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study.
- Putwain, D.W., Loderer, K., Gallard, D. & Beaumont, J. (2020). School-related subjective well-being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *The British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 92–108. <https://doi.org/10.1111/bjep.12266>
- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (1998). *KINDL^R – Revidierter Fragebogen für KINDer und Jugendliche zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität*. Verfügbar unter: <https://www.kindl.org/>
- Ravens-Sieberer, U., Ellert, U. & Erhart, M. (2007). Gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt*, 50(5–6), 810–818. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0244-4>
- Revelle, W. & Zinbarg, R. E. (2008). Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145–154. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>
- Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *The British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244–263. <https://doi.org/10.1348/000709910X519333>
- Rice, J. K. (2001). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 372–400. <https://doi.org/10.1177/00131610121969352>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- 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(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Schmiedek, F. & Wolff, J. K. (2010). Latente Wachstumskurvenmodelle. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 1017–1030). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_38
- Schumacher, J., Klaiberg, A. & Brähler, E. (Hrsg.). (2003). *Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden*. Hogrefe.
- Sweeting, H. & Hunt, K. (2014). Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being. *Social Science & Medicine*, 121, 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.09.037>
- Symonds, J. E. & Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1–27. <https://doi.org/10.1002/rev3.3021>
- Tov, W. (2018). Well-being concepts and components. In E. Diener, S. Oishi & L. Tay (Hrsg.), *Handbook of well-being*. DEF.
- Van Ophuysen, S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 293–306. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.293>
- 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. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.3.434>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>
- Voyer, D. & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Waters, S. K., Lester, L. & Cross, D. (2014). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58(2), 153–166. <https://doi.org/10.1177/0004944114523371>
- 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. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.26>
- West, P., Sweeting, H. & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21–50. <https://doi.org/10.1080/02671520802308677>
- Wustmann Seiler, C., Herzog, W. & Schüpbach, M. (2016). Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in den ersten zwei Schuljahren: Welche Rolle spielen individuelle Schülerinnen- und Schülermerkmale? *Unterrichtswissenschaft*, 44(3), 282–298.
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S. & Zhu, X. (2018). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology*, 34(3), 328–340. <https://doi.org/10.1037/spq0000292>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001010>

Anhang

Tabelle A1: Interkorrelationen und deskriptive Ergebnisse

| Variable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | |
|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------|--|
| 1 Wohlbefinden K4 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 Wohlbefinden K5 | .33 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 Mädchen | .03 | .04 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 Hauptschule | -.09 | -.06 | -.03 | - | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 Realschule | -.12 | -.05 | .01 | -.05 | - | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 Gymnasium | .19 | .09 | .02 | -.19 | -.56 | - | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 Gesamtschule | -.09 | -.04 | -.03 | -.06 | -.18 | -.64 | - | | | | | | | | | | | | | |
| 8 Deutschnote K4 | .18 | .10 | .14 | -.18 | -.23 | .44 | -.27 | - | | | | | | | | | | | | |
| 9 Deutschnote K5 | .13 | .14 | .23 | -.06 | -.14 | .10 | .02 | .42 | - | | | | | | | | | | | |
| 10 Mathenote K4 | .16 | .08 | -.06 | -.22 | -.23 | .44 | -.24 | .60 | .27 | - | | | | | | | | | | |
| 11 Mathenote K5 | .12 | .12 | -.02 | -.03 | -.09 | .09 | -.02 | .28 | .52 | .41 | - | | | | | | | | | |
| 12 HISEI | .07 | -.04 | .00 | -.10 | -.15 | .24 | -.11 | .20 | .17 | .19 | .14 | - | | | | | | | | |
| 13 Kulturelle Aktivitäten der Eltern | .02 | -.02 | .01 | -.06 | -.06 | .14 | -.09 | .13 | .07 | .08 | .03 | .25 | - | | | | | | | |
| 14 HISCED | .09 | .02 | .00 | -.12 | -.13 | .22 | -.09 | .21 | .16 | .21 | .13 | .59 | .24 | - | | | | | | |
| 15 Bildungsasspiration Eltern: Abitur | .13 | .05 | .02 | -.20 | -.38 | .50 | -.20 | .33 | .15 | .29 | .11 | .29 | .15 | .26 | - | | | | | |
| 16 1. Generation | .04 | .00 | .01 | -.02 | -.02 | .04 | -.04 | .01 | -.01 | .01 | .00 | .01 | -.02 | -.05 | .05 | - | | | | |
| 17 2. Generation | -.03 | -.02 | -.01 | .02 | .01 | .03 | -.06 | -.04 | -.10 | -.07 | -.17 | -.09 | -.26 | .04 | -.04 | - | | | | |
| 18 Parental Monitoring K3 | -.01 | .03 | -.05 | .03 | .06 | -.08 | .04 | -.08 | -.06 | -.09 | -.09 | -.17 | -.04 | -.15 | -.08 | -.10 | .07 | - | | |
| 19 Elternkontakt zur Schule K2 | -.01 | .01 | -.03 | -.04 | -.02 | -.02 | .06 | .00 | .01 | .00 | .03 | -.01 | .14 | .01 | .00 | -.05 | -.01 | .15 | - | |
| M | 3.83 | 4.18 | .52 | .02 | .14 | .66 | .17 | 2.01 | 1.99 | 2.34 | 2.37 | 60.5 | 2.23 | 7.35 | .79 | .02 | .07 | 3.86 | 3.43 | |
| SD | 0.66 | 0.50 | .50 | .13 | .34 | .47 | .38 | 0.83 | 0.77 | 0.84 | 0.78 | 18.2 | 0.67 | 2.22 | .41 | .14 | .26 | 0.67 | 0.76 | |
| Fehlende Werte % | 11.5 | 15.2 | 0 | 15.2 | 15.2 | 15.2 | 15.2 | 17.6 | 17.2 | 24.1 | 24.1 | 0.47 | 3.62 | 0.11 | 4.24 | 0.04 | 0.04 | 8.11 | 4.93 | |

Anmerkungen: N = 2737. Signifikante Korrelationen sind fett markiert ($p < .05$). K = Klassenstufe; HISEI = höchster International Socio-Economic Index of Occupational Status; HISCED = höchste International Standard Classification of Education. Noten rekodiert (6 = *sehr gut*).

Tabelle A2: Weitere deskriptive Statistik und Stichprobeneigenschaften

| | N | % |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| Bundesland | | |
| Schleswig-Holstein | 119 | 4.3 |
| Hamburg | 48 | 1.7 |
| Niedersachsen | 349 | 12.7 |
| Bremen | 29 | 1.1 |
| Nordrhein-Westfalen | 722 | 26.4 |
| Hessen | 163 | 6.0 |
| Rheinland-Pfalz | 174 | 6.3 |
| Baden-Württemberg | 331 | 12.1 |
| Bayern | 575 | 21.0 |
| Saarland | 5 | 0.2 |
| Berlin | 0 | 0 |
| Brandenburg | 0 | 0 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 13 | 0.5 |
| Sachsen | 115 | 4.2 |
| Sachsen-Anhalt | 40 | 1.5 |
| Thüringen | 54 | 2.0 |
| HISCED | | |
| [0A/1A] kein Abschluss | 1 | 0.0 |
| [2B] Haupt-, Volksschulabschluss, Berufsvorbereitende Maßnahme | 12 | 0.4 |
| [2A] Mittlere Reife, Realschulabschluss | 27 | 1.0 |
| [3A] Fachhochschulreife, Hochschulreife | 65 | 2.4 |
| [3B] Lehre, Berufsfachschule, Fachschule des Gesundheitswesens (weniger als zwei Jahre), Beamter einfacher Dienst, berufliche Grundkenntnisse | 516 | 18.9 |
| [3C] Beamter mittlerer Dienst | 28 | 1.0 |
| [4A] Fachhochschulreife, Hochschulreife (second cycle) | 247 | 9.0 |
| [5B] Fach- und Berufsakademie Abschluss, Verwaltungsfachhochschule, Fachschule des Gesundheitswesens (mind. zwei Jahre), Meister/Techniker, anderer Fachschulabschluss, Beamter gehobener Dienst | 592 | 21.7 |
| [5A] Bachelor, Master, Diplom, Magister, Staatsexamen, Beamter höherer Dienst | 1049 | 38.4 |
| [6] Promotion, Habilitation | 197 | 7.2 |
| NA | 3 | 0.0 |

Fortsetzung Tabelle A2

| | N | % |
|------------------------------|--------------|------|
| Migration | | |
| Kein Zuwanderungshintergrund | 2160 | 78.9 |
| 1. Generation | 2 | 0.0 |
| 1.5. Generation | 49 | 1.8 |
| 2. Generation | 166 | 6.1 |
| 2.25. Generation | 32 | 1.2 |
| 2.5. Generation | 24 | 0.9 |
| 2.75. Generation | 227 | 8.3 |
| 3. Generation | 10 | 0.4 |
| 3.25. Generation | 5 | 0.2 |
| 3.5. Generation | 61 | 2.2 |
| Bildungsaspiration | | |
| Hauptschulabschluss | 10 | 0.4 |
| Realschulabschluss | 532 | 20.3 |
| Abitur | 2079 | 79.3 |
| HISEI-Quartil | | |
| | Wert | |
| 0% | 11.56 (Min.) | |
| 25% | 48.10 | |
| 50% | 62.13 | |
| 75% | 75.50 | |
| 100% | 88.96 (Max.) | |

Anmerkungen. Aufgrund der 6-jährigen Primarstufe wurden Schüler:innen aus den Bundesländern Berlin und Brandenburg ausgeschlossen. Generation 1.5 wurde zur 1. Generation und Generation 2.25 zur 2. Generation zusammengefasst. Kinder ab der 2.5. Generation wurden zur Gruppe ohne Migrationshintergrund gezählt. Bildungsaspiration Hauptschul- und Realschulabschluss wurde aggregiert. HISCED (höchste International Standard Classification of Education) und HISEI (höchster International Socio-Economic Index of Occupational Status) wurden als metrische Variablen behandelt.

Tabelle A3: Itemschwierigkeit und Itemtrennschärfe für schulisches Wohlbefinden

| | | Itemschwierigkeit (K4/K5) | Itemtrennschärfe (K4/K5) |
|--------|--------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Item 1 | ... habe ich mich krank gefühlt. | .81/.88 | .47/.46 |
| Item 2 | ... hatte ich Bauchschmerzen oder Kopfschmerzen. | .80/.86 | .44/.41 |
| Item 3 | ... war ich müde und schlapp. | .71/.76 | .48/.46 |
| Item 4 | ... war mir langweilig. | .71/.76 | .44/.42 |
| Item 5 | ... habe ich mich allein gefühlt. | .85/.92 | .37/.34 |
| Item 6 | ... habe ich die Aufgaben in der Schule gut geschafft. | .79/.84 | .32/.32 |
| Item 7 | ... hat mir der Unterricht Spaß gemacht. | .70/.78 | .39/.43 |

Tabelle A4: Interkorrelationen der Items für schulisches Wohlbefinden in K4 und K5

| K4 | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 | Item 6 | Item 7 |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Item 1 | – | | | | | | |
| Item 2 | .54 | – | | | | | |
| Item 3 | .38 | .35 | – | | | | |
| Item 4 | .21 | .22 | .33 | – | | | |
| Item 5 | .28 | .27 | .23 | .30 | – | | |
| Item 6 | .17 | .15 | .21 | .17 | .15 | – | |
| Item 7 | .17 | .13 | .28 | .38 | .14 | .37 | – |
| K5 | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 | Item 6 | Item 7 |
| Item 1 | – | | | | | | |
| Item 2 | .53 | – | | | | | |
| Item 3 | .32 | .29 | – | | | | |
| Item 4 | .19 | .16 | .33 | – | | | |
| Item 5 | .25 | .21 | .22 | .23 | – | | |
| Item 6 | .18 | .16 | .19 | .16 | .19 | – | |
| Item 7 | .17 | .16 | .26 | .44 | .17 | .34 | – |

Anmerkung. K= Klassenstufe .

Tabelle A5: Interkorrelationen der Items für Elternkontakt zur Schule

| | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | |
|--------|--------|--------|--------|--------|---------------------------------------------------------------------------|
| Item 1 | – | | | | Besuch von Elternabenden |
| Item 2 | .02 | – | | | Gespräche mit Lehrkräften außerhalb der Elternabende und Elternsprechtage |
| Item 3 | .23 | .18 | – | | Aktiv im Elternbeirat/Elternvertretung |
| Item 4 | .30 | .09 | .57 | – | Hilfe bei Organisation von Veranstaltungen |