

Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe – Ergebnisse aus der STRESS-Studie

Juliane Niemack

Zusammenfassung

Der Übergang in die Sekundarstufe stellt für Kinder ein normativ kritisches Lebensereignis dar, das unterschiedlich bewertet und bewältigt wird. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Schutzfaktoren dazu beitragen, dass Kinder dem Übergang mit Gefühlen der Vorfreude begegnen und sie dieses Ereignis problemorientiert bewältigen. Untersucht werden 596 ViertklässlerInnen aus Bayern und Hessen vor dem Übergang in die Sekundarstufe. In Anlehnung an die kognitiv-transaktionale Theorie von *Lazarus* und *Folkman* (1984) werden die Zusammenhänge von primärer Bewertung als Herausforderung und problemorientierter Stressbewältigung unter Berücksichtigung von personalen (akademisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit) und sozialen Schutzfaktoren (Familienzusammenhalt, allgemeines förderndes Elternverhalten) analysiert. Mithilfe von Strukturgleichungsmodellen lassen sich Mediationseffekte der Schutzfaktoren nachweisen. Insbesondere das akademische Selbstkonzept und ein förderliches Familienumfeld erweisen sich als bedeutsame protektive Faktoren in der Phase vor dem Übergang.

Schlagwörter: Übergang, kognitiv-transaktionale Theorie, Stress, Schutzfaktoren

Protective Factors of Children prior to the Transition to Secondary School – Results from the STRESS-Study

Abstract

Transition to secondary school constitutes a normative critical life event for children, which is evaluated and managed individually. The present study focuses on the role of protective factors helping children to approach this transition with emotions of pleasant anticipation and problem-focused coping. 596 fourth graders from Bavaria and Hesse were examined prior to their transition to secondary school. Referring to the cognitive-transactional theory from *Lazarus* and *Folkman* (1984), correlations between primary appraisal as a challenge and problem-focused coping in consideration of personal (academic self-concept, self-efficacy) and social protective factors (family cohesion, general supportive parent behavior) have been analyzed. Using structural equation models, the mediation effects of protective factors can be confirmed. Academic self-concept and a supportive family environment particularly proved to be protective factors prior to the transition.

Keywords: transition, cognitive-transactional theory, stress, protective factors

1 Einleitung und Fragestellung

Es wurde bisher mehrfach nachgewiesen, dass GrundschülerInnen bereits unter Stresserlebnissen leiden und sowohl psychische als auch physische Beanspruchungssymptome zeigen (Klein-Heßling/Lohaus 2012; Seiffge-Krenke 2006). Zu den physischen Stresssymptomen zählen beispielsweise Kopf- und Bauchschmerzen, zu den psychischen u.a. Ängste und Aggressionen (Klein-Heßling/Lohaus 2012). Stressoren, also Stressreize, die in der Kindheit von Bedeutung sein können, lassen sich nach McNamara (2000) in kritische Lebensereignisse (z.B. Scheidung der Eltern, schwere Erkrankung), normative Stressoren (z.B. Schuleintritt, Pubertät) und alltägliche Anforderungen einteilen. Im schulischen Kontext konnte gezeigt werden, dass die Antizipation schulischen Versagens einen noch stärkeren Stressor darstellt als das tatsächliche Verfehlen eines Leistungsziels (Mansel/Hurrelmann 1989).

Deshalb, so die Annahme, ist für Kinder in Deutschland das letzte Jahr der Grundschule besonders gravierend. Denn für sie wird in diesem Jahr eine Entscheidung über die weitere Schullaufbahn getroffen. Durch die Vorhersehbarkeit dieser Veränderung in der Schulbiographie von Kindern handelt es sich um ein normativ kritisches Lebensereignis (Filipp 1995). Dessen Ausgestaltung vollzieht sich vor dem Hintergrund von drei strukturellen Merkmalen. Dies ist erstens der biographische Zeitpunkt. In den meisten Bundesländern erfolgt der Wechsel in die Sekundarstufe nach vier, in einigen Bundesländern nach sechs Jahren (Bellenberg/Klemm 2011). Zweitens wird der Wechsel in die nachfolgende Schulform unterschiedlich entschieden. Während Bundesländer wie Bayern die bindende Übertrittsempfehlung praktizieren, wird in vielen Bundesländern die letztliche Entscheidung über die weiterführende Schule den Eltern überlassen (Koch 2006). Drittens schließen sich an die Primarstufe verschiedene Schulformen an. In Bayern etwa wird das Modell einer Gesamtschule nicht angeboten, andere Bundesländer fassen Haupt- und Realschule, wieder andere alle drei Schulformen in einer Gesamtschule als Option zusammen (Kleine u.a. 2010).

Für die SchülerInnen selbst geht der Wechsel von der Primar- zur Sekundarstufe mit Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen (z.B. potenzielle Einführung des Fachlehrerprinzips, Ausweitung des Fächerkanons), Veränderungen im Leistungsbereich (z.B. höherer Leistungsanspruch, stärkere Orientierung an sozialen Bezugsnormen) und im Sozialbereich (z.B. veränderte Sozialbeziehungen zu Peers) einher (Gniewsoz/Eccles/Noack 2012; Harter/Whitesell/Kowalski 1992).

Durch die Konfrontation mit den neuen Anforderungen werden schulische Übergänge somit für die SchülerInnen zu kritischen Lebensereignissen (Büchner/Koch 2001), die interindividuell unterschiedlich bewältigt werden (van Ophuysen/Harazd 2011). Zur Stressbewältigung (=Coping) können verschiedene Stressbewältigungsstrategien eingesetzt werden, die sich allgemein in problemorientiertes und emotionsorientiertes Coping unterscheiden lassen (Lazarus/Folkman 1984, vgl. Kap. 2).

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Ressourcen SchülerInnen, die den Übergang am Ende ihrer Grundschulzeit als Herausforderung bewerten, zur problemorientierten Stressbewältigung aktivieren. Theoretisch steht dabei zum einen der salutogenetische Ansatz im Vordergrund (Antonovsky 1987). Bei diesem Ansatz steht die Leitfrage im Vordergrund, wie Menschen trotz widriger Lebensumstände ihre Gesundheit aufrechterhalten können. Eine theoretische Erweiterung des Salutogenesekonzeptes findet

sich im systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modell (*Becker/Bös/Woll* 1994). Aus salutogenetischer Sicht wird der Übertritt als Potenzial gesehen, bei dem SchülerInnen mit geeignetem Bewältigungsverhalten an diesem kritischen Lebensereignis wachsen. Zudem orientiert sich der Beitrag an der Stresstheorie von *Lazarus* und *Folkman* (1984). Diese Theorie beschreibt den Umgang mit Stressoren als Sequenz aus Bewertungs- und Bewältigungsprozessen, die durch individuelle und soziale Ressourcen gerahmt werden. Für die Fragestellung wird der Zusammenhang zwischen der Bewertung des Übergangs als Herausforderung, personalen (akademisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit) und sozialen Schutzfaktoren (Familienzusammenhalt, allgemeines förderndes Elternverhalten) sowie problemorientierter Stressbewältigung untersucht. Hierfür werden zunächst die subjektive Bewertung des Übergangs als Herausforderung und das problemorientierte Coping aus der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie abgeleitet (vgl. Kap. 2). Im Anschluss daran werden aus salutogenetischer Sicht (*Antonovsky* 1987; *Becker/Bös/Woll* 1994) die personalen und sozialen Schutzfaktoren im Kontexts des Übergangs in die Sekundarstufe mit Blick auf die aktuelle Forschung erläutert (vgl. Kap. 2), bevor die Methode (vgl. Kap. 3) und die Ergebnisse (vgl. Kap. 4) dieser Studie vorgestellt und diskutiert (vgl. Kap. 5) werden.

2 Theorie und Forschungsstand

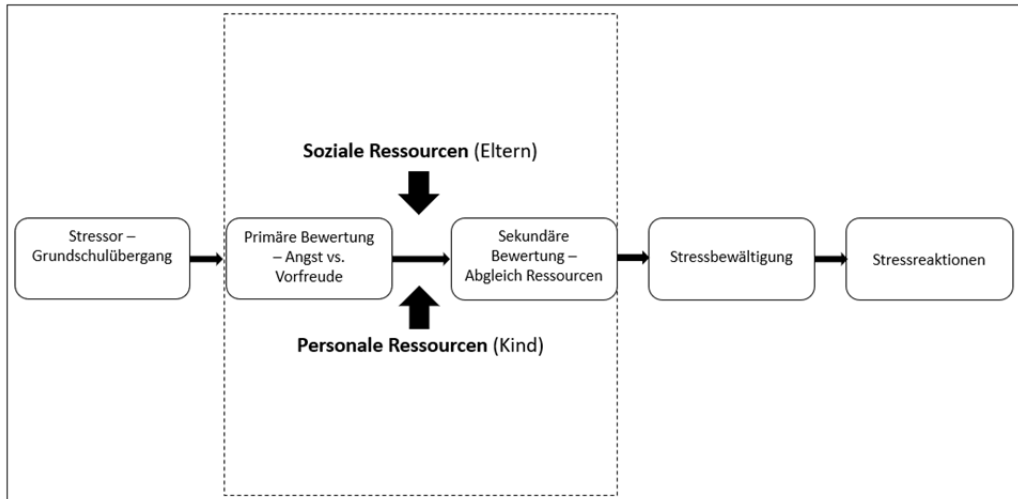
2.1 Die kognitiv-transaktionale Stresstheorie

Nach *Lazarus'* Verständnis ist Stress nicht einfach das Produkt von Einflussfaktoren des Individuums oder der Umwelt. Vielmehr findet eine Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt statt, weshalb diese Auffassung von Stress auch als transaktional bezeichnet wird (*Lazarus* 1998). Beim transaktionalen Ansatz werden individuelle Bewertungs- und Bewältigungsprozesse betont. Eine Situation oder ein Ereignis kann also sehr unterschiedlich interpretiert werden und in Folge dessen kommt es zu erheblichen interindividuellen Unterschieden im Stresserleben. Auf die vorliegende Untersuchung bezogen bedeutet dies, dass GrundschülerInnen unterschiedlich auf die gleiche Situation bzw. auf das gleiche Ereignis (z.B. Lernen für die letzte Klassenarbeit vor dem Übertrittszeugnis) reagieren können und Stress unterschiedlich erleben (*Klein-Heßling/Lohaus* 2012; *Lazarus/Folkman* 1984).

Gemäß dem transaktionalen Ansatz (*Lazarus/Folkman* 1984; vgl. Abbildung 1) erfolgt zunächst eine erste Bewertung des potenziellen Stressors (primary appraisal) als positiv, irrelevant oder stressbezogen. Irrelevante Reize werden ignoriert und positiv bewertete Reize spielen im weiteren Prozess keine Rolle. Diese beiden Einschätzungen eines Ereignisses gehen mit angenehmen Gefühlen einher und ein Anpassungsverhalten ist nicht erforderlich (*Beyer/Lohaus* 2007). Lediglich ein als stressbezogen wahrgenommener Reiz erfordert ein Adaptionsverhalten und induziert unter bestimmten Bedingungen eine Stressreaktion. Die stressbezogene Bewertung kann als Bedrohung, Herausforderung oder Schädigung/Verlust auftreten. Die Bedrohungsbewertung ist mit negativen Gefühlen wie Angst verknüpft (z.B. in Anbetracht des bevorstehenden Übertritts). Die Bewertung als Schädigung/Verlust bezieht sich auf ein vergangenes Ereignis. Hierbei treten negative Gefühle wie Trauer oder Ärger auf (z.B. über eine nicht erreichte gewünschte Note im

Übertrittszeugnis). Die Bewertung als Herausforderung ist zukunftsbezogen und bezieht sich auf eine mögliche erfolgreiche Bewältigung einer Situation (z.B. eine Klassenarbeit, die relevant für das Übertrittszeugnis ist, wird als Chance gesehen, die eigenen Leistungen unter Beweis zu stellen) (*Beyer/Lohaus 2007*). Wird ein Ereignis als Herausforderung eingestuft, ist es mit positiven Gefühlen verbunden (bspw. wenn GrundschülerInnen sich auf neue Lerninhalte nach dem Übergang freuen) (*Lazarus/Folkman 1984*).

Abbildung 1: Grafische Darstellung des kognitiv-transaktionalen Ansatzes am Beispiel des Grundschulübergangs



Die Konzeptualisierung der primären Bewertung konnte für den schulischen Bereich, insbesondere auch für den Übertritt in die Sekundarstufe, empirisch belegt werden. *Sirsch (2000)* beschäftigte sich mit der subjektiven Bedeutung des bevorstehenden Schulwechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule aus SchülerInnen-sicht. In Anlehnung an die Stresstheorie von *Lazarus* untersuchte sie die Einschätzung bzw. Bewertung des bevorstehenden Ereignisses in Form von Herausforderung und Bedrohung, welches die auf die Zukunft gerichteten stressbezogenen Facetten der primären Bewertung darstellen (vgl. weiter oben im Kapitel). Darüber hinaus unterteilte sie in Anlehnung an *Lazarus* und *Launier (1978)* und *McGrath (1982)* die Ereigniseinschätzungen zum Schulübertritt in einen Leistungs- und einen Sozialbereich. Die teststatistischen Analysen bestätigten auch in anderen Untersuchungen die Differenzierung der Herausforderung und Bedrohung in einen Leistungs- und Sozialbereich (*Kurtz u.a. 2010; Vierhaus/Lohaus 2007*).

Diese Ergebnisse legen nahe, dass sich die Konzeptualisierung der primären Bewertung auch für die vorliegende Untersuchung eignet. In dieser Arbeit wird auf die Herausforderung im Leistungsbereich näher eingegangen. Da diese mit positiven Gefühlen – u.a. mit Gefühlen der Vorfreude – assoziiert ist, wird sie in der vorliegenden Studie auch mit Vorfreude im Leistungsbereich bezeichnet.

In der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie erfolgt in einem zweiten Bewertungsprozess (secondary appraisal) der Abgleich mit den vorhandenen Copingmöglichkeiten, wenn ein Ereignis als stressbezogen bewertet wird. Im Modell werden aktive, problem-

orientierte Strategien (z.B. Änderung der Zeitplanung zum Lernen vor der Klassenarbeit) von passiven, emotionsorientierten Strategien (z.B. Ablenken von der Klassenarbeit) unterschieden. Es wird abgeglichen, ob die für die Situation passenden Strategien bereits verfügbar sind bzw. ob die vorhandenen Strategien ausreichen, um die Situation erfolgreich zu bewältigen. Es konnte vielfach gezeigt werden, dass der Einsatz von problemorientiertem Coping in wahrgenommenen kontrollierbaren Stresssituationen, wohingegen emotionsorientiertes Coping in nicht kontrollierbaren Situationen wirksam ist (Lazarus 1993).

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem problemorientierten Coping. Auch wenn keine allgemeine Standardstrategie empfohlen werden kann, so konnten Zusammenhänge zwischen dem problemorientierten Coping und einer besseren psychologischen Anpassung nachgewiesen werden (Lohaus u.a. 2006). Stress wird problemorientiert bewältigt, indem das Individuum (z.B. das Grundschulkind, das kurz vor dem Übergang steht) eine Veränderung bei sich selbst und/oder der Umwelt vornimmt (beispielsweise häufiger lernen, um die gewünschten Noten für das Übertrittszeugnis zu erhalten). Es kommt hierbei also zu einer unmittelbaren Problemkonfrontation und damit aktiven Problemlösung (Lohaus u.a. 2006).

Die beschriebenen Prozesse des primary und secondary appraisals folgen nicht strikt zeitlich aufeinander, sondern sie beeinflussen sich gegenseitig und können sich auch zeitlich überlagern. Ebenso kann es im Verlauf des Prozesses zu einer Neubewertung (reappraisal) kommen, durch welche ein zunächst als bedrohlich eingestuft Stressor als Herausforderung neu bewertet wird. Zu Stressreaktionen kommt es dann, wenn die wahrgenommenen Anforderungen die vorhandenen Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen. Eine Voraussetzung für Stresserleben ist somit ein gestörtes Gleichgewicht zwischen situationalen Anforderungen auf der einen Seite und den Bewertungen sowie Copingstrategien auf der anderen Seite. Langfristig kann es zu negativen Folgen auf physischer Ebene, im Wohlbefinden und im sozialen Bereich kommen (Klein-Heßling/Lohaus 2012; Lazarus/Folkman 1984). Ebenso können sich Anpassungsprobleme überforderter Kinder und Jugendlicher negativ auf die Entwicklung adäquater Bewältigungsstrategien auswirken (Seiffge-Krenke 2000).

Abbildung 1 veranschaulicht den kognitiv-transaktionalen Ansatz am Beispiel des Grundschulübergangs. In diesem Modell wird der eben beschriebene transaktionale Stressprozess durch Ressourcen gerahmt, die besonders in den salutogenetischen Ansätzen von Antonovsky (1987) und Becker/Bös/Woll (1994) betont werden.

In Anlehnung an die transaktionale Stresstheorie und die salutogenetischen Ansätze ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, relevante Schutzfaktoren herauszustellen, die es den SchülerInnen ermöglichen, den Grundschulübergang als Herausforderung (mit Gefühlen der Vorfreude im Leistungsbereich) zu bewerten und problemorientiert zu bewältigen. Im Hinblick auf die bisherige Forschung zu Schutzfaktoren im Kontext des Übergangs in die Sekundarstufe (Sirsch 2000; van Ophuysen 2009; van Ophuysen/Harazd 2011) und allgemeinen psychosoziale Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung (Masten/Reed 2002) werden im Folgenden das akademische Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit als personale Ressourcen sowie ein allgemeines förderndes Elternverhalten und ein hoher Familienzusammenhalt als soziale Ressourcen näher untersucht.

2.2 Bedeutsame Schutzfaktoren vor dem Übergang in die Sekundarstufe

Lange Zeit stand in der gesundheitspsychologischen Forschung eine Defizitorientierung im Fokus, bei der es um die Identifikation von Risikofaktoren ging, die zu Stresssymptomen führen. In den letzten Jahren wandte sich die Forschung eher ressourcenorientierten bzw. salutogenetischen Ansätzen (*Antonovsky 1987; Becker/Bös/Woll 1994*) zu und suchte nach protektiven Faktoren, die eine günstige Entwicklung und psychische Gesundheit trotz eines gewissen Risikopotenzials gewährleisten sollen (*Ball/Peters 2007*).

In diesem Zusammenhang hat sich das Konzept der Resilienz in der Forschung etabliert (*Masten 2001; Werner/Smith 2001*). Unter Resilienz wird die menschliche Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Lebensumständen verstanden. Als Gegenkonstrukt zur Resilienz wird mit dem Konzept der Vulnerabilität eine Verwundbarkeit bzw. Verletzlichkeit einer Person gegenüber bestehenden Risiken beschrieben (*Gabriel 2005; Wustmann 2005*).

Entstehungsfaktoren von Resilienz sind sowohl personale als auch soziale Ressourcen. Innerhalb der personalen Ressourcen sind dies beispielsweise ein positives Temperament, ein stabiles Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, eine hohe interne Kontrollüberzeugung, ein realistischer Attribuierungsstil sowie angemessene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, hohe kognitive und Problemlösefähigkeiten, ein aktives Bewältigungsverhalten sowie eine hohe Sozialkompetenz. Als soziale Ressourcen konnten innerhalb der Familie z.B. ein höherer sozioökonomischer Status und höherer Bildungsstatus der Eltern, ein autoritativer Erziehungsstil, Familienzusammenhalt und enge Geschwisterbindungen identifiziert werden. Im Zusammenhang mit Stress im Kontext der Schule kann der Übergang in die weiterführende Schule als Phase erhöhter Vulnerabilität angesehen werden, in welcher Risiko- und Schutzfaktoren in ihrer Wechselwirkung Einfluss auf die psychische Entwicklung des Kindes haben (*Ball/Peters 2007; Scheithauer/Niebank/Petermann 2000*).

Selbstwirksamkeit

Für Resilienz beim Übergang in die Sekundarstufe zeigt sich ein erhebliches Forschungsdefizit. Aus einer Vielzahl von Studien konnten *Rönnau-Böse (2013)* und *Fröhlich-Gildhoff, Dörner und Rönnau (2012)* sechs übergeordnete Resilienzfaktoren zusammenfassen: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit(-serwartung), Selbststeuerung, Problemlösen, soziale Kompetenzen und Stressbewältigung. In der vorliegenden Studie wurden u.a. Selbstwirksamkeit und Stressbewältigung untersucht (zu Stressbewältigung vgl. weiter oben im Kapitel). Die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person ist die persönliche Einschätzung, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund der eigenen Fähigkeiten bewältigen zu können (*Bandura 1994*). Sie gilt als wichtige Ressource im Prozess der sekundären Einschätzung (secondary appraisal) (*Schwarzer 2000*).

Darüber hinaus stellt sich die Selbstwirksamkeitserwartung allgemein als ein Schutzfaktor von Kindern heraus, die den Umgang mit stressvollen Situationen erleichtert und positive Auswirkungen auf Problembewältigungsverhalten und psychische Gesundheit hat (*Ball/Peters 2007*). Ebenso erweisen sich in verschiedenen Längsschnittstudien ein positives Selbstwertgefühl und Selbstkonzept als protektive Faktoren in Bezug auf psychische Gesundheit und die Entwicklung von Schulleistungen (*Werner/Smith 1982*).

Akademisches Selbstkonzept

In Anlehnung an *Shavelson, Hubner und Stanton (1976)* wird das Selbstkonzept als ein multidimensionales und hierarchisch strukturiertes Merkmal aufgefasst. Übergeordnet ist in dem Modell das allgemeine Selbstkonzept, welches sich in einen akademischen und nichtakademischen Bereich aufgliedert. Das akademische Selbstkonzept wird wiederum hierarchisch in schulfächerspezifische Facetten unterteilt (z.B. Geschichte, Mathematik; vgl. *Shavelson/Hubner/Stanton 1976*). Auf der untersten Hierarchieebene befindet sich schließlich der Verhaltensbereich des Selbstkonzepts, welcher sich auf alle Bewertungen des eigenen Verhaltens bezieht. In der vorliegenden Untersuchung wurde das fachunspecifische akademische Selbstkonzept der GrundschülerInnen erfragt, um die allgemeinen schulbezogenen Selbstbeschreibungen der SchülerInnen vor dem Übergang zu erfassen.

Van Ophuysen (2009) konnte zeigen, dass positive und negative Erwartungen bzgl. der neuen Schule durch personale Faktoren wie bspw. das akademische Selbstkonzept vorhergesagt werden. Negative Erwartungen an die Sekundarschule tragen zu einem Abfall des akademischen Selbstkonzepts bei. Eine Vielzahl an Ergebnissen bestätigt, dass sich die Kinder am Ende der vierten Klasse mehrheitlich auf die neue Schule freuen (*Kurtz u.a. 2010; van Ophuysen 2009*). In Bezug auf das akademische Selbstkonzept stellt *van Ophuysen (2009)* fest, dass Kinder mit einer positiven Selbsteinschätzung der akademischen Fähigkeiten die Sekundarschule als Herausforderung wahrnehmen. Ein hohes akademisches Selbstkonzept verhält sich somit wie ein Puffer vor negativen Befürchtungen.

Neben den eben beschriebenen Schutzfaktoren auf Personenseite spielen soziale Ressourcen eine entscheidende Rolle bei der Bewertung und Bewältigung des Grundschulübergangs. Allgemein hat die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche (*Schneewind 2010*) einen entscheidenden Einfluss auf ihre Bildung und Ausbildung (*Brake 2010*). Neben dem Modelllernen spielen u.a. auch Erziehungsprozesse und Familienklima als ein allgemeines förderndes Elternverhalten eine wichtige Rolle (*Bandura 1979*).

Allgemeines förderndes Elternverhalten

Für den Übergang in die Sekundarstufe konnten *van Ophuysen und Harazd (2011)* belegen, dass ein unterstützender Erziehungsstil, der sich durch Zuneigung, Anerkennung, Achtsamkeit, Führung und Empfänglichkeit für emotionale Belange des Kindes auszeichnet, mit einer guten Anpassung an die neue schulische Situation einhergeht.

In Anlehnung an die kognitiv-transaktionale Stresstheorie von *Lazarus und Folkman (1984)* ergibt sich zudem für die primäre Bewertung des Grundschulübergangs, dass elterliche Kontrolle als Dimension elterlichen schulbezogenen Instruktionsverhaltens (*Wild/Remy 2002*) der stärkste Prädiktor für die Bedrohung im Leistungsbereich ist. Für die Herausforderung im Leistungsbereich liefert die strukturierende Instruktion der Eltern den stärksten Erklärungsbeitrag, gefolgt von Responsivität und Autonomieunterstützung (*Kurtz u.a. 2010*).

Des Weiteren zeigt sich, dass der elterliche Erziehungsstil bei schulischer Belastung durch Misserfolg bedeutsam ist (*Fend 1991*). Ein autoritatives Erziehungsverhalten hängt positiv mit der Lebens- und Lernfreude zusammen, fördert das Wohlbefinden und schützt vor Ängsten (*Fuß 2006*). Außerdem hat sich in den meisten Studien ein autoritativer Erziehungsstil allgemein als protektiv bewährt (*Petermann/Niebank/Scheithauer 2004*;

Wustmann 2005). Eltern, die einen autoritativen Erziehungsstil praktizieren, tragen dazu bei, dass sich ihre Kinder zu emotional angepassten, eigenständigen, leistungsfähigen und sozial kompetenten Personen entwickeln (*Baumrind* 1991). Ein autoritativer Erziehungsstil korreliert im gesamten Verlauf der Kindheit und Adoleszenz mit einer Reihe an Kompetenzen – z.B. Selbstkontrolle, Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben, Kooperationsbereitschaft und nicht zuletzt schulischen Leistungen (*Berk* 2011).

Familienzusammenhalt

Im schulischen Kontext hat sich außerdem gezeigt, dass das Familienklima insbesondere bei schulischem Misserfolg von Bedeutung ist (*Fend* 1991). Es zeigt sich darüber hinaus, dass eine höhere Kohäsion mit besserem Wohlbefinden der Familienmitglieder assoziiert ist (*Vandeleur* u.a. 2009). Familienkohäsion (=Familienzusammenhalt) bezeichnet „[...] das Ausmaß der emotionalen Bindung, das die Familienmitglieder untereinander haben [...]“ (*Schneewind* 2010). Für Kinder wird eine hohe Familienkohäsion, die genug Raum zur eigenen Entfaltung lässt, als förderlich für eine positive Entwicklung gesehen (*Lysenko/Rottmann/Bengel* 2008). Ebenso gelten ein positives Familienklima und eine enge Beziehung zu den Eltern oder betreuenden Personen als allgemeine psychosoziale Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung (*Masten/Reed* 2002).

Im Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe fehlen ebenso wie für die Selbstwirksamkeit als Resilienzfaktor bisher Studien, welche die protektive Wirkung des Familienzusammenhalts belegen. Der vorliegende Beitrag setzt an diesen Forschungslücken an. Es wird der Frage nachgegangen, welche Ressourcen SchülerInnen, die den Übergang am Ende ihrer Grundschulzeit als Herausforderung (mit Gefühlen der Vorfriede im Leistungsbereich) bewerten, zur problemorientierten Stressbewältigung aktivieren.

Im Einzelnen werden folgende Zusammenhänge erwartet:

- Die sozialen Schutzfaktoren (allgemeines förderndes Elternverhalten, Familienzusammenhalt) sollten in einem positiven Zusammenhang mit der Vorfriede im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping stehen.
- Die personalen Schutzfaktoren (Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept) sollten ebenfalls in einem positiven Zusammenhang mit der Vorfriede im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping stehen.
- Die personalen (Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept) und sozialen (allgemeines förderndes Elternverhalten, Familienzusammenhalt) Schutzfaktoren haben einen vermittelnden Effekt zwischen der Vorfriede im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Zunächst wurde die Stichprobe zufällig anhand von Grundschullisten der Bundesländer Hessen und Bayern gezogen. Die Bundesländer Bayern und Hessen wurden gewählt, da sie sich in ihren Übergangsregelungen grundlegend unterscheiden. In Bayern gibt es ein

bindendes Übertrittszeugnis für alle SchülerInnen, das entscheidet, ob die gewünschte Schulform besucht werden darf. Wird ein erforderlicher Notenschnitt (für das Gymnasium 2.33; für die Realschule 2.66) in den Fächern Deutsch, Mathe sowie Heimat- und Sachkundeunterricht nicht erreicht, kann die Aufnahme an der jeweiligen Schulart durch einen erfolgreich absolvierten Probeunterricht erfolgen. In Hessen obliegt die Wahl der weiterführenden Schule den Eltern, d.h. es gibt weder einen Probeunterricht noch eine Prüfung (KMK 2015). Im Vergleich zu der Elternbefragung der vorherigen STRESS-Pilotstudie (Reinders u.a. 2015) ergaben sich bei der vorliegenden Kinderbefragung keine Bundeslandunterschiede hinsichtlich der Untersuchungsvariablen.

In einem zweiten Schritt erfolgte die Auswahl der Schulen auf Basis der Bereitschaft zur Teilnahme und der Zustimmung der Familien zur Befragung. Hieraus resultiert eine anfallende Stichprobe mit insgesamt 596 Kindern im Alter zwischen neun und elf Jahren ($M = 9.4$; $SD = 0.6$ Jahre), die im Herbst/Winter 2015 erhoben wurde. Es handelt sich dabei um 361 GrundschülerInnen aus Hessen ($M = 9.5$; $SD = 0.6$ Jahre) und 235 GrundschülerInnen aus Bayern ($M = 9.2$; $SD = 0.5$ Jahre). Das Geschlechterverhältnis liegt mit 290 Jungen (Hessen $n = 173$, Bayern $n = 117$) und 298 Mädchen (Hessen $n = 182$, Bayern $n = 116$) bei 49 zu 51 Prozent.

3.2 Befragungsablauf und Erhebungsinstrument

Es wurden Kinder der vierten Jahrgangsstufe an Grundschulen in Bayern und Hessen im Klassenverband befragt. Allen Kindern wurde ein Fragebogen mit geschlossenen Indikatoren vorgelegt, dessen Beantwortung ca. 45 Minuten in Anspruch nahm. Erfragte Themen waren u.a. Einschätzungen zum Übertritt (Bewertung des Übertritts, Bildungsaspiration), personale und soziale Schutzfaktoren (z.B. akademisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, allgemeines förderndes Elternverhalten, Familienzusammenhalt) sowie Stressempfinden (Vulnerabilität, Coping, Symptomatik).

Die Durchführung der Befragung erfolgte durch geschulte InterviewerInnen, die vorab die Kinder instruierten und auch während der Befragung auf Verständnisschwierigkeiten eingingen.

Im Folgenden wird auf die für den Beitrag relevanten Variablen näher eingegangen.

Für die Prüfung der theoretischen Annahmen werden aus der Gesamtbefragung sechs Konstrukte ausgewählt, die in den Fragebögen der GrundschülerInnen enthalten waren. Alle Konstrukte erweisen sich als zuverlässige Messungen der jeweiligen latenten Merkmale (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Skaleneigenschaften und Reliabilitäten

Skala	k	Beispielitem	α	$r(i,t)$	M (SD)	n
Vorfreude im Leistungsbereich	4	Ich freue mich, weil ich zeigen kann, was ich gelernt habe,	.72	.53	3.19 (.58)	589
Akademisches Selbstkonzept	5	Ich fühle mich gut beim Lernen,	.74	.54	2.83 (.62)	576
Selbstwirksamkeit	4	Ich glaube an meine Stärken,	.66	.51	3.46 (.49)	587
Allgemeines förderndes Elternverhalten	7	Meine Eltern wollen, dass ich auch mal Freizeit habe,	.78	.62	3.40 (.50)	562
Familienzusammenhalt	6	Wir helfen uns gegenseitig in der Familie,	.75	.56	3.19 (.39)	580
Problemorientiertes Coping	4	Wenn mir so etwas passiert, dann denke ich über eine Lösung nach,	.75	.62	3.30 (.60)	570

k = Anzahl der Items; α = Cronbachs Alpha; $r(i,t)$ = Trennschärfe; $M (SD)$ = Mittelwert (Standardabweichung), n = Anzahl der gültigen Werte

Vorfreude im Leistungsbereich

Diese Skala entstammt einem erprobten Instrument von *Sirsch* (2000) zur Erfassung affektiver Einschätzungen im Leistungs- und Sozialbereich und wurde gemäß dem transaktionalen Stressmodell nach *Lazarus* und *Folkman* (1984) entwickelt (Beispielitem: „Nach der Grundschule gehe ich in eine andere Schule. Ich freue mich, weil ich zeigen kann, was ich gelernt habe.“; 1 – Stimmt nicht bis 4 – Stimmt völlig).

Problemorientiertes Coping

Die Stressbewältigung wurde mit den Strategien problemorientierte Bewältigung, vermeidende Bewältigung, destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation und soziale Unterstützung erfasst. Die einzelnen Subskalen wurden dem Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (*Lohaus* u.a. 2006) entnommen. Die Formulierung der Items und die Instruktion wurden teilweise geändert. Die Einleitung der Fragenblocks zu den Copingstrategien erfolgte dabei nicht allgemein („Was tust du, wenn du Stress hast?“), sondern mit Vorgabe einer Stresssituation, damit sich die Kinder besser hineinversetzen können. Es wurde hierfür eine typische Stresssituation im Alltag der Kinder (=Streit mit den Eltern) vorgegeben (Beispielitem: „Stell dir vor: Du hast dich mit deinen Eltern total gestritten. Wenn mir so etwas passiert, dann denke ich über eine Lösung nach.“; 1 – Stimmt nicht bis 4 – Stimmt völlig).

Schutzfaktoren

Akademisches Selbstkonzept. Für die Erfassung des akademischen Selbstkonzepts wurde eine neu konstruierte Skala von *Reinders* u.a. (2017) mit fünf Items verwendet. Sie orientiert sich am hierarchischen Selbstkonzeptmodell nach *Shavelson*, *Hubner* und *Stanton* (1976) (Beispielitem: „Ich fühle mich gut beim Lernen.“; 1 – Stimmt nicht bis 4 – Stimmt völlig).

Selbstwirksamkeit. Das Konstrukt Selbstwirksamkeit ist eine Subskala der neu entwickelten Resilienzskala mit vier Items und wurde in Anlehnung an die Skala „self-efficacy“

aus „The Healthy Kids Survey“ (Hanson/Kim 2007) erstellt. Neben der Selbstwirksamkeit umfasst sie die Bereiche Lebensfreude, Verlässlichkeit und Kommunikation. Sie orientiert sich theoretisch an Antonovskys (1987) salutogenetischem Modell (Beispielitem: „Ich glaube an meine Stärken.“; 1 – Stimmt nicht bis 4 – Stimmt völlig).

Allgemeines förderndes Elternverhalten. Die Skala zum allgemeinen fördernden Elternverhalten orientiert sich an den Skalen zum Verhalten der Eltern nach Fuß (2006), welche eine Modifizierung der Skalen zum Verhalten der Eltern von Wild (1999) darstellen. Die Entwicklung der Skalen basiert auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985). Sie erfasst mit sieben Items das autoritative Erziehungsverhalten der Eltern und wurde adaptiert (Beispielitem: „Denke jetzt bitte an deine Eltern. Wie sind sie zu dir? Meine Eltern wollen, dass ich auch mal Freizeit habe.“; 1 – Trifft nicht zu bis 4 – Trifft voll zu).

Familienzusammenhalt. Die Skala Familienzusammenhalt ist eine Eigenkonstruktion und umfasst sechs Items. Sie lehnt an die „family-sense-of-coherence-scale“ (Antonovsky/Sourani 1988) an und wurde für die Kinderbefragung angepasst (Beispielitem: „Jetzt denke bitte an deine Familie. Wie ist das bei dir zuhause? Wir helfen uns gegenseitig in der Familie.“; 1 – Trifft nicht zu bis 4 – Trifft voll zu).

3.3 Datenauswertung und Umgang mit fehlenden Werten

Für die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich, den Schutzfaktoren und dem problemorientierten Coping wurden in einem ersten Schritt bivariate Korrelationen berechnet. Bei allen Variablen stehen höhere Werte für eine höhere Ausprägung des jeweiligen Merkmals. Um die abhängigen Variablen präziser vorherzusagen und Mediationseffekte testen zu können, wurden die Variablen in einem zweiten Schritt mit Strukturgleichungsmodellen untersucht. Dabei wurden ein Gesamtmodell (vgl. Abbildung 2) und vier Mediationsmodelle (vgl. Abbildungen 3-6) spezifiziert. Die personalen und sozialen Schutzfaktoren wurden jeweils einzeln als vermittelnde Variablen eingesetzt. Die Analysen wurden mit dem Programm Mplus Version 6.1 (Muthén/Muthén 2010) durchgeführt. Dabei wurde der Maximum Likelihood Robust-Schätzer (MLR) verwendet. Fehlende Werte wurden per listwise deletion ausgeschlossen. Die Vorgehensweise der listwise deletion unterstellt, dass die fehlenden Werte vollständig zufällig sind (MCAR= missing completely at random). Für die vorliegende Untersuchung wurde die MCAR-Eigenschaft wurde als Voraussetzung für listwise deletion anhand des Little-Tests bestätigt ($\chi^2 = 49.80, p = 0.96$; Little 1988).

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Analysen

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich ist, zeigen sich signifikante, positive Korrelationen zwischen allen Variablen. Besonders hoch korreliert das akademische Selbstkonzept mit der Vorfreude im Leistungsbereich ($r = .60***$) und das allgemeine fördernde Elternverhalten

mit dem Familienzusammenhalt ($r = .59^{***}$). Kinder, die mehr Vorfreude auf die neue Schule im Leistungsbereich empfinden, weisen gleichzeitig ein hohes akademisches Selbstkonzept auf. Darüber hinaus gehen ein höheres allgemeines förderndes Elternverhalten mit einem stärker ausgeprägten Familienzusammenhalt einher. Des Weiteren lassen sich erste Hinweise zur Bedeutung der personalen und sozialen Schutzfaktoren für das Bewältigungsverhalten finden. Das problemorientierte Coping hängt stärker mit den personalen (akademisches Selbstkonzept: $r = .30^{***}$, Selbstwirksamkeit: $r = .33^{***}$) und sozialen Schutzfaktoren (allgemeines förderndes Elternverhalten: $r = .42^{***}$, Familienzusammenhalt $r = .40^{***}$) zusammen als mit der Vorfreude im Leistungsbereich ($r = .23^{***}$).

Tabelle 2: Interkorrelationen der Skalen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Vorfreude im Leistungsbereich (1)	1					
Akademisches Selbstkonzept (2)	.60***	1				
Selbstwirksamkeit (3)	.41***	.41***	1			
Allgemeines förderndes Elternverhalten (4)	.31***	.31***	.40***	1		
Familienzusammenhalt (5)	.33***	.33***	.36***	.59***	1	
Problemorientiertes Coping (6)	.23***	.30***	.33***	.42***	.40***	1

Anmerkung: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

4.2 Strukturgleichungsmodelle

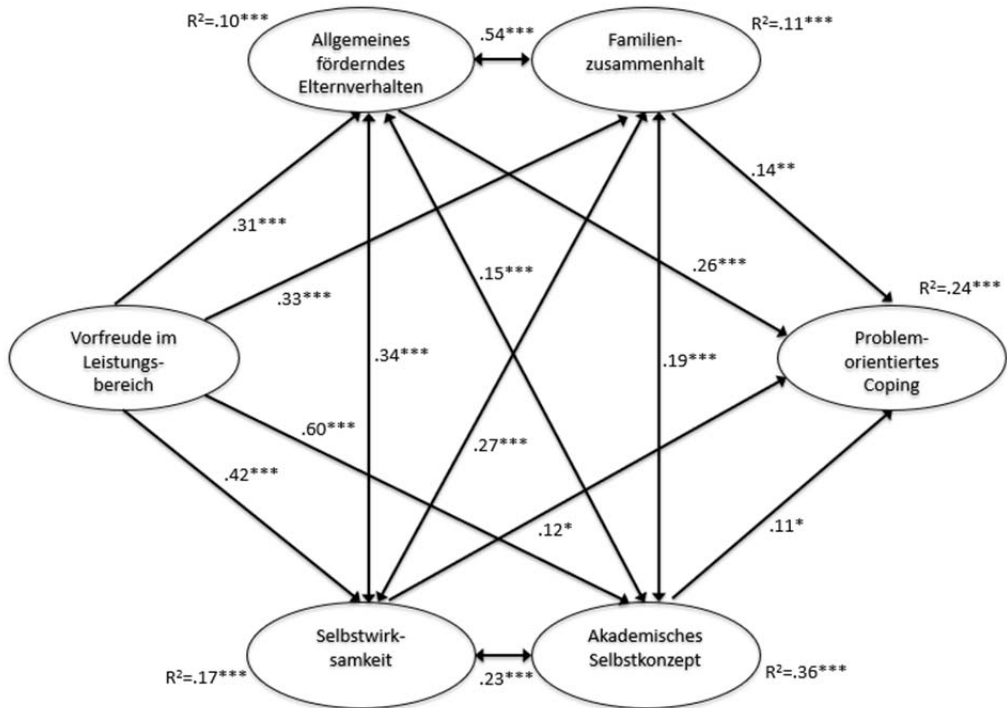
Das Gesamtmodell (vgl. Abbildung 2) veranschaulicht, wie sich die Vorfreude im Leistungsbereich bezüglich der neuen Schule auf das problemorientierte Bewältigungsverhalten von GrundschülerInnen auswirkt, wobei vom anstehenden Grundschulübergang als Stressor ausgegangen wird (vgl. Abbildung 2). Wie bereits angenommen, zeigen sich einerseits signifikante, positive Pfade von der Vorfreude im Leistungsbereich auf das allgemeine fördernde Elternverhalten, den Familienzusammenhalt, die Selbstwirksamkeit und das akademische Selbstkonzept. Andererseits sind die Pfade von den personalen (Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept) und sozialen Schutzfaktoren (allgemeines förderndes Elternverhalten, Familienzusammenhalt) auf das problemorientierte Coping ebenfalls signifikant positiv.

Zudem stellt sich heraus, dass die personalen Ressourcen signifikant stärker von der empfundenen Vorfreude im Leistungsbereich beeinflusst werden (Selbstwirksamkeit: $\beta = .42^{***}$; Akademisches Selbstkonzept: $\beta = .60^{***}$) als die sozialen Ressourcen (allgemeines förderndes Elternverhalten: $\beta = .31^{***}$; Familienzusammenhalt: $\beta = .33^{***}$). Für das problemorientierte Coping hingegen verhält es sich umgekehrt (allgemeines förderndes Elternverhalten: $\beta = .26^{***}$; Familienzusammenhalt: $\beta = .14^{**}$; Selbstwirksamkeit: $\beta = .12^*$; Akademisches Selbstkonzept: $\beta = .11^*$).

Die Varianzaufklärung liegt in diesem Modell für das allgemeine fördernde Elternverhalten bei zehn Prozent, für den Familienzusammenhalt bei elf Prozent, für die Selbstwirksamkeit bei 17 Prozent sowie für das akademische Selbstkonzept bei 36 Prozent.

Das Gesamtmodell weist einen χ^2 -Wert von 1.40 bei einem Freiheitsgrad ($p < .24$) auf. Die übrigen Fit-Indices deuten auf eine sehr gute Anpassung des Modells an die Daten hin ($CFI = 1.00$, $TLI = .99$, $RMSEA = .03$, $SRMR = .01$).

Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell (Gesamtmodell) zum Zusammenhang zwischen Vorfreude im Leistungsbereich, personalen und sozialen Schutzfaktoren sowie problemorientiertem Coping; mit standardisierten Regressionsgewichten



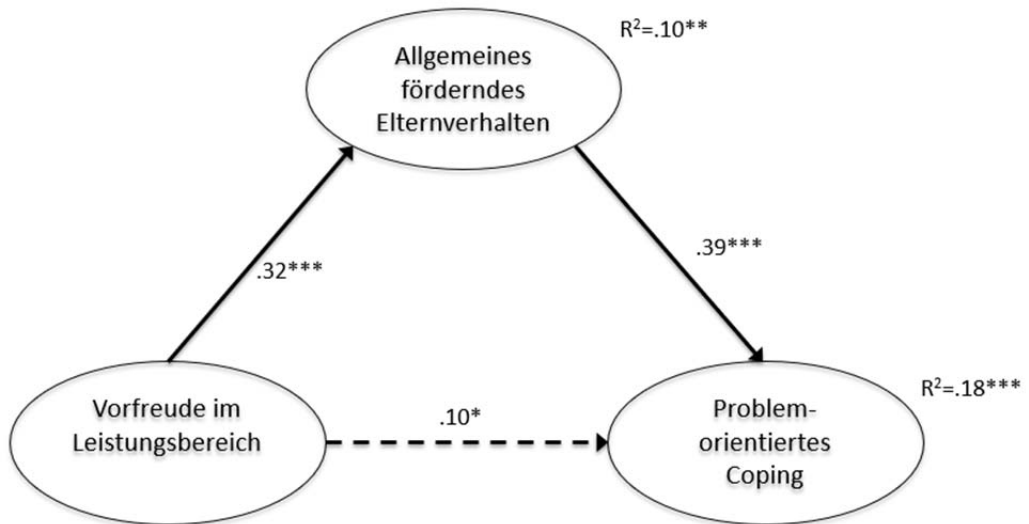
Anmerkungen: $N = 502$, $\chi^2 = 1.40$ ($df = 1$, $p < .24$; $CFI = 1.00$; $TLI = .99$; $RMSEA = .03$; $SRMR = .01$); * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Neben dem Gesamtmodell wird mit den folgenden vier Mediationsanalysen geprüft, ob die sozialen (allgemeines förderndes Elternverhalten, Familienzusammenhalt) und personalen Schutzfaktoren (Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept) einen vermittelnden Effekt zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping haben. Dafür werden in vier Mediationsanalysen die vier Schutzfaktoren jeweils einzeln als vermittelnde Variablen zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping eingesetzt (vgl. Abbildungen 3-6).

Es zeigt sich zunächst ein signifikanter, direkter Effekt ($\beta = .10^*$) der Vorfreude im Leistungsbereich auf das problemorientierte Coping (vgl. Abbildung 3). Zudem besteht hier auch ein signifikanter, indirekter Effekt ($\beta = .12^{***}$), der über allgemeines förderndes Elternverhalten vermittelt wird. Die Varianzaufklärung beträgt in diesem Modell für

das allgemeine fördernde Elternverhalten zehn Prozent und für das problemorientierte Coping 18 Prozent.

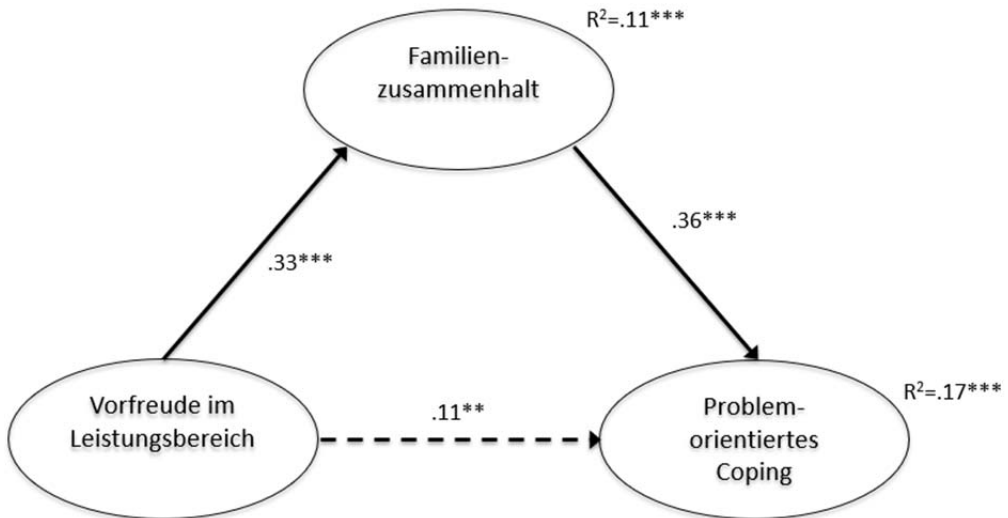
Abbildung 3: Mediationsmodell zum Zusammenhang zwischen Vorfreude im Leistungsbereich und problemorientiertem Coping; Mediator = Allgemeines förderndes Elternverhalten



Anmerkungen: mit standardisierten Regressionsgewichten; $N = 534$; $* = p < .05$; $** = p < .01$; $*** = p < .001$

Bei der zweiten Mediationsanalyse gibt es ebenfalls einen signifikanten, direkten Effekt ($\beta = .11^{**}$) der Vorfreude im Leistungsbereich auf das problemorientierte Coping (vgl. Abbildung 4). Mit dem Familienzusammenhalt als Mediator ergibt sich außerdem ein signifikanter, indirekter Effekt ($\beta = .12^{***}$). Dabei werden elf Prozent Varianz in der Variable Familienzusammenhalt und 17 Prozent Varianz in der Variable problemorientiertes Coping aufgeklärt.

Abbildung 4: Mediationsmodell zum Zusammenhang zwischen Vorfreude im Leistungsbereich und problemorientiertem Coping; Mediator = Familienzusammenhalt

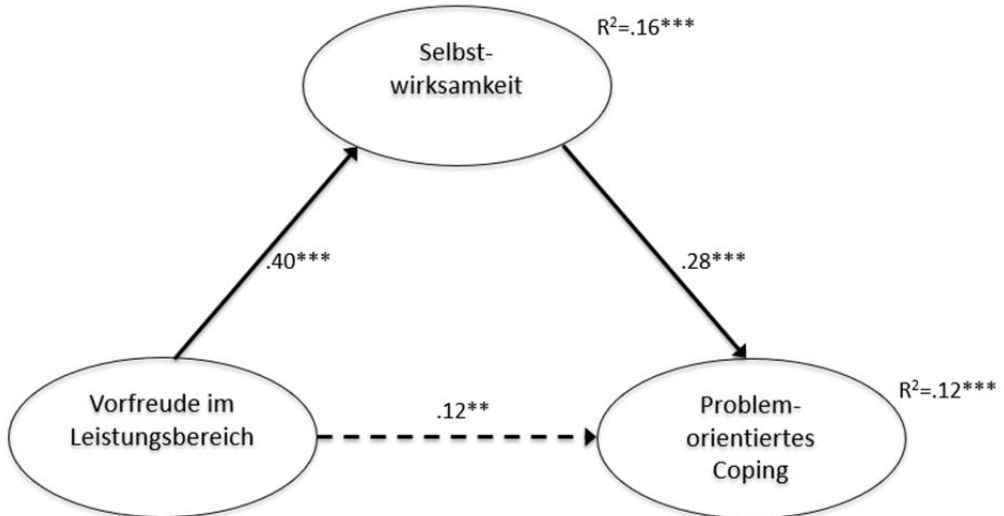


Anmerkungen: mit standardisierten Regressionsgewichten; $N = 549$; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Somit wird deutlich, dass Kinder, die den Leistungsanforderungen in der neuen Schule mit Gefühlen der Vorfreude begegnen, den Übertritt eher problemorientiert bewältigen, wenn sie in einem förderlichen Familienumfeld bzw. in einer Familie mit hohem Familienzusammenhalt aufwachsen.

Bei der Betrachtung der Selbstwirksamkeit als Mediatorvariable lässt sich im dritten Mediationsmodell ein signifikanter, direkter Effekt ($\beta = .12^{**}$) der Vorfreude im Leistungsbereich auf das problemorientierte Coping nachweisen (vgl. Abbildung 5). Der indirekte Effekt ($\beta = .11^{***}$) ist ebenfalls signifikant. Die Varianzaufklärung in diesem Modell beläuft sich auf 16 Prozent bei der Selbstwirksamkeit und zwölf Prozent bei dem problemorientierten Coping.

Abbildung 5: Mediationsmodell zum Zusammenhang zwischen Vorfreude im Leistungsbereich und problemorientiertem Coping; Mediator = Selbstwirksamkeit



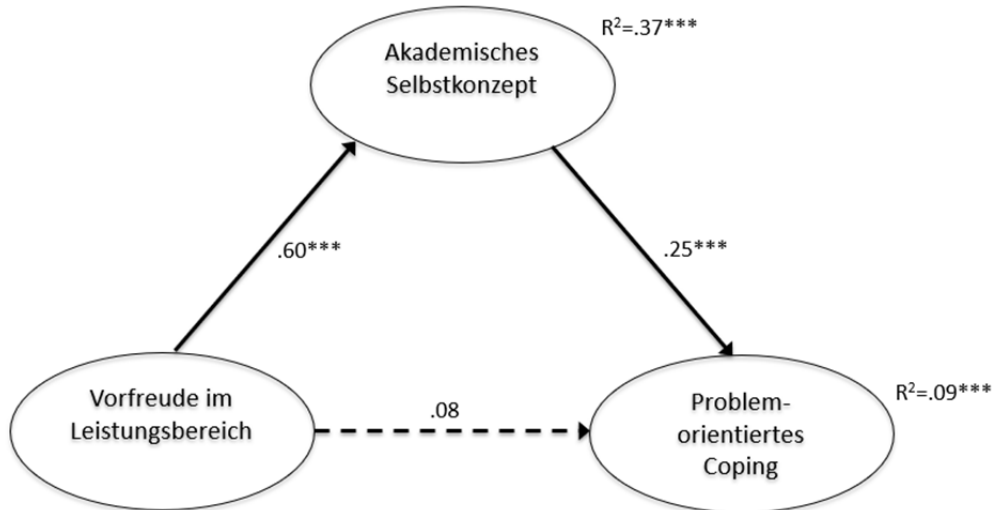
Anmerkungen: mit standardisierten Regressionsgewichten; $N = 557$; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Der direkte Effekt ($\beta = .08$) der Vorfreude im Leistungsbereich auf das problemorientierte Coping erweist sich bei der letzten Mediationsanalyse gegenüber den vorherigen Mediationsmodellen als nicht signifikant (vgl. Abbildung 6). Es besteht allerdings ein stärkerer, signifikanter, indirekter Effekt ($\beta = .15^{***}$) als in den Modellen davor, der über das akademische Selbstkonzept vermittelt wird. Somit ergibt sich mit Aufnahme des akademischen Selbstkonzepts als vermittelnde Variable eine vollständige Mediation. Mit dem vorliegenden Modell können 37 Prozent der Varianz des akademischen Selbstkonzepts und neun Prozent der Varianz des problemorientierten Copings aufgeklärt werden.

Damit wird deutlich, dass das akademische Selbstkonzept die größte protektive Wirkung für Grundschulkinder im Stressprozess vor dem Übergang in die Sekundarstufe hat. Kinder, die den Leistungsanforderungen in der neuen Schule mit Gefühlen der Vorfreude begegnen, bewältigen den Übertritt eher problemorientiert, wenn sie ihre eigenen schulischen Fähigkeiten positiv einschätzen.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die größte vermittelnde Rolle zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping das akademische Selbstkonzept spielt, gefolgt von den sozialen Ressourcen (Familienzusammenhalt, allgemeines förderndes Elternverhalten) und der Selbstwirksamkeit.

Abbildung 6: Mediationsmodell zum Zusammenhang zwischen Vorfreude im Leistungsbereich und problemorientiertem Coping; Mediator = Akademisches Selbstkonzept



Anmerkungen: mit standardisierten Regressionsgewichten; $N = 548$; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

5 Diskussion

5.1 Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Identifikation von Ressourcen, die es den SchülerInnen ermöglichen, den Grundschulübergang als positive Herausforderung (mit Gefühlen der Vorfreude im Leistungsbereich) zu bewerten und problemorientiert zu bewältigen. Sie stützt sich auf Daten aus einer Querschnittstichprobe von GrundschülerInnen aus Bayern und Hessen. Dabei wird unter kognitiv-transaktionaler und salutogenetischer Perspektive angenommen, dass die sozialen (Familienzusammenhalt, allgemeines förderndes Elternverhalten) und personalen Ressourcen (Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept) in einem positiven Zusammenhang mit der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping stehen. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen diese Annahmen und zeigen auf, dass die personalen Ressourcen signifikant stärker von der empfundenen Vorfreude im Leistungsbereich beeinflusst werden als die sozialen Ressourcen. Für das problemorientierte Coping dagegen verhält es sich umgekehrt.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die personalen und sozialen Faktoren den Zusammenhang zwischen der Bewertung des Grundschulübergangs und dessen problemorientierter Bewältigung vermitteln.

Im Einzelnen zeigen die Mediationsanalysen, dass sich das akademische Selbstkonzept als bedeutsamster Schutzfaktor zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich einerseits und dem problemorientierten Coping andererseits erweist. Bereits die Befunde von

Sirsch (vgl. 2000) und *van Ophuysen* (vgl. 2009) deuten darauf hin, dass Kinder mit einer positiven Selbsteinschätzung ihrer akademischen Fähigkeiten die Sekundarschule als Herausforderung wahrnehmen. Das Ergebnis dieser Arbeit zeigt darüber hinaus aber auch auf, dass Kinder mit einem positiven akademischen Selbstkonzept, die den Übertritt als Herausforderung einschätzen, diesen eher problemorientiert bewältigen.

Hinsichtlich der personalen Faktoren kann zudem das Ergebnis von *Schwarzer* (vgl. 2000) bestätigt werden, wonach die Selbstwirksamkeit in der Bewältigung des Stressprozesses bedeutsam ist. Auch hier geht die vorliegende Studie einen Schritt weiter und kann zeigen, dass Selbstwirksamkeit als ein Resilienzfaktor der Kinder einen wichtigen protektiven Faktor zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping während des Grundschulübergangs darstellt.

Mit Blick auf die Umweltseite unterstreicht der in dieser Arbeit gefundene positive Einfluss der sozialen Schutzfaktoren im Stressprozess des Kindes die Befunde aus anderen Untersuchungen. *Van Ophuysen* und *Harazd* (vgl. 2011) belegen ebenfalls, dass ein unterstützender Erziehungsstil mit einer guten Anpassung an die neue schulische Situation einhergeht. *Lyssenko*, *Rottmann* und *Bengel* (vgl. 2008) zeigen, dass eine hohe Familienkohäsion allgemein förderlich für eine positive Entwicklung von Kindern ist. Die hier berichteten Befunde weisen diesen allgemeinen Zusammenhang für die schulische Domäne nach. Kinder, die dem Übergang mit Gefühlen der Vorfreude begegnen, bewältigen dieses Ereignis eher problemorientiert, wenn der familiäre Zusammenhalt in ihrer Familie hoch ist.

Insgesamt zeigen die Befunde der Studie demnach, dass sich aus salutogenetischer Sicht die positive Rolle der personalen und sozialen Schutzfaktoren gemäß dem aufgestellten theoretischen Modell für den kognitiv-transaktionalen Stressprozess während der Phase des Grundschulübergangs bestätigen lässt. Eine besondere Stärke der Studie ist, dass sie die protektive Wirkung der bisher weniger betrachteten Schutzfaktoren (Selbstwirksamkeit, Familienzusammenhalt) im Kontext des Grundschulübergangs belegen konnte. Zudem wurde die Antizipation des Übergangs aus Kinderperspektive erfasst, die bisher zu wenig Beachtung in der Forschung erfahren hat (vgl. etwa *Knoppick* u.a. 2016; *Sirsch* 2000, 2003). Darüber hinaus konnte auch der Zusammenhang zwischen den protektiven Faktoren, wie er bisher allgemein z.B. von *Ball* und *Peters* (vgl. 2007) und *Petermann* und *Petermann* (vgl. 2005) berichtet wurde, auch für den Kontext des Übertritts in die Sekundarstufe bestätigt werden.

5.2 Methodische Einschränkungen

Bei allen Variablen ist ein eher zustimmendes Antwortverhalten der Kinder erkennbar (Deckeneffekt). Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Kinder bei der Beantwortung der Items zur Selbsteinschätzung ihre eigenen Begabungen zu hoch einschätzten. Auch andere Studien weisen darauf hin, dass Kinder am Anfang der Schulzeit ihre eigenen Fähigkeiten deutlich überschätzen (*Helmke* 1998).

Hinzu kommt, dass das ursprünglich spezifizizierte Modell mithilfe von Modifikationsindizes angepasst wurde, um eine gute Anpassung an die Daten zu erhalten. Daraus resultiert eine wenig sparsame Abbildung der bivariaten Korrelationen zwischen den einzelnen Schutzfaktoren.

Schließlich muss das Querschnittsdesign dieser Studie kritisch betrachtet werden, da es keine Aussagen über den kausalen Status der einzelnen untersuchten Korrelate erlaubt

(Noeker/Petermann 2008). Deshalb sind für weitere Forschung in diesem Bereich längsschnittlich angelegte Studien sinnvoll.

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich mit den vorliegenden Ergebnissen neue Erkenntnisse gewinnen, wie Grundschul Kinder den Übergang in die Sekundarstufe wahrnehmen und erfolgreich bewältigen. Sie verweisen darauf, dass sowohl personale als auch soziale Schutzfaktoren eine entscheidende Rolle bei der positiven Bewertung und Bewältigung des Übergangs spielen. Eine tragende Bedeutung haben das akademische Selbstkonzept der SchülerInnen und ein förderliches Familienumfeld.

5.3 Ausblick

Für eine Weiterentwicklung des theoretischen Modells sollten in zukünftigen Untersuchungen andere protektive Faktoren und ihre Zusammenhänge (z.B. mit einer Kombination aus Mediations- und Moderationseffekten, vgl. dazu auch Grant u.a. 2006) im Kontext des Übergangs in die Sekundarstufe überprüft werden. In Anlehnung an die allgemeinen psychosozialen Schutzfaktoren nach Masten und Reed (2002) sind bspw. auf Seite des Individuums die Erfassung des kindlichen Temperaments, der kognitiven Fertigkeiten und die Beliebtheit bei Peers denkbar. Auf der Umweltseite könnten neben den bisher untersuchten familienbezogenen Faktoren die kulturelle Praxis und das schulische Engagement der Eltern (Watermann/Baumert 2006) sowie darüber hinaus umfeldbezogene Faktoren wie bspw. die Beziehung zu Peers und unterstützenden Personen außerhalb der Familie einbezogen werden.

Einen ersten Ansatz bieten die in unserer STRESS-Studie untersuchten Noten, die durch eine zusätzliche Befragung der Eltern erfasst wurden. Die bisherigen Auswertungen zeigen eine signifikante, negative Korrelation zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem Notenschnitt in den übergangsrelevanten Fächern Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachunterricht ($r = -.14^{**}$). Ein schlechterer Notenschnitt geht also mit einer geringeren Vorfreude im Leistungsbereich einher.

Literatur

- Antonovsky, A. (1987): Unraveling the mystery of health – How people manage stress and stay well. – San Francisco.
- Antonovsky, A./Sourani, T. (1988): Family sense of coherence and family adaptation. *Journal of Marriage and Family*, 50, 1, S. 79-92. <https://doi.org/10.2307/352429>
- Ball, J./Peters, S. (2007): Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In: Seiffge-Krenke, I./Lohaus, A. (Hrsg.): *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. – Göttingen, S. 126-143.
- Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. – Stuttgart.
- Bandura, A. (1994): Self-Efficacy. In: Ramachaudran, V. (Ed.): *Encyclopedia of human behavior*. 4th edition, pp. 71-81.
- Baumrind, D. (1991): The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 1, S. 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Becker, P./Bös, K./Woll, A. (1994): Ein Anforderungs-Ressourcen-Modell der körperlichen Gesundheit: pfadanalytische Überprüfungen mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 2, S. 25-48.
- Bellenberg, G./Klemm, K. (2011): Die Grundschule im deutschen Schulsystem. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, 3. Auflage. – Bad Heilbrunn.

- Berk, L. E. (2011): Entwicklungspsychologie, 5. Auflage. – München.
- Beyer, A./Lohaus, A. (2007): Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In: Seiffge-Krenke, I./Lohaus, A. (Hrsg.): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. – Göttingen, S. 11-27.
- Brake, A. (2010): Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 385-405.
- Büchner, P./Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. – Opladen.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York.
- Fend, H. (1991): Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur "Sozialisation in Bildungsinstitutionen". In: Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. – Stuttgart, S. 9-32.
- Filipp, S.-H. (1995): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage – Weinheim, S. 3-52.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Dörner, T./Rönnau, M. (2012): Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK: Trainingsmanual für ErzieherInnen. 2. Auflage. – München.
- Fuß, S. (2006): Familie, Emotionen und Schulleistung. Eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern. – Münster.
- Gabriel, T. (2005): Resilienz – Kritik und Perspektiven. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2, S. 207-217.
- Gniewosz, B./Eccles, J. S./Noack, P. (2012): Secondary School Transition and the Use of Different Sources of Information for the Construction of the Academic Self-concept. Social Development, 21, 3, pp. 537-557. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00635.x>
- Grant, K. E./Compas, B. E./Thurm, A. E./McMahon, S. D./Gipson, P. Y./Campbell, A. J./Krochock, K./Westerholm, R. I. (2006): Stressors and Child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. Clinical Psychology Review, 26, 3, pp. 257-283. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.06.011>
- Hanson, T. L./Kim, J. O. (2007): Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey. (Issues & Answers Report, REL 2007 No. 034). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Online verfügbar unter <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>, Stand: 27.10.2017
- Harter, S./Whitesell, N. R./Kowalski, P. (1992): Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. American Educational Research Journal, 29, 4, pp. 777-807. <https://doi.org/10.3102/00028312029004777>
- Helmke, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. – Weinheim, S. 115-132.
- Kleine, L./Birnbaum, N./Zielonka, M./Doll, J./Blossfeld, H.-P. (2010): Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungsstreben der Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung. Journal für Bildungsforschung Online, 2, 1, S. 72-93.
- Klein-Heßling, J./Lohaus, A. (2012): Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter. 3. Auflage – Göttingen.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe). Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_GrundschuleSIOrientierungsstufe.pdf, Stand: 13.07.2018
- Knoppick, H./Becker, M./Neumann, M./Maaz, K./Baumert, J. (2016): Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48, 3, S. 129-143. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000152>
- Koch, K. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als biographische und pädagogische Herausforderung. In: Ittel, A./Stecher, L./Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. – Wiesbaden, S. 69-90.

- Kurtz, T./Watermann, R./Klingebiel, F./Szczesny, M. (2010): Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs. In: *Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N.* (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. – Bonn/Berlin, S. 331-353.
- Lazarus, R.S. (1993): Coping theory and research: Past, present, and Future. *Psychosomatic Medicine*, 55, pp. 243-247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Lazarus, R.S. (1998): The life and work of an eminent psychologist: Autobiography of Richard S. Lazarus. – New York.
- Lazarus, R. S./Folkman, S. (1984): Stress, appraisal, and coping. – New York.
- Lazarus, R. S./Launier, R. (1978): Stress-related transactions between person and environment. In: *Pervin, L. A./Lewis, M.* (Eds.): Perspectives in international psychology. – New York, pp. 287-327. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3997-7_12
- Little, R. J. A. (1988): A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of the American Statistical Association*, 83, 404, pp. 1198-1202. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- Lohaus, A./Eschenbeck, H./Kohlmann, C.-W./Klein-Heßling, J. (2006): Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8). – Göttingen.
- Lysenko, L./Rottmann, N./Bengel, J. (2008): Resilienzforschung – Relevanz für Prävention und Gesundheitsförderung. *Resilienzforschung. Relevanz für Prävention und Gesundheitsförderung. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 53, 10, S. 1067-1072.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (1989): Emotionale Anspannung als Reaktion auf Leistungsschwierigkeiten. Stabilität und Veränderung von psychosozialer Belastung während der schulischen Ausbildung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 9, 4, S. 285-304.
- Masten, A. S. (2001): Resilienz in der Entwicklung: Wunder des Alltags. In: *Röper, G./von Hagen, C./Noam, G. G.* (Hrsg.): Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie. – Stuttgart, S. 192-219.
- Masten, A. S./Reed, M. G. (2002): Resilience in development. In: *Snyder, C.R./Lopez, S. J.* (Eds.): The handbook of positive Psychology. – New York, pp. 74-88.
- McGrath, J. E. (1982): Methodological problems in research on stress. In: *Krohne, H. W./Laux, L.* (Eds.): Achievement, stress, and anxiety. – Washington, pp. 19-48.
- McNamara, S. (2000): Stress in young people. What's new and what can we do? – London.
- Muthén, B. O./Muthén, L. K. (1998): Mplus (Version 6.1). – Los Angeles.
- Noeker, M./Petermann, F. (2008): Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56, 4, S. 255-263. <https://doi.org/10.1024/1661-4747.56.4.255>
- Petermann, F./Niebank, K./Scheithauer, H. (2004): Entwicklungswissenschaft. *Entwicklungspsychologie: Genetik, Neuropsychologie*. – Berlin/Heidelberg.
- Petermann, U./Petermann, F. (2005): Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. In: *Althammer, J.* (Hrsg.): Familienpolitik und soziale Sicherung. Festschrift für Heinz Lampert. – Berlin, S. 39-55. https://doi.org/10.1007/3-540-27292-5_3
- Reinders, H./Bünner, L./Heeg, M./Hillesheim, S./Sayegh, H. (2017): Service Learning in den MINT-Fächern. Skaldokumentation der Längsschnittstudie. – Würzburg.
- Reinders, H./Ehmann, T./Post, I./Niemack, J. (2015): Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe. Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern 2014 (Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 33). – Würzburg.
- Rönnau-Böse, M. (2013): Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg.
- Scheithauer, H./Niebank, K./Petermann, F. (2000): Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In: *Petermann, P.* (Hrsg.): Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. – Göttingen, S. 65-100.
- Schneewind, K. (2010): Familienpsychologie. – Stuttgart.
- Schwarzer, R. (2000): Streß, Angst und Handlungsregulation. 4. Auflage. – Stuttgart.
- Seiffge-Krenke, I. (2000): Causal links between stressful events, coping, style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, pp. 675-691. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0352>
- Seiffge-Krenke, I. (2006): Nach PISA. Schulstress und Elternstress: Die Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich. – Göttingen.

- Shavelson, R. J./Huber, J. J./Stanton, G. C.* (1976): Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 3, pp. 407-441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sirsch, U.* (2000): Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. – Münster/München.
- Sirsch, U.* (2003): The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27, 5, pp. 385-395.
<https://doi.org/10.1080/01650250344000082>
- Vandeleur, C. L./Jeanpretre, N./Perrez, M./Schöbi, D.* (2009): Cohesion, satisfaction with family bonds, and emotional well-being in families with adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 71, 5, pp. 1205-1219. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00664.x>
- Van Ophuyssen, S.* (2009): Moving to secondary school: on the role of affective expectations in a tracking school system. *European Educational Research Journal*, 8, 3, pp. 434-446.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.3.434>
- Van Ophuyssen, S./Haradz, B.* (2011): Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Gestaltung, Beratung, Diagnostik. Handreichung des Programms „SINUS an Grundschulen“. Online verfügbar unter Zugriff am 06.03.2016 unter http://www.sinusangrundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_OpHar.pdf, Stand: 27.10.2017
- Vierhaus, M./Lohaus, A.* (2007): Das Stresserleben während der Grundschulzeit als Prädiktor für die Bewertung des Schulübergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Unterrichtswissenschaft*, 35, 4, S. 296-311.
- Watermann, R./Baumert, J.* (2006): Entwicklung eines Strukturgleichungsmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. In: *Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.* (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem*. – Opladen, S. 61-94.
- Werner, E. E./Smith, R. S.* (1982): *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. – New York.
- Werner, E. E./Smith, R. S.* (2001): *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. – Ithaca/New York.
- Wild, E.* (1999): *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. – Mannheim.
- Wild, E./Remy, K.* (2002): Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 1, S. 27-51.
- Wustmann, C.* (2005): Die Blickrichtung der neuen Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 2, S. 192-206.