

Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie III
Universitätsklinikum Ulm
(TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen
Ulm)

Ärztlicher Direktor:
Prof. Dr. phil. Dr. med. Manfred Spitzer

**Auswirkungen des Schulübergangs auf die Gesundheit von
Schülern, die von der Grundschule in die weiterführende Schule
wechseln, unter Berücksichtigung des Geschlechts, der
gewählten Schulart und des Schulabschlusses der Eltern**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Zahnmedizin
der Medizinischen Fakultät der Universität Ulm

Jacqueline Schmidt
aus Böblingen

2021

Amtierender Dekan: Prof. Dr. Thomas Wirth

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer

2. Berichterstatter: Prof. Dr. Lucia Jerg-Bretzke

Tag der Promotion: 13.10.2022

Meinen Eltern.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	III
1 Einleitung	1
1.1 Der Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe.....	1
1.2 Die Rolle der Schulform.....	3
1.3 Die Rolle des Geschlechts beim Schulübertritt.....	4
1.4 Die Rolle des Schulabschlusses der Eltern	6
1.5 Fragestellung 1 und Hypothesen.....	7
1.6 Gesundheit.....	8
1.7 Fragestellung 2 und Hypothesen.....	11
2 Material und Methoden.....	12
2.1 Stichprobe.....	12
2.2 Instrumente / Operationalisierung	14
2.2.1 FEESS 3-4.....	15
2.2.2 Schüler- und Elternfragebogen	18
2.3 Erhebung der Daten und Studienablauf.....	22
2.4 Statistik und Methoden zur Auswertung.....	23
2.5 Ethikantrag.....	25
2.6 Ein- und Ausschlusskriterien und Einverständniserklärung	25
3 Ergebnisse	26
3.1 Geschlecht.....	26
3.2 gewählte Schulform	30
3.3 Schulabschluss der Eltern	36
3.3.1 Abschluss Mutter	36
3.3.2 Abschluss Vater.....	41

3.4	<i>Gesundheit</i>	44
4	Diskussion	48
4.1	<i>Übergang in Abhängigkeit vom Geschlecht, von der gewählten Schulform und vom Schulabschluss der Eltern</i>	48
4.2	<i>Auswirkungen des Übergangs auf die Gesundheit</i>	62
4.3	<i>Limitation der Arbeit und Ausblick</i>	66
4.4	<i>Praxisrelevanz</i>	73
5	Zusammenfassung	75
6	Literaturverzeichnis	77
	Anhang	93
	Danksagung	120
	Lebenslauf	121

Abkürzungsverzeichnis

AB	Anstrengungsbereitschaft (Skala FEES)
BELLA	Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten (KiGGS-Teil)
BFLPE	Big-Fish-Little-Pond-Effekt
BMI	Body Mass Index
bzw.	beziehungsweise
CHILT	Children's Health Interventional Trial
FEES	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen
GA	Gefühl des Angenommenseins (Skala FEES)
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
KiGGS	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
KK	Klassenklima (Skala FEES)
LF	Lernfreude (Skala FEES)
M	Mittelwert
max.	maximal
min.	minimal
N	Anzahl
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
s.	siehe
S.	Seite
SALGA	2. Teil des FEES bestehend aus den Skalen SE, AB, LF, GA
SD	Standardabweichung
SE	Schuleinstellung (Skala FEES)
SI	Soziale Integration (Skala FEES)
SIKS	1. Teil des FEES bestehend aus den Skalen SI, KK, SK
SK	Selbstkonzept der Schulfähigkeit (Skala FEES)
T1	Messzeitpunkt 1 (vor dem Schulwechsel)
T2	Messzeitpunkt 2 (nach dem Schulwechsel)
TF	Teilfragebogen
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
URMEL-ICE	Ulm Research on Metabolism, Exercise and Lifestyle Intervention in Children
vgl.	vergleiche
vs.	versus
WHO	World Health Organization
YSR	Youth Self Report
ZNL	TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen

1 Einleitung

1.1 Der Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe

Der Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule stellt für Schülerinnen und Schüler einen wichtigen Moment in ihrer schulischen und beruflichen Laufbahn dar (Sirsch 2003, Vierhaus u. Lohaus 2007).

Die Wahl der Schulart hat erheblichen Einfluss auf den weiteren Bildungsverlauf. Der Übergang ist aber auch mit unmittelbaren Veränderungen für die Kinder verbunden. Sie kommen in eine neue Schulumgebung (Wigfield et al. 1991). Der neue Stundenplan umfasst mehr Schulfächer, was auch einen Mehraufwand an Hausaufgaben und Klassenarbeiten nach sich zieht (Kurtz et al. 2010). Das Klassenlehrersystem wird vom Fachlehrersystem abgelöst, sodass sich die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Lehrer und meist auch wechselnde Klassenzimmer einstellen müssen (Lester et al. 2013). Zudem verändert sich auch die Klassengemeinschaft, die Kinder lernen neue Mitschüler kennen und erfahren somit eine soziale Neuorientierung (Watermann et al. 2010). Die genannten Veränderungen können bei Schülerinnen und Schülern zu einer Zunahme des empfundenen Stresserlebens führen (Chung et al. 1998).

Das Schulsystem in Deutschland stellt dabei „international gesehen eine Besonderheit“ (Bellenberg et al. 2004, S. 48) dar, da in den allermeisten Bundesländern und Grundschulen die Aufteilung der Kinder auf unterschiedliche Schularten bereits nach der vierten Klasse erfolgt. Die Schülerinnen und Schüler in Deutschland müssen sich somit in relativ jungen Jahren an die neue Situation, einen Umbruch im Schulalltag, anpassen und können darauf mit einem erhöhten Stresslevel reagieren. Es stellt sich die Frage, ob sich auch Auswirkungen auf die Gesundheit der Kinder ergeben.

Die Lehrerinnen und Lehrer als zentrale Bezugspersonen im Lebensraum Schule beeinflussen den Schullalltag der Kinder stark. So spielt die Schüler-Lehrer-Beziehung eine wichtige Rolle, was auch in der Literatur festgestellt werden kann: Im amerikanischen Raum konnte beim Übergang in die Mittelstufe nach der fünften oder sechsten Klasse festgestellt werden, dass Veränderungen in der empfundenen Unterstützung durch die Lehrkräfte sich in der akademischen, zwischenmenschlichen und psychischen Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler bemerkbar machten (Barber u. Olsen 2004, Midgley et al. 1989).

Longobardi et al. (2016) fanden zusätzlich bei einer italienischen Studie, die Jugendliche bei ihrem Übergang in die 9. Klasse und damit in die Sekundarstufe II begleitete, dass wahrgenommene Konflikte mit Lehrkräften auffälliges Benehmen und hyperaktives Verhalten vorhersagen konnten. Im deutschen Raum fanden Raufelder et al. (2016), dass Siebt- und Achtklässler, die einen Lehrer besonders mögen, in dem von ihm unterrichteten Fach eine höhere akademische Motivation zeigten. Für Deutschland kann zudem im Hinblick auf die Schüler-Lehrer-Beziehung festgestellt werden, dass durch den Wechsel vom Klassen- zum Fachlehrerprinzip beim Übergang in die weiterführende Schule der Aufbau einer engen persönlichen Schüler-Lehrer-Beziehung erschwert wird (van Ophuysen 2013).

Die wichtige Rolle der Verbindung zur Lehrkraft konnte unabhängig vom Schulwechsel auch im Rahmen einer australischen Studie von Wang et al. (2016) festgestellt werden: Eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung bei 6 bis 9-Jährigen war mit weniger emotionalen Symptomen, wie Traurigkeit, Sorgen und Ängsten, verbunden. Miller-Lewis et al. (2014) fanden sogar einen Zusammenhang zwischen einem stabilen guten Schüler-Lehrer-Beziehungsverlauf junger Grundschüler und weniger psychischen Gesundheitsproblemen, woraus gefolgert wurde, dass das Entwickeln einer stabilen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler die psychische Gesundheit der Kinder verbessern könne.

Für den Übergang in die Sekundarschule wurde in Australien von Lester u. Cross (2015) festgestellt, dass eine Verbundenheit zur Lehrkraft sowohl prosoziales Verhalten vorhersagt als auch für emotionales Wohlbefinden sorgt.

Für den deutschen Raum wurde eine ähnliche Studie noch nicht publiziert, sodass im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch die Schüler-Lehrer-Beziehung beim Übergang im Hinblick auf die Gesundheit der Kinder beleuchtet werden soll.

Das Ziel aller Beteiligten (der Grund- und weiterführenden Schulen, der Eltern und Lehrer) sollte beim Schulwechsel sein, den Kindern einen möglichst reibungslosen, möglichst gelingenden Übergang zu ermöglichen. Das Gelingen des Übergangs kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Auf der einen Seite spricht man von einem gelingenden Wechsel in die Sekundarstufe, wenn das individuelle Lernen des Kindes bestmöglich ohne Brüche realisiert ist (Sartory et al. 2013), die Curricula der einzelnen Schulen also kontinuierlich

aufeinander aufgebaut sind. Auf der anderen Seite muss das Gelingen des Übergangs nicht allein anhand „objektiver, pädagogischer oder gesellschaftlicher Maßstäbe“ (Eckert 2013, S. 239) bewertet werden. Vielmehr stellen auch Emotionen gegenüber der Schule wichtige Faktoren für schulisches Lernen dar und beeinflussen so den Schulerfolg (Harazd u. Schürer 2006). Evangelou et al. (2008) stellten im Rahmen einer englischen Studie mit Kindern, die nach dem 6. Schuljahr auf die Sekundarschule wechselten, in diesem Zusammenhang fünf Charakteristika eines gelungenen Übergangs fest: (1) Das Kind entwickelt neue Freundschaften und verbessert die eigene Selbstachtung und das Selbstbewusstsein. (2) Das Kind hat sich so gut im Schullalltag eingelebt, dass es den eigenen Eltern keine Sorgen schildert. (3) Das Kind zeigt ein steigendes Interesse an der Schule und der Schularbeit. (4) Das Kind gewöhnt sich mit Leichtigkeit an die neuen Abläufe und die Schulorganisation. (5) Das Kind erfährt eine Kontinuität im Lehrplan.

In der vorliegenden Arbeit sollen die emotionalen und sozialen Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schüler bei ihrem Wechsel in die weiterführende Schule betrachtet werden. Auf Basis der eben besprochenen Studien wird auch hier von einem erfolgreichen Übergang bei positiven Veränderungen im Sozialleben und den Empfindungen der Kinder, ihren Schullebensraum betreffend, gesprochen.

1.2 Die Rolle der Schulform

Für die empfundenen Belastungen der Schülerinnen und Schüler beim Übergang in die weiterführende Schule scheint die neu gewählte Schulform mitentscheidend zu sein. Bei Harazd u. Schürer (2006) stellte sich heraus, dass Kinder, die nach den Sommerferien das Gymnasium besuchen werden, die höchste Schulfreude angeben, wogegen zukünftige Hauptschüler die geringste Schulfreude angeben. Ein ähnliches Ergebnis fand auch van Ophuysen (2008) in einer Studie, in der die Schuleinstellung gemessen wurde. Zukünftige Gymnasiasten geben dabei die positivste schulbezogene Einstellung an, gefolgt von Gesamt- und Realschülern und schließlich den zukünftigen Hauptschülern (van Ophuysen 2008). Nach dem Schulübergang konnten Watermann et al. (2010) feststellen, dass das akademische Selbstkonzept bei Schülerinnen und Schülern, die auf das Gymnasium wechseln, nach dem Schulwechsel am stärksten abfällt, wogegen es

bei Kindern, die auf die anderen Schulformen gehen auf einem ähnlichen Level wie in der Grundschule bleibt. Auch bezüglich der Lernmotivation konnten Watermann et al. (ebd.) festhalten, dass bei Gymnasiasten die Abnahme am stärksten ausfällt, wobei hier bei allen betrachteten Schulformen ein Rückgang festgestellt werden konnte.

Bereits 1984 wurde der sogenannte Big-fish-little-pond-Effekt, BFLPE, im deutschen Raum auch unter dem Begriff des Fischteicheffekts bekannt, von Marsh u. Parker vor dem Hintergrund des Selbstkonzeptes australischer Schüler beleuchtet: Dabei stellte sich heraus, dass Schülerinnen und Schüler in einer durchschnittlich leistungsschwächeren Lernumgebung häufig bessere Fähigkeitsselbstkonzepte aufwiesen, als Schulkinder in leistungsstärkeren Klassen und Schulen.

Demgegenüber steht der Reflected glory- oder auch Assimilations-Effekt, der beschreibt, dass das eigene Selbstkonzept ansteigt, indem man sich einer Gruppe mit guten Eigenschaften zugehörig fühlt (Marsh et al. 2001).

Unabhängig vom Schulübergang zeigen Schülerinnen und Schüler am Gymnasium die „ausgeprägtere soziale Orientierung“, wie Kunter u. Stanat bei 15-jährigen Jugendlichen festhalten konnten (Kunter u. Stanat 2002, S. 60), was bedeutet, dass sie sich kooperativer und kommunikativer zeigen. Außerdem geben Gymnasiasten nach dem Schulwechsel (Fünftklässler) aber auch in höheren Klassen (7. und 9. Klassen) häufiger an von ihren Mitschülern Unterstützung zu erhalten (Ritter u. Bilz 2010). Es wird somit deutlich, dass bei Betrachtung möglicher Auswirkungen des Übergangs in die Sekundarstufe, die gewählte Schulform mitberücksichtigt werden muss, da sich bei den eben angeführten Studien vor allem das Gymnasium von den anderen Schulformen zu unterscheiden scheint.

1.3 Die Rolle des Geschlechts beim Schulübertritt

Bezogen auf den Übergang in die Sekundarschule fanden Hardy et al. (2002), im Rahmen einer kanadischen Studie, dass Mädchen bei ihrem Übergang in die Sekundarschule, von der 6. in die 7. Klasse, eine größere Instabilität in ihren Freundschaften erlebten als Jungen. Für den deutschen Raum konnte bisher kein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen beim Übergang in die weiterführende

Schule hinsichtlich ihrer Freundschaftsentwicklungen festgestellt werden (Fritzsche et al. 2009). Interessant wäre es daher die sozialen Entwicklungen von Mädchen und Jungen beim Schulwechsel anhand aktueller Daten zu betrachten. Laut einer Studie von Kunter u. Stanat (2002) zeigen Mädchen generell jedoch positivere soziale Tendenzen bezüglich Kommunikation und Kooperation und weniger aggressives Verhalten als Jungen. Jungen berichten außerdem von weniger Unterstützung durch ihre Mitschüler (Ritter u. Bilz 2010). Auch gelten Mädchen als anpassungsfähiger hinsichtlich der Anforderungen und Erwartungen der Schule (Aktan et al. 2015). Bereits im Kindergartenalter konnten Matthews et al. (2009) bei Mädchen eine höhere Selbstkontrolle nachweisen. Hannover u. Kessels (2011) schreiben Mädchen des Weiteren ein besseres Lernverhalten als Jungen zu, da sie eine stärkere Selbstdisziplin als ihre männlichen Mitschüler haben (Duckworth u. Seligman 2006). Duckworth u. Seligman (ebd.) testeten hierzu die Fähigkeit des Belohnungsaufschubs von amerikanischen Achtklässlern und befragten zusätzlich die Eltern und Lehrer der Jugendlichen nach deren Einschätzungen. Freudenthaler et al. (2008) fanden eine höhere schulbezogene intrinsische Motivation bei Mädchen als bei Jungen, während Jungen im Rahmen dieser österreichischen Studie mit Achtklässlern eher dazu tendierten Arbeit zu vermeiden, woraus gefolgert werden konnte, dass Mädchen weniger dazu tendieren Anstrengungen zu vermeiden. Durch die geringere Tendenz zur Anstrengungsvermeidung könnten auch die häufig besseren Schulnoten der Mädchen erklärt werden (Steinmayr u. Spinath 2008). Studien belegen außerdem, dass Mädchen mit der Schule zufriedener als Jungen sind und ihnen die Schule besser als Jungen gefällt (Samdal et al. 2004, Verkuyten u. Thijs 2002).

In der Zusammenschau der aufgeführten Studien scheint es einerseits, als würden Mädchen die Schulanforderungen besser meistern als die Jungen. Andererseits haben sie jedoch möglicherweise häufiger mit Veränderungen im Freundeskreis beim Schulwechsel zu kämpfen. Es stellt sich die Frage, ob der Übergang in die weiterführende Schule von Jungen oder Mädchen leichter bewältigt wird und auf welches Geschlecht er stärkere gesundheitliche Auswirkungen haben könnte.

1.4 Die Rolle des Schulabschlusses der Eltern

Bei der Stressbelastungsstudie der Universität Würzburg wurden Eltern von Dritt- und Viertklässlern zu ihrem eigenen Stresserleben und dem ihrer Kinder kurz vor dem Übergang in die Sekundarschule befragt. Man gelang zu dem Ergebnis, dass das Stresserleben unter Anderem abhängig vom Schulabschluss der Eltern ist.

„Kinder, deren Eltern über einen neun- oder zehnjährigen Bildungsabschluss verfügen, haben eine erhöhte Stressbelastung. Hingegen verursacht der bevorstehende Wechsel in die Sekundarstufe bei den Kindern am wenigsten Stress, deren Eltern über die (Fach-) Hochschulreife verfügen.“ (Reinders et al. 2015, S. 16). In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Menschen, die einer erhöhten Stressbelastung ausgesetzt sind, häufiger depressive Symptome, Schlafstörungen oder auch ein Burnout-Syndrom zeigen (Hapke et al. 2013).

Mehrere Studien bestätigen zudem, dass sich ein höherer elterlicher Bildungsabschluss positiv auf Schulleistungen auswirken kann (Baumert et al. 2003, Jungbauer-Gans 2004, Schneider u. Pfof 2013, Stocké 2013). Für Grund- und Sekundarschüler mit schlechten Schulleistungen konnte von Pixner u. Kaufmann (2013) festgestellt werden, dass sie höhere schulbezogene Ängste angeben. Schlechte Schulleistungen können mit empfundenem Schulstress und mit physischen und körperlichen Beschwerden in Verbindung gebracht werden, was sich bereits bei der schweizerischen Studie von Buddeberg-Fischer et al. (1997) mit 17-jährigen Mittelstufenschülerinnen und -schülern festhalten ließ.

In der Studie von Kunter u. Stanat (2002) konnte außerdem festgehalten werden, dass ein höherer sozioökonomischer Status der Eltern mit geringeren aggressiven Tendenzen der Kinder einhergeht.

Der sozioökonomische Status wird aus unterschiedlichen Dimensionen errechnet, wobei Bildung oftmals eine dieser Dimensionen darstellt (Galobardes et al. 2006, Lampert et al. 2013, Lampert et al. 2014). Daher kann hier vom sozioökonomischen Status teilweise auch auf den Bildungsgrad der Eltern geschlossen werden. Für Kinder von Eltern aus sozial privilegierteren Familien wird argumentiert, dass die Familien bessere Ressourcen haben ihre Kinder zu fördern, beispielsweise in Form von Nachhilfeangeboten, im Vergleich zu Kindern von Eltern der unteren Sozialschichten, die bildungsbezogene Defizite der Kinder schwerer durch die Investition von Zeit, Arbeit und finanziellen Ausgaben

ausgleichen können (Ditton u. Krüsken 2009, Kotitschke u. Becker 2015).

In der vorliegenden Arbeit soll das Gelingen des Übergangs der Kinder in Abhängigkeit vom höchsten Schulabschluss der Eltern betrachtet werden, da der Schulabschluss die eigene Schulerfahrung der Eltern am besten widerspiegelt. In der Literatur konnte hierzu auch festgestellt werden, dass Eltern dazu tendieren für ihre Kinder eher die eigene Schulform auszuwählen (Jonkmann et al. 2010, Stocké 2009).

1.5 Fragestellung 1 und Hypothesen

Bei der Zusammenschau der eben genannten Studien fällt auf, dass die mit dem Lebensraum Schule verbundenen betrachteten Charakteristika drei Gruppen zugeteilt werden können: Aspekte des Schul- und Lernklimas, Aspekte des Sozialklimas und Aspekte des Selbstkonzeptes zur eigenen Schulfähigkeit. Dabei scheinen Unterschiede zwischen den Geschlechtern, den verschiedenen Formen der weiterführenden Schulen und den unterschiedlichen schulischen Bildungsständen der Eltern zu bestehen. Selten werden all diese Faktoren hinsichtlich des Wechsels in die weiterführende Schule gemeinsam untersucht. Dies soll bei der vorliegenden Arbeit geschehen.

Die Frage, die daher betrachtet werden soll, lautet wie folgt: Welche Faktoren beeinflussen das Gelingen des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule?

Es ergeben sich folgende Hypothesen:

- Hypothese 1: Das Geschlecht hat Einfluss auf das Gelingen des Übergangs von der Primar- auf die Sekundarstufe.
- Hypothese 1a: Das Geschlecht hat Einfluss auf die Wahrnehmung des schulischen Sozialklimas.
- Hypothese 1b: Das Geschlecht hat Einfluss auf die Wahrnehmung des Schul- und Lernklimas.
- Hypothese 1c: Das Geschlecht hat Einfluss auf die Wahrnehmung des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit
- Hypothese 2: Die gewählte Schulform hat Einfluss auf das Gelingen des Übergangs von der Primar- auf die Sekundarstufe.
- Hypothese 2a: Die gewählte Schulform hat Einfluss auf die Wahrnehmung des schulischen Sozialklimas.
- Hypothese 2b: Die gewählte Schulform hat Einfluss auf die Wahrnehmung des Schul- und Lernklimas.
- Hypothese 2c: Die gewählte Schulform hat Einfluss auf die Wahrnehmung des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit.
- Hypothese 3: Der Schulabschluss der Eltern hat Einfluss auf das Gelingen des Übergangs von der Primar- auf die Sekundarstufe.
- Hypothese 3a: Der Schulabschluss der Eltern hat Einfluss auf die Wahrnehmung des schulischen Sozialklimas.
- Hypothese 3b: Der Schulabschluss der Eltern hat Einfluss auf die Wahrnehmung des Schul- und Lernklimas.
- Hypothese 3c: Der Schulabschluss der Eltern hat Einfluss auf die Wahrnehmung des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit.

1.6 Gesundheit

Gesundheit wurde im Laufe der Jahre unterschiedlich definiert. Hervorzuheben ist dabei die bekannteste Umschreibung, die 1948 von der World Health Organization, WHO, aufgestellt wurde und seither unverändert blieb: Gesundheit ist ein Zustand körperlichen, psychischen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein die Abwesenheit von Krankheit oder Gebrechen (World Health Organization 2014).

Griebler et al. (2009) konnten im Rahmen einer Studie nachweisen, dass das Niveau schulischer Strukturen und Prozesse den Schulerfolg sowie die

Gesundheit der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Damit ist das mentale, physische und emotionale Wohlbefinden junger Menschen als essenzielle Voraussetzung für erfolgreiches Lernen zu verstehen (Jané-Llopis et al. 2011).

Schon seit Längerem macht sich im Hinblick auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ein Wandel im Krankheitsspektrum bemerkbar. Zum einen kommt es zu einer Verschiebung von somatischen hin zu psychischen Störungen, zum anderen kommt es zu einer Zunahme chronischer Erkrankungen während akute Beschwerden bei Kindern und Jugendlichen abnehmen (Ravens-Sieberer et al. 2007). Dieses Phänomen wird auch als „neue Morbidität“ bezeichnet (Reinhardt u. Petermann 2010). Bei der BEfragung zum seeLischen WohLbefinden und VerhAlten, kurz BELLA, einem Modul der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, KiGGS, des Robert-Koch-Instituts, die von 2003 bis 2006 erhoben wurde, zeigten 21,9% aller befragten Kinder und Jugendlichen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten (Ravens-Sieberer et al. 2007).

Durch regelmäßig durchgeführte Gesundheitsumfragen wie die Health Behaviour in School-aged Children, HBSC, Studie der WHO können zeitliche Entwicklungen dargestellt werden, so auch die weiterhin hohe Verbreitung psychischer Probleme bei Kindern und Jugendlichen (Bilz et al. 2016).

Dabei stellen auch schulbezogene Probleme für Kinder und Jugendliche eine ernstzunehmende Stressquelle dar, da der Leistungs- und Konkurrenzdruck zu psychischen und psychosomatischen Auffälligkeiten führen kann, indem beispielsweise ein Notenabfall als Gefährdung der Zukunftschancen gesehen wird und negative motivations- und selbstwertbezogene Folgen haben kann (Seiffge-Krenke 2008). Der Übergang in die Sekundarstufe kann in diesem Zusammenhang ebenfalls durch die vielen Veränderungen im Schulalltag der Kinder mit einem Anstieg psychischer Probleme und einem Abfall akademischer Leistung verbunden sein (Riglin et al. 2013).

Daneben gibt es Hinweise darauf, dass die Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung für einen besseren Umgang der Kinder mit Problemen und für die Gesundheit wichtig sind, wobei das Fehlen von sozialer Unterstützung und von Selbstwirksamkeit Prädiktoren für die gesundheitliche Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler darstellen (Frank 2006). Lester u. Cross (2015) stellten im Zuge ihrer australischen Schulübergangsstudie fest, dass die Mitschülerunterstützung und zusätzlich die Verbundenheit zu Lehrkräften und

auch Schulklimafaktoren, wie die allgemeine Schulverbundenheit, als Prädiktoren eines mentalen und emotionalen Wohlbefindens der Jugendlichen wirken.

Waters et al. (2012) stellten ebenfalls in Australien fest, dass ein als schwierig wahrgenommener Übergang mit einer schlechten emotionalen und sozialen Gesundheit korreliert. De Wit et al. (2011), die kanadische Neuntklässler ein Jahr lang begleiteten, stellten fest, dass eine abnehmende Unterstützung durch die Mitschüler und Lehrkräfte mit einer erhöhten Depressionsanfälligkeit verbunden war.

Mädchen schätzen ihre gesundheitliche Situation oftmals schlechter ein als Jungen oder geben häufiger gesundheitliche Beschwerden an (Kruse 2010, Torsheim et al. 2004).

Bohn et al. (2010) stellten bei der HBSC-Teilstichprobe des Jahres 2006 von 11, 13 und 15-Jährigen Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen fest, dass die Einschätzung der eigenen Gesundheit der Befragten abhängig vom Schultyp war. Hauptschüler bewerteten ihre Gesundheit schlechter als Gymnasiasten.

Ball et al. (2006) konnten im Rahmen ihrer Schulübergangsstudie, die die Kinder bei ihrem Wechsel begleitete und dabei in Abhängigkeit ihrer Notenentwicklung während der 5. Klasse in drei Gruppen einteilte, festhalten, dass vor allem Gymnasialschülerinnen und -schüler mit einer sich stark verschlechternden als auch mit einer eher neutralen bis positiven Leistungsentwicklung Probleme bei ihrer psychischen Anpassung in der neuen Schule zeigten. Bei der dritten Gruppe mit einer moderat negativen Notenentwicklung ließen sich bei Ball et al. (2006) am wenigsten Probleme nachweisen.

Beim KIDSCREEN-Projekt, bei dem 7 europäische Länder, darunter auch Deutschland, teilnahmen, konnte festgestellt werden, dass sich ein höherer Bildungsgrad der Eltern insgesamt positiv auf das körperliche und psychische Wohlbefinden der Kinder auswirkt (Rueden et al. 2006).

In einigen Studien konnte zudem belegt werden, dass sich ein niedriger sozioökonomischer Status der Eltern negativ auf die Gesundheit ihrer Kinder auswirkt (Chen et al. 2006, Kruse 2010, Lampert u. Kurth 2007, Lampert et al. 2014, Ravens-Sieberer et al. 2007, Ravens-Sieberer et al. 2009). Interessant wäre hier daher zu klären, ob der Schulabschluss der Eltern, als Teil des sozioökonomischen Status (siehe, s., S. 6), die gesundheitlichen Auswirkungen des Schulübergangs ihrer Kinder beeinflussen kann.

1.7 Fragestellung 2 und Hypothesen

Ableitend aus den angeführten Studien soll auch in der vorliegenden Arbeit die Gesundheit der Kinder untersucht werden.

Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Gelingen des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule und der Gesundheit der Kinder?

Hypothese 4: Das Gelingen des Übergangs von der Primar- auf die Sekundarstufe hat Einfluss auf die Gesundheit.

Hypothese 4a: Die Veränderung des schulischen Sozialklimas sowie des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit über den Übergang hinweg haben Einfluss auf die Gesundheit.

Hypothese 4b: Die Veränderung der schul- und lernbezogenen Haltung über den Übergang hinweg hat Einfluss auf die Gesundheit.

Hypothese 4c: Die Veränderung des Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkräfte über den Übergang hinweg hat Einfluss auf die Gesundheit.

2 Material und Methoden

2.1 Stichprobe

Die Daten stammen aus dem Bildungshaus II-Projekt, einem Pilotprojekt, das im Sinne eines Anschlussprojektes der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Bildungshaus 3 – 10“ (gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfond) durchgeführt wurde.

Im Rahmen des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“ wurden Kindergartenkinder bei ihrem Übergang in die Grundschule begleitet. Teilnehmende Kindergärten und Grundschulen arbeiteten dabei eng miteinander zusammen. Durch diese Kooperation sollte ein fließender Übergang in das Schulleben bewirkt werden (Arndt u. Kipp 2016).

Im Bildungshaus II-Projekt wurde der Wechsel der Grundschüler in die weiterführende Schule erfasst. Über die Kontaktierung von Grundschulen wurden 1844 Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen um ihre Teilnahme gebeten. Insgesamt waren davon 121 Kinder und ihre Eltern bereit, an den Befragungen teilzunehmen. Die Kinder konnten sich, unabhängig von der vorliegenden Befragung, zwischen den folgenden in Baden-Württemberg üblichen Schultypen entscheiden: Haupt- und Werkrealschule, Realschule, Gesamtschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium. Im Folgenden wird das Gymnasium anderen Schulformen gegenübergestellt. Da sich von den teilnehmenden Kindern nur eine Person für die Werkreal- oder Hauptschule entschieden hatte, wurde diese Person aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen. Sieben weitere Personen mussten mangels fehlender Daten ebenfalls ausgeschlossen werden, da entweder zu bestimmten Teilen der Fragebögen keine Informationen angegeben wurden oder die Kinder nur an einem der beiden Messzeitpunkte teilgenommen haben.

Die Stichprobe setzte sich somit aus 113 Kindern (48,7% Mädchen, 51,3 % Jungen) zusammen, die im Schuljahr 2015/16 die 4. Klasse einer der 41 teilnehmenden Grundschulen in Baden-Württemberg besuchten. 60,2% der Schülerinnen und Schüler waren dabei bereits Teilnehmer des Bildungshauses 3 – 10, während 39,8% der Kinder aus Vergleichseinrichtungen stammen. Die Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen wurden zusammengefasst (28,3%), und mit dem Schultyp Gymnasium (71,7%) verglichen. Das Alter der Schülerinnen und Schüler betrug zum ersten Messzeitpunkt T1 zwischen 8,9 und 11,8 Jahren

($M=10,4$; $SD=0,46$).

Bezüglich des Bildungshintergrundes der Eltern war die Stichprobe folgendermaßen zusammengesetzt: 11,8% der Mütter hatten höchstens einen Hauptschulabschluss, 26,4% erreichten den Realschulabschluss und 61,8% hatten mindestens Fachabitur. Bei den Vätern hatten 11,7% maximal einen Hauptschulabschluss, 21,6% erreichten die Mittlere Reife und 66,7% hatten mindestens das Fachabitur.

Tabelle 1 stellt die Stichprobe aufgeteilt nach der gewählten Schulform der Kinder dar, sodass sowohl die Verteilung der Geschlechter und höchsten Schulabschlüsse der Eltern auf die Schulformen, als auch die Verteilung der Geschlechter und höchsten Schulabschlüsse der Eltern innerhalb der jeweiligen Schulform verglichen werden kann.

Tabelle 1 Aufteilung der Stichprobe nach der gewählten Schulform

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017, Angaben in Prozent, max.: maximal, min.: minimal

gewählte Schulform	Verteilung auf die Schulformen		Verteilung innerhalb der jeweiligen Schulform	
	Real-, Gesamt-, Gemeinschafts-schule	Gymnasium	Real-, Gesamt-, Gemeinschafts-schule	Gymnasium
Geschlecht				
Mädchen	26%	74%	52%	49%
Jungen	24%	76%	48%	51%
Höchster Schulabschluss der Eltern				
<u>Mutter</u>				
max. Hauptschulabschluss	69%	31%	30%	5%
Realschulabschluss	38%	62%	37%	23%
min. Fachabitur	15%	85%	33%	72%
<u>Vater</u>				
max. Hauptschulabschluss	69%	31%	31%	5%
Realschulabschluss	39%	61%	31%	17%
min. Fachabitur	15%	85%	38%	78%

2.2 Instrumente / Operationalisierung

Um den Übergang der Kinder zu erfassen, wurde zu zwei Messzeitpunkten, T1 und T2, der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen, FEES 3-4, sowie der selbstentwickelte Schülerfragebogen durch die Schülerinnen und Schüler und der selbstentwickelte Elternfragebogen durch die Eltern ausgefüllt.

2.2.1 FEESS 3-4

Beim FEESS handelt es sich um den Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Dieser Fragebogen wurde am Ende der 4. Klasse und am Anfang der 5. Klasse verwendet. Dabei handelt es sich um „ein Verfahren zur Erfassung der psychologisch bedeutsamen und pädagogisch relevanten Sichtweisen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen von Grundschulkindern“ (Rauer u. Schuck 2003a, S. 9). Der Fragebogen besteht aus 90 Items und ist in zwei Teile gegliedert. Die Befragten müssen sich bei jeder Feststellung zwischen 4 verschiedenen Antwortmöglichkeiten entscheiden: „Stimmt gar nicht“, „Stimmt kaum“, „Stimmt ziemlich“ und „Stimmt genau“.

Der Gebrauch und die spätere Auswertung des Fragebogens sind im Manual von Rauer u. Schuck (2003a) erläutert. Abhängig von der Formulierungsrichtung (Polarität) des jeweiligen Items, werden die Antworten bei der Auswertung des Fragebogens mit ein bis vier Punkten codiert.

Der erste Teilfragebogen, der TF-SIKS 3-4, Teilfragebogen zur sozialen Integration, zum Klassenklima und zum Selbstkonzept setzt sich aus 37 Items zusammen, die in drei Skalen zusammengefasst werden:

- **Soziale Integration (SI):** Diese Skala wird durch 11 Items erfasst. Hierdurch wird das Ausmaß, in dem sich die oder der Befragte durch seine Schulkameraden akzeptiert und angenommen fühlt und sich somit als vollwertiges Gruppenmitglied sieht, gemessen.
- **Klassenklima (KK):** Auch diese Skala beinhaltet 11 Items. Während die Skala der Sozialen Integration eher die Ich-bezogene Ansicht der sozialen Beziehungen des Kindes abfragt, konzentriert sich die Skala des Klassenklimas auf Wir-Aussagen und damit auf die Klassengemeinschaft.
- **Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK):** 15 verschiedene Items messen das Selbstkonzept der Schulfähigkeit der Kinder. Es wird dabei das Ausmaß, in dem sich das Kind den schulischen Anforderungen gewachsen fühlt und seine schulischen Leistungen positiv bewertet, gemessen.

Beim zweiten Teilfragebogen handelt es sich um den TF-SALGA 3-4, den Teilfragebogen zur Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Gefühl des Angenommenseins, welcher 53 Items beinhaltet, die in 4 Skalen zusammengefasst werden:

- **Schuleinstellung (SE):** 14 Items messen das Wohlbefinden der Kinder an der Schule. Je höher die SE-Werte sind, desto mehr verbindet die oder der Befragte die Schule mit positiven Gefühlen.
- **Anstrengungsbereitschaft (AB):** Diese Skala umfasst 13 Items. Sie misst das Ausmaß, in welchem das Kind bereit ist die im Schulalltag auftretenden Aufgaben durch eigenen Fleiß zu erledigen und sich auf neue Themen und Aufgabenstellungen unabhängig vom Schwierigkeitsgrad einzulassen.
- **Lernfreude (LF):** Die Beantwortung von 13 verschiedenen Feststellungen soll die Lernfreude der Kinder wiedergeben. Es bezeichnet das Ausmaß, in welchem das Kind positiv an die Schulaufgaben herantritt und somit eine positive Lernhaltung zeigt.
- **Gefühl des Angenommenseins (GA):** Das Gefühl des Angenommenseins umfasst das Ausmaß, in dem sich ein Kind von seinen Lehrern verstanden, akzeptiert und unterstützt fühlt. 13 Feststellungen sollen das Gefühl des Angenommenseins messen.

Aus den Einzelantworten der Kinder zu den Feststellungen werden bei der Auswertung Summenwerte gebildet. Wurde ein Item nicht gekreuzt oder wurden mehrere Kreuze gesetzt, dann wird gemäß Manual eine Zufallszahl gezogen und imputiert. Trifft das auf mehrere Items innerhalb einer Skala zu, dann kann der Summenwert nicht gebildet werden (Rauer u. Schuck 2003a).

Zwischen den einzelnen Skalen besteht oftmals eine hohe Korrelation (Rauer u. Schuck 2003b). So bewerten Kinder, die sich als sozial integriert sehen oft auch die Klassengemeinschaft als positiv, was dann in hohen Werten der Skalen SI und KK resultiert. Ähnlich verhält es sich auch mit den Skalen zur Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude. Schülerinnen und Schüler, die eine

positive Einstellung zur Schule zeigen, sind oft auch anstrengungsbereiter und zeigen eine bessere Lernhaltung.

Diese Tatsache wird im Manual insofern berücksichtigt, als dass die verschiedenen Skalen drei verschiedenen Dimensionen zugeordnet werden, die auch miteinander in Verbindung stehen. Die Aufteilung kann Abbildung 1 entnommen werden.



Abbildung 1 Dimensionen und Skalen des FEES 3-4

FEES: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen, Abbildung verändert nach Rauer u. Schuck (2003a, S. 11) mit freundlicher Genehmigung des Hogrefe Verlags.

2.2.2 Schüler- und Elternfragebogen

Die Schüler- und Elternfragebögen zu T1 und T2 wurden vom Team des TransferZentrums für Neurowissenschaften und Lernen, ZNL, erstellt. Die vorliegende Arbeit nutzt diese Daten sowie Daten die zum zweiten Messzeitpunkt mittels zusätzlicher, im Rahmen der Dissertation entwickelter Fragen erfasst wurden. Da die Erfahrungen der Kinder und Eltern beim Übergang in die weiterführende Schule nicht nur in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, sondern auch in anderen Projekten des ZNL genutzt werden, wurden hier nicht alle Items dieser Fragebogen in den Analysen berücksichtigt. Die gestellten Fragen in den Schüler- und Elternfragebögen waren größtenteils explorativer Natur. Inhaltlich haben sie sich aber am Schüler- und Elternfragebogen der *Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS, und der *Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS, 2011, orientiert (Wallner-Paschon u. Widauer 2012).

Fragebogen zum Ende der Grundschulzeit

Im Eltern- und Schülerfragebogen am Ende der Grundschulzeit wurden die Ängste und Wünsche der Kinder und ihrer Eltern in Bezug auf den bevorstehenden Schulwechsel abgefragt. Zudem wurden auch Fragen zur Vorbereitung des Übergangs in den Grundschulen (Informationsveranstaltungen, Lehrerempfehlungen) gestellt.

Relevant für die Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit waren hierbei 2 Items des Elternfragebogens, welche jeweils die gewählte Schulform des Kindes und den Schulabschluss der Eltern erfassen (s. Anhang).

Fragebogen zum ersten Schulhalbjahr in der 5. Klasse

Der Schüler- und Elternfragebogen, der nach dem Schulwechsel verschickt wurde, sollte die Eingewöhnungsphase der Kinder erfassen. Was wurde durch die Schulen, Lehrer oder auch Eltern getan, um den Kindern das Eingewöhnen zu erleichtern? Wie haben sich die Kinder eingelebt?

In 14 Items wurden die Schüler hier auch zu ihrer Gesundheit befragt. 12 Items befassten sich dabei mit der psychischen Gesundheit und zwei mit der körperlichen. Diese Items wurden von der Autorin formuliert und in den Berechnungen dieser Arbeit berücksichtigt. Sie sollen im Folgenden näher

beschrieben werden.

	immer	meistens	selten	nie
Bist du in der Schule fröhlich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fühlst du dich morgens vor der Schule gut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 2 Items zur psychischen Gesundheit im Bereich der Schullaune

Die Abfrage der Fröhlichkeit und auch der morgendlichen Laune der Schülerinnen und Schüler (s. Abbildung 2) soll Aufschluss über das Gefühlsleben der Kinder geben. Eine ständige Verstimmung bereits bei Tagesbeginn kann unter Umständen auch als Anzeichen einer möglichen Depression gedeutet werden (Schulte-Markwort 2016).

	immer	meistens	selten	nie
Bist du morgens müde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bist du nach der Schule müde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kannst du abends gut einschlafen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 3 Items zur psychischen Gesundheit im Bereich der Müdigkeit

Das Schlafverhalten der Kinder ist aus unterschiedlichen Gründen interessant. Zum einen klagen Kinder und Jugendliche mit verschiedenen psychischen Störungen oft über einen schlechten Schlaf (Shanahan et al. 2014), sodass das Schlafverhalten als wichtiger Indikator für die psychische Gesundheit der Kinder gesehen werden kann. Zum anderen hängen Schlafprobleme mit einer niedrigen Lebenszufriedenheit und einem höheren wahrgenommenen Leistungsstress in der Schule zusammen, was Wolfradt (2006) im Rahmen einer Untersuchung an einem Gymnasium in Halle/Saale feststellen konnte.

Etwaige Einschlafproblematiken werden daher häufig in Gesundheitsstudien abgefragt (Komorowski u. Maier 2015) und sind auch Bestandteil der Health Behaviour in School-aged Children Symptom Checkliste (Bilz u. Melzer 2005c, Kruse 2010, Torsheim et al. 2004).

	immer	meistens	selten	nie
Kommt es vor, dass du keinen Appetit hast?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 4 Item zur psychischen Gesundheit im Bereich der Appetitlosigkeit

Appetitlosigkeit (s. Abbildung 4) ist ebenfalls ein oft abgefragtes Symptom gesundheitlicher Beschwerden, das sich bei Kindern beispielsweise bei erhöhter Stressbelastung einstellen kann (Lohaus et al. 2004). Zudem gilt Appetitlosigkeit auch als Befund bei angstbedingter Schulverweigerung (Knollmann et al. 2010) und sollte daher bei der Betrachtung der Gesundheit von Kindern mit erfasst werden.

	immer	meistens	selten	nie
Ist dir dein Schultag zu lang oder zu anstrengend?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hast du das Gefühl, dir ist alles zu viel?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hast du das Gefühl, du kommst ganz gut mit dem zurecht, was von dir verlangt wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 5 Items zur psychischen Gesundheit im Bereich der Überforderung

Werden Kinder mit vielen äußeren Stressoren konfrontiert, besteht eine mögliche Reaktion aus belastenden Gedanken und Gefühlen, wie beispielsweise dem Gefühl der Überforderung, wobei langfristig „eine hohe Stressbelastung die Entwicklung psychischer Störungen begünstigen“ (Beyer u. Lohaus 2007, S. 15) kann. Auch Hinweise auf eine mögliche Überforderung des Kindes werden im vorliegenden Schülerfragebogen abgefragt (s. Abbildung 5).

	immer	meistens	selten	nie
Hast du genügend Zeit für deine Hobbys und Freunde und um dich zu entspannen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 6 Item zur psychischen Gesundheit im Bereich des Freizeitausgleichs

Das Treffen mit Freunden und damit die Aufrechterhaltung sozialer Kontakte, aber auch das Ausüben von Hobbys stellt einen wichtigen Ausgleich und damit eine Ressource dar, um auf einwirkende Stressoren besser reagieren zu können (Helmreich u. Lieb 2015).

	immer	meistens	selten	nie
Fühlst du dich beim Gedanken an die Schule unwohl?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fühlst du dich in der Schule sicher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 7 Items zur psychischen Gesundheit im Bereich der Gefühlsassoziation Schulraum

„Schule positiv zu erleben und sich in der Schule wohl zu fühlen ist ein berechtigtes Bedürfnis aller SchülerInnen“ (Hascher 2004b, S. 8), wobei „die Gefahr der Dominanz negativer Gefühle im Schulalltag (...) nicht zu vernachlässigen“ ist (Hascher u. Edlinger 2009, S. 110). In diesem Zusammenhang gilt das Sicherheitsgefühl zudem als Schutzfaktor psychischer Gesundheit (Kilian u. Becker 2006) und wird daher im Rahmen dieser Untersuchung mitabgefragt (s. Abbildung 7).

	immer	meistens	selten	nie
Hast du vor, in oder nach der Schule oder beim Lernen Kopfschmerzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hast du vor, in oder nach der Schule oder beim Lernen Bauchschmerzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 8 Items zur körperlichen Gesundheit im Bereich der Kopf- und Bauchschmerzen

Wiederkehrende Bauchschmerzen bei Kindern als Manifestation psychischer Auffälligkeiten werden in der Literatur schon sehr lange diskutiert (Ernst et al. 1984, Walker u. Greene 1989). Bereits Walker u. Greene (1989) stellten im Rahmen einer amerikanischen Untersuchung fest, dass Kinder mit wiederkehrenden abdominalen Schmerzen größere Ängste, häufiger depressive Symptome und körperliche Beschwerden zeigten als gesunde Kinder.

Gaupp u. Braun (2007) fanden bei einer deutschen Längsschnittstudie, die Schüler bei ihrem Übergang in die Berufsschulen begleitete, heraus, dass Schulschwänzer im Vergleich zu Nichtschwänzern öfter über gesundheitliche Probleme mit psychosomatischem Charakter, unter Anderem Kopf- und Bauchschmerzen, klagten. Kopf- und Bauchschmerzen werden häufig in Studien zur Gesundheit von Kindern abgefragt und sind ebenfalls Bestandteil der Health Behaviour in School-aged Children Symptom Checkliste (Bilz u. Melzer 2005c, Kruse 2010, Torsheim et al. 2004).

Betont werden soll an dieser Stelle, dass die Einteilung der Fragen in die zwei gebildeten Gruppen „psychische“ und „körperliche“ Gesundheit nicht dazu dient,

beide Gruppen gegenüberstellen zu wollen, sondern vielmehr der Tatsache geschuldet ist, dass ausschließlich bei den Fragen nach den Kopf- und Bauchschmerzen der Kinder rein somatische Befunde abgefragt werden und dies durch die Unterteilung hervorgehoben werden soll. Oft wird in der Literatur nicht unterschieden, sondern Befunde als psychosomatische Beschwerden zusammengefasst. In diesem Zusammenhang gelten „psychosomatische Beschwerden ebenfalls als Ausdruck negativen Befindens in der Schule“ (Valtin et al. 2005, S. 196).

2.3 Erhebung der Daten und Studienablauf

Die Kinder wurden über die Grundschulen, die am „Bildungshaus 3 – 10“-Projekt teilgenommen haben, rekrutiert. Darunter gab es die Modelleinrichtungen, welche eng mit den Kindergärten zusammengearbeitet haben und die Vergleichseinrichtungen. Diese Schulen wurden angeschrieben. Über die Schulen wurden die Informationen an die Eltern weitergeleitet, deren Kinder bereits teilgenommen haben. Haben die Eltern einer erneuten Erhebung zugestimmt und die versendete Einverständniserklärung unterschrieben, wurden den Kindern die Fragebögen nach Hause zugesendet. Um den Übergang der Kinder in die weiterführende Schule zu erfassen, erhielten die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu 2 Messzeitpunkten die Fragebögen des FEES 3-4 und jeweils den selbstentwickelten Schülerfragebogen zur Bearbeitung zu Hause per Post zugeschickt. Zudem erhielten die Eltern der Kinder zu den gleichen Zeitpunkten einen selbstentwickelten Elternfragebogen zugeschickt. Messzeitpunkt T1 war im August 2016 und damit in den Sommerferien der Kinder vor ihrem Übergang in die weiterführende Schule. Messzeitpunkt T2 lag im Februar 2017, in den Faschingsferien. Zu dieser Zeit besuchten die Teilnehmer bereits fast ein halbes Jahr ihre neue Schule. Den Eltern der Kinder wurde in einem beiliegenden Schreiben erklärt, wie das Ausfüllen der Bögen ablaufen sollte. Sie wurden angewiesen, dass die Kinder die Bearbeitung auf mehrere Tage verteilen sollen, um eine Überforderung auszuschließen. An Tag 1 sollte der selbstentwickelte Fragebogen ausgefüllt werden, an Tag 2 und 3 die beiden Teile des FEES 3-4, SIKS und SALGA. Die Tage mussten dabei zeitlich nicht direkt aufeinander folgen. Bis zum Ende der jeweiligen Ferien sollten die Fragebögen anschließend an das ZNL zurückgeschickt werden.

2.4 Statistik und Methoden zur Auswertung

Für die Berechnungen beider Fragestellungen wurde das Statistikprogramm IBM SPSS Statistics Version 25 verwendet. Die Berechnungen wurden von der Autorin in Zusammenarbeit mit einer Mitarbeiterin des ZNL, Swetlana Haraß, durchgeführt. Die Autorin erhielt eine Einweisung in das verwendete Statistikprogramm und hat die Daten selbstständig interpretiert.

Zur Beantwortung der ersten Hypothese, die auf den Einfluss des Geschlechts auf den Schulübergang eingeht, wurde für die insgesamt 7 Skalen des FEES jeweils eine 2 x 2 mixed ANOVA gerechnet. (Mädchen versus, vs., Jungen; T1 vs. T2)

Auch für die zweite Hypothese wurden 2 x 2 mixed ANOVAs durchgeführt, um herauszufinden, ob die gewählte Schulform einen Einfluss auf den Übergang, gemessen über den FEES vor und nach dem Schulwechsel, hat. (Gymnasium vs. Real-, Gesamt-, Gemeinschaftsschule; T1 vs. T2).

Für die dritte Hypothese, in der es um den Einfluss des Schulabschlusses der Eltern geht, wurden dabei 3 x 2 mixed ANOVAs gerechnet (maximal, max., Hauptschulabschluss vs. Mittlere Reife vs. min. Fachabitur; T1 vs. T2), jeweils separat für die Schulabschlüsse der Mütter und anschließend der Väter.

Ergaben die Berechnungen der ANOVAs für eine Skala eine statistisch signifikante oder tendenziell signifikante Interaktion wurden getrennte ANOVAs für die Untergruppen gerechnet.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden einfaktorielle ANCOVAs durchgeführt, um herauszufinden, ob es einen Einfluss eines statistisch signifikanten Unterschieds zwischen einem gelungenen und nicht gelungenen Übergang auf die Gesundheit gibt.

Da bei den besprochenen Studien das Geschlecht, die gewählte Schulform und der elterliche Bildungshintergrund einen Einfluss auf den Gesundheitszustand der Kinder hatten (s. S.9-10), wurde bei den Berechnungen der vorliegenden Untersuchung ihr Einfluss als Kontrollvariable geprüft. Lieferte die Prüfung der Kontrollvariablen ein signifikantes Ergebnis, wurde ein Bonferroni-korrigierter post-hoc-Test gerechnet, um herauszufinden, zwischen welchen Gruppen ein Mittelwertunterschied bestand. Der Bonferroni-Test wurde ausgewählt, da dieser bei einer kleinen Anzahl von Paaren als leistungsfähiger gilt (IBM 2011).

Die 7 Skalen des FEES wurden hierfür drei verschiedenen Gruppen zugeordnet: Variablen zur schul- und lernbezogenen Haltung, Variablen zum schulischen

Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit und separat das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrer. Die Aufteilung der jeweiligen Skalen auf die drei Gruppen ist in Abbildung 9 ersichtlich.

Variablen zur schul- und lernbezogenen Haltung	Variablen zum schulischen Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit	Gefühl des Angenommenseins
Schuleinstellung	Soziale Integration	
Anstrengungsbereitschaft	Klassenklima	
Lernfreude	Selbstkonzept der Schulfähigkeit	

Abbildung 9 Aufteilung der Skalen des FEES in drei Variablengruppen

FEES: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen

In diesem Punkt unterscheidet sich die gewählte Gruppeneinteilung von den vorgeschlagenen drei Dimensionen des Manuals nach Rauer u. Schuck, welche in Abbildung 1 dargestellt sind. Die Begründung dieser Aufteilung bezieht sich einerseits auf die Verteilung die, basierend auf den errechneten Korrelationen (Rauer u. Schuck 2003b, S. 55) bei der Fragebogenentwicklung des FEES, vorgenommen wurde. Aus diesem Grund wurden die Skalen Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude zu den schul- und lernbezogenen Variablen zusammengefasst. Abweichend vom Manual von Rauer u. Schuck wurde dem Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft in der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt, basierend auf den eingangs bereits ausgeführten Studien, die der Rolle des Lehrers im Schullalltag eine sehr große Gewichtung geben (Barber u. Olsen 2004, Lester u. Cross 2015, Longobardi et al. 2016, Midgley et al. 1989, Miller-Lewis et al. 2014, Raufelder et al. 2016, van Ophuysen 2013, Wang et al. 2016). Daher wurde das Gefühl des Angenommenseins separat behandelt. Die verbleibenden drei Skalen Soziale Integration, Klassenklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit wurden zu einer Gruppe zusammengefasst. So trägt das Gefühl, sich in der Klasse sozial integriert zu fühlen dazu bei, dass Kinder sich „fähig fühlen, den schulischen Alltag mit seinen überwiegend kognitiven Anforderungen zu bewältigen“ (Hascher 2004a, S. 269).

In der Regel werden, laut Manual des FEES, zur Interpretation der Summenwerte, Normwerte, in Form von Prozenträngen, herangezogen. Da für die 5. Klasse jedoch keine Normwerte vorliegen, wurde in der vorliegenden Arbeit mit Summenwerten gerechnet.

Es wurden anschließend die Differenzen zwischen den Summen des Messzeitpunktes T2 und den Summen des Messzeitpunktes T1 gebildet und dichotomisiert, um zwischen gelungenem und nicht gelungenem Übergang unterscheiden zu können.

Bei der Berechnung mehrerer Varianzanalysen besteht das Risiko einer Alpha-Fehler-Kumulierung (Rasch et al. 2010, S. 4–5), dennoch geht es bei der ersten Fragestellungen darum, mögliche Einflussfaktoren auf den Übergang zu erfassen. Aus diesem Grund wird das Risiko einer Alpha-Fehler-Kumulierung in Kauf genommen und die einflussnehmenden Variablen werden in den weiteren Berechnungen als Kontrollvariablen berücksichtigt.

Aufgrund der Verwendung des listenweisen Fallausschlusses wurden bei der Prüfung jeder Hypothese diejenigen Personen nicht berücksichtigt, bei welchen mindestens eine, der für die Hypothese relevanten Variablen, nicht vorhanden war.

2.5 Ethikantrag

Die durchgeführte Befragung ist Bestandteil des Projektes „Untersuchung des Wechsels von der Primar- zur Sekundarstufe unter Berücksichtigung bisheriger Übergangserfahrung“. Es liegt ein positives Votum der Ethikkommission der Universität Ulm vor (Ethikantrag Nr. 356 / Jahr 15).

2.6 Ein- und Ausschlusskriterien und Einverständniserklärung

Alle Viertklässler, deren Eltern die Einverständniserklärung unterschrieben haben, durften teilnehmen (vergleiche, vgl., S.12).

3 Ergebnisse

3.1 Geschlecht

Tabelle 2 gibt die Mittelwerte, Standardabweichungen und die Anzahl der Mädchen und Jungen zu den beiden Messzeitpunkten wieder. Die Daten zu den Skalen Schuleinstellung und Lernfreude sind separat in den Abbildungen 10 beziehungsweise, bzw., 11 dargestellt.

Tabelle 2 Deskriptive Statistik Geschlecht außer den Skalen SE und LF

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017,

FEESS: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen, SI: Soziale Integration, KK: Klassenklima, SK: Selbstkonzept der Schulfähigkeit, AB: Anstrengungsbereitschaft, GA: Gefühl des Angenommenseins, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, n: Anzahl, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2.

Skalen des	Mädchen					Jungen				
		T1		T2			T1		T2	
FEESS	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
SI	39	28,26	3,76	29,74	2,54	35	28,19	4,08	29,46	3,85
KK	40	26,26	4,76	26,90	4,84	33	24,51	5,71	26,59	4,52
SK	38	38,13	5,26	36,72	4,64	35	37,81	4,84	37,30	5,62
AB	39	29,96	4,31	30,15	4,22	39	28,29	5,46	28,87	5,51
GA	37	34,07	4,59	34,51	4,97	35	31,79	5,44	33,16	6,23

Bei der Skala „**Soziale Integration**“ gab es einen signifikanten Haupteffekt des Zeitpunkts [$F(1, 72)=11,332$; $p=0,001$; partielles $\eta^2=0,136$], das heißt die Mittelwerte sind dabei sowohl bei den Mädchen, als auch bei den Jungen am Messzeitpunkt T2 höher. Die Kinder haben sich demnach nach ihrem Schulwechsel im Durchschnitt integrierter in ihrer Klasse gefühlt.

Auch Im Bereich des „**Klassenklimas**“ gibt es nur einen signifikanten Haupteffekt des Zeitpunkts [$F(1, 71)=4,857$; $p=0,031$; partielles $\eta^2=0,064$], das heißt die befragten Kinder beurteilten ihren sozialen Umgang untereinander nach ihrem Schulwechsel besser.

Bei der dritten Skala des SIKS, dem „**Selbstkonzept der Schulfähigkeit**“, gibt es keinen signifikanten Haupteffekt für den Zeitpunkt, jedoch eine Tendenz [$F(1, 71)=3,212$; $p=0,077$; partielles $\eta^2=0,043$], das heißt sowohl Mädchen als auch Jungen schätzen ihre schulischen Fähigkeiten nach dem Schulwechsel tendenziell schlechter ein.

Bei der „**Schuleinstellung**“, der ersten Skala des SALGA, dem zweiten Teil des FEES, treten ein signifikanter Haupteffekt des Geschlechts auf [$F(1, 77)=13,799$; $p<0,001$; partielles $\eta^2=0,152$] und eine statistisch signifikante Interaktion zwischen dem Messzeitpunkt und dem Geschlecht auf [$F(1, 77)=9,939$; $p=0,002$; partielles $\eta^2=0,114$]. Vergleicht man also die Selbsteinschätzungen der Mädchen mit denen der Jungen, so zeigt sich, dass die selbsteingeschätzte Schuleinstellung bei Jungen zu beiden Messzeitpunkten geringer ist als bei Mädchen (s. Abbildung 10). Aber sie wird zum zweiten Messzeitpunkt bei den Jungen besser und bei den Mädchen schlechter: Jungen geben nach ihrem Übergang eine positivere Schuleinstellung an im Vergleich zur Grundschule [$F(1, 39)=4,611$; $p=0,038$; partielles $\eta^2=0,106$]. Mädchen dagegen bewerten die Schuleinstellung in der 5. Klasse negativer im Vergleich zur 4. Klasse [$F(1, 38)=6,097$; $p=0,018$; partielles $\eta^2=0,138$].

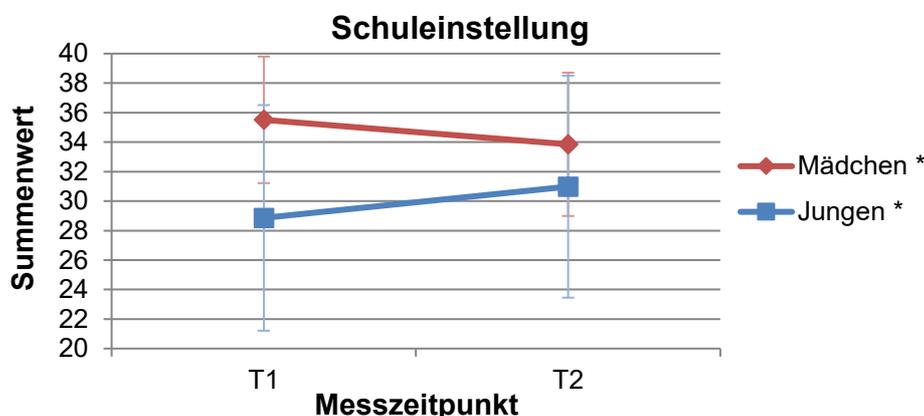


Abbildung 10 Skala SE in Abhängigkeit vom Geschlecht

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017, SE: Schuleinstellung, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2, vertikale Balken: Standardabweichung, Stichprobengröße Mädchen: 39 / Jungen: 40, * Signifikanzwert p Mädchen=0,018 / Jungen=0,038

Bei den Angaben zur „**Anstrengungsbereitschaft**“ der Jungen und Mädchen gibt es keine signifikanten Haupteffekte oder Interaktionen, das heißt sowohl Mädchen als auch Jungen scheinen nach dem Schulübergang ihre Bereitschaft Anforderungen im Schulalltag durch eigenes Bemühen zu meistern ähnlich hoch einzuschätzen wie vor dem Übergang.

Bei der Skala „**Lernfreude**“ tritt ein signifikanter Haupteffekt des Geschlechts auf [$F(1, 66)=4,780$; $p=0,032$; partielles $\eta^2=0,068$], das heißt Schülerinnen schätzen ihre Lernhaltung sowohl vor als auch nach dem Schulwechsel positiver ein als ihre männlichen Mitschüler. Die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Geschlecht ist nicht signifikant, es zeigt sich jedoch eine Tendenz [$F(1, 66)=3,587$; $p=0,063$; partielles $\eta^2=0,052$], das heißt bei Mädchen ist die Einschätzung zum zweiten Messzeitpunkt in der Tendenz geringer geworden [$F(1, 30)=3,751$; $p=0,062$; partielles $\eta^2=0,111$]. Bei den Jungen besteht dagegen kein Unterschied zwischen den Messzeitpunkten (s. Abbildung 11).

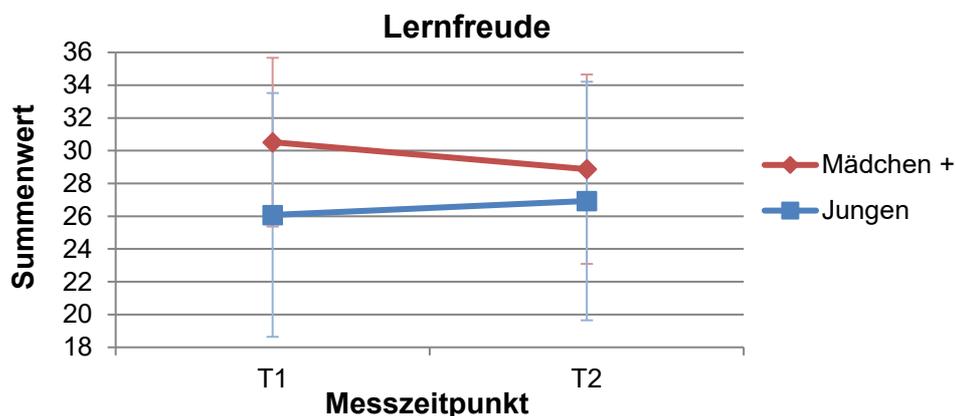


Abbildung 11 Skala LF in Abhängigkeit vom Geschlecht

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017, LF: Lernfreude, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2, vertikale Balken: Standardabweichung, Stichprobengröße Mädchen: 31 / Jungen: 37, + tendenzielle Signifikanz p Mädchen=0,062

Für die Selbsteinschätzung der Kinder im Hinblick auf das „**Gefühl des Angenommenseins**“ ergaben sich keine Auswirkungen des Geschlechts und des Messzeitpunkts, das heißt die Kinder fühlten sich nach dem Schulwechsel von ihren Lehrern in gleichem Ausmaß angenommen wie zuvor.

Zusammenfassend kann man demnach feststellen, dass zwischen Mädchen und Jungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit für den größten Teil der untersuchten Konstrukte kein Unterschied hinsichtlich der Wirkung des Übergangs nachgewiesen werden kann. Lediglich bei der „Schuleinstellung“ zeigten die Mädchen einen signifikant höheren Wert als die Jungen. Zudem bestand eine Interaktion zwischen Geschlecht und Messzeitpunkt: Während Jungen über den Wechsel hinweg eine positivere Entwicklung in der Selbsteinschätzung ihrer Einstellung zur Schule zeigen, bewerten Mädchen ihre Schuleinstellung nach dem Übergang schlechter als am Ende der 4. Klasse. Auch bei der Skala „Lernfreude“ ergab sich ein tendenzieller Unterschied. Hier konnte für die Mädchen festgestellt werden, dass sie ihre Freude am Lernen am Anfang der 5. Klasse tendenziell niedriger bewerten als am Ende der Grundschulzeit.

3.2 gewählte Schulform

Tabelle 3 fasst die Mittelwerte, Standardabweichungen und die Größen der beiden gebildeten Schulgruppen (vgl. S.12) zusammen.

Zur erleichterten Darstellung wird im Folgenden die Gruppe „Real-, Gesamt-, Gemeinschaftsschule“ mit „Realschule“ abgekürzt. Die Daten zu den Skalen Soziale Integration, Selbstkonzept der Schulfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude sind separat in den Abbildungen 12, 13, 14 bzw. 15 dargestellt.

Tabelle 3 Deskriptive Statistik gewählte Schulform außer den Skalen SK und AB

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017,

FEES: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen, KK: Klassenklima, SE: Schuleinstellung, GA: Gefühl des Angenommenseins, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, n: Anzahl, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2.

Skalen des	Real-, Gesamt-,									
	Gemeinschaftsschule					Gymnasium				
		T1		T2			T1		T2	
FEES	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KK	12	24,17	5,64	26,17	5,46	61	25,73	5,18	26,88	4,54
SE	13	32,46	7,41	33,15	5,10	66	32,08	7,01	32,24	6,74
GA	11	31,09	4,68	34,00	4,84	61	33,30	5,16	33,83	5,78

Sehen wir uns nun die Ergebnisse an, die wir erhalten, wenn man die Selbsteinschätzungen der Kinder auf ihre gewählte Schulform bezieht.

Bezüglich der „**sozialen Integration**“ gibt es einen statistisch signifikanten Haupteffekt des Messzeitpunkts [$F(1, 72)=12,681$; $p=0,001$; partielles $\eta^2=0,150$], das heißt sowohl die Realschüler als auch die Gymnasiasten fühlen sich nach dem Schulwechsel durch ihre Mitschüler akzeptierter als zuvor. Ein signifikanter Haupteffekt der besuchten Schulform ist nicht aufgetreten. Die numerisch sichtbare Wechselwirkung erwies sich als nicht signifikant (s. Abbildung 12).

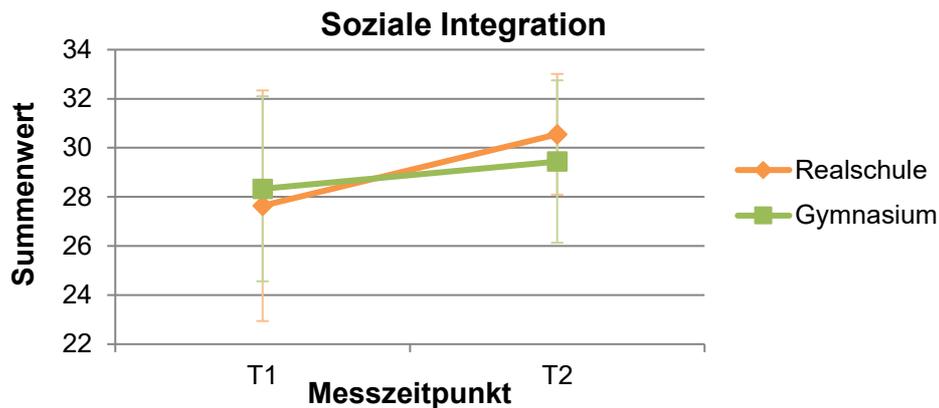


Abbildung 12 Skala SI in Abhängigkeit von der gewählten Schulform

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017, SI: Soziale Integration, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2, vertikale Balken: Standardabweichung, Stichprobengröße Realschule: 11 / Gymnasium: 63

Das „**Klassenklima**“ verbesserte sich tendenziell [$F(1, 71)=3,569$; $p=0,063$; partielles $\eta^2=0,048$], ansonsten gab es keine signifikanten Effekte.

Die Angaben zum „**Selbstkonzept der Schulfähigkeit**“ ergeben keinen signifikanten Haupteffekt für den Messzeitpunkt und nur eine Tendenz für die Schulform [$F(1, 71)=3,110$; $p=0,082$; partielles $\eta^2=0,042$], das heißt die Gymnasiasten hielten sich tendenziell für schulfähiger als die Realschüler. Die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und der besuchten Schulform ist signifikant [$F(1, 71)=11,455$; $p=0,001$; partielles $\eta^2=0,139$], das heißt nach dem Schulwechsel steigt das berichtete Selbstkonzept für die Realschüler tendenziell an [$F(1, 11)=3,254$; $p=0,099$; partielles $\eta^2=0,228$], wohingegen es bei den Schülern, die das Gymnasium besuchen, abnimmt [$F(1, 60)=11,306$; $p=0,001$; partielles $\eta^2=0,159$] (s. Abbildung 13).

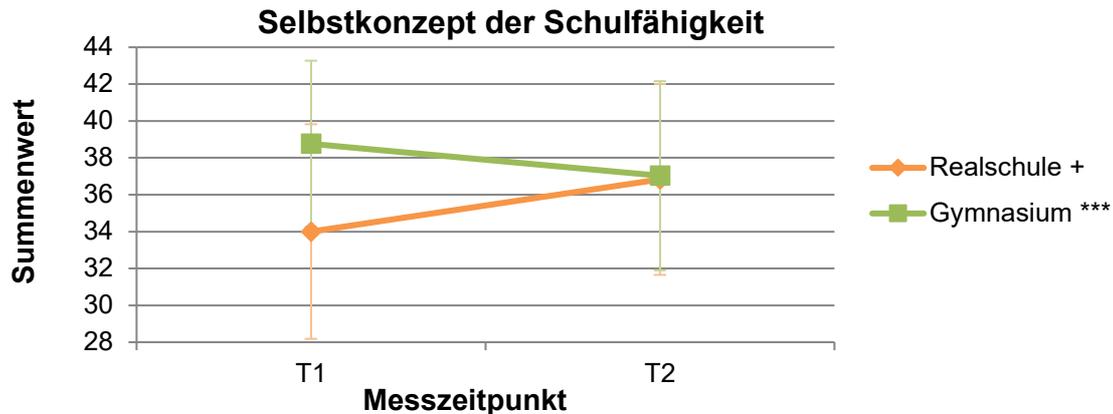


Abbildung 13 Skala SK in Abhängigkeit von der gewählten Schulform

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017, SK: Selbstkonzept der Schulfähigkeit, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2, vertikale Balken: Standardabweichung, Stichprobengröße Realschule: 12 / Gymnasium: 61, + tendenzielle Signifikanz p Realschule=0,099, *** Signifikanzwert p Gymnasium=0,001

Bei der „**Schuleinstellung**“ gibt es weder Haupteffekte noch eine Wechselwirkung.

Die Beurteilung der „**Anstrengungsbereitschaft**“ ergibt keinen signifikanten Haupteffekt Zeit, sondern nur eine Tendenz [$F(1, 76)=3,827$; $p=0,054$; partielles $\eta^2=0,048$]. Eine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und der besuchten Schulform kann festgestellt werden [$F(1, 76)=4,452$; $p=0,038$; partielles $\eta^2=0,055$]. Während nach dem Schulwechsel die Realschüler ihre Bereitschaft sich auf was Neues einzulassen besser einschätzen als vor dem Schulwechsel [$F(1, 12)=5,021$; $p=0,045$; partielles $\eta^2=0,295$], stagniert diese Einschätzung bei den Gymnasiasten (s. Abbildung 14).

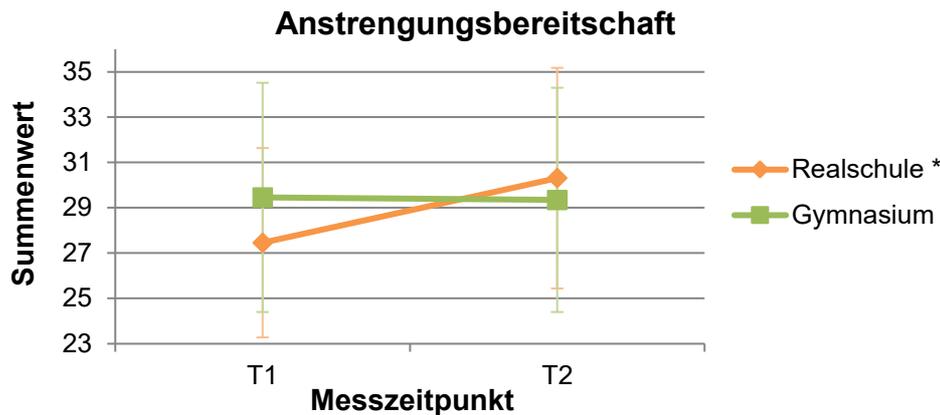


Abbildung 14 Skala AB in Abhängigkeit von der gewählten Schulform

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017, AB: Anstrengungsbereitschaft, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2, vertikale Balken: Standardabweichung, Stichprobengröße Realschule: 13 / Gymnasium: 65, * Signifikanzwert p Realschule=0,045

Im Bereich der „**Lernfreude**“ ist eine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und der besuchten Schulform aufgetreten [$F(1, 66)=5,221$; $p=0,026$; partielles $\eta^2=0,073$].

Betrachtet man hier die deskriptiven Daten, kann man vorsichtig folgern, dass zum Messzeitpunkt T1 Kinder, die sich für das Gymnasium entschieden haben, eine etwas höhere Lernfreude angeben, als die späteren Realschüler. Während bei den Gymnasialschülern nach dem Schulübergang nun eher eine Verschlechterung der Einschätzung der Freude beim Lernen zu erkennen ist, beurteilen die Realschüler ihre Lernfreude nach dem Wechsel höher als in der Grundschule und besser als die Gymnasiasten. Die sich deskriptiv andeutende Zu- bzw. Abnahme der Lernfreude ist aber für keine der Gruppen statistisch signifikant (s. Abbildung 15).

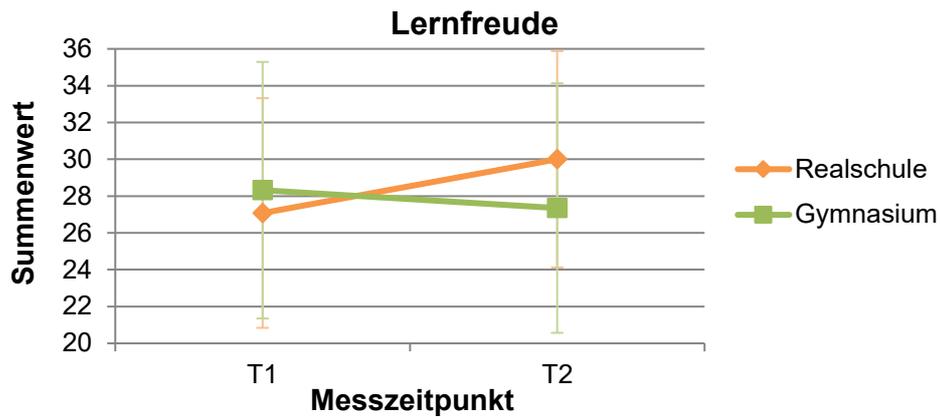


Abbildung 15 Skala LF in Abhängigkeit von der gewählten Schulform

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017, LF: Lernfreude, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2, vertikale Balken: Standardabweichung, Stichprobengröße Realschule: 12 / Gymnasium: 56

Bei der Skala „**Gefühl des Angenommenseins**“ gibt es einen signifikanten Haupteffekt Zeit [$F(1, 70)=4,714$; $p=0,033$; partielles $\eta^2=0,063$], welcher ein höheres Gefühl des Angenommenseins durch ihre Lehrkräfte bei den Kindern beider Gruppen bestätigt, wobei rein deskriptiv die Zunahme bei Realschülern höher ist als bei Kindern, die auf das Gymnasium gewechselt haben.

Zusammenfassend kann man hier feststellen, dass zwischen Gymnasiasten und den zusammengefassten restlichen Schulformen „Realschüler“ bei den meisten betrachteten Skalen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kein Unterschied hinsichtlich der Wirkung des Übergangs bestätigt werden kann. Bei den Skalen „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“, „Anstrengungsbereitschaft“ und „Lernfreude“ konnten zwischen den beiden Gruppen unterschiedliche Entwicklungen über die Zeit und damit nach dem Übergang festgestellt werden. Für die Skala „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ zeigte sich dabei für die Realschüler eine tendenzielle Verbesserung ihrer Einschätzung in der 5. Klasse und für die Gymnasiasten eine negativere Einschätzung nach dem Wechsel in die weiterführende Schule. Bei der Skala „Anstrengungsbereitschaft“ bewerteten sich die Realschüler in ihrer neuen Schule besser als am Ende der Grundschulzeit. Die Gymnasiasten zeigten dagegen eine ähnliche Einschätzung vor und nach dem Übergang in die Sekundarschule. Für die Skala der „Lernfreude“ ergab die Prüfung der Unterschiede keine deutlichen Ergebnisse, sodass hier nur die deskriptiven Ergebnisse vorsichtig gedeutet werden können. Realschüler scheinen ihre Lernfreude danach, rein deskriptiv gesehen, nach dem Schulwechsel besser einzuschätzen als in der Grundschule und die Gymnasiasten.

3.3 Schulabschluss der Eltern

Es werden nun die Selbsteinschätzungen der Kinder in Abhängigkeit vom Schulabschluss ihrer Eltern betrachtet. Die Abschlüsse der Eltern wurden dabei in drei Gruppen geteilt: maximal Hauptschulabschluss, Mittlere Reife und mindestens Fachabitur.

3.3.1 Abschluss Mutter

Für die Berechnungen zum Schulabschluss der Mutter mussten die Daten dreier Kinder ausgeschlossen werden, da die Mütter angaben einen ausländischen Abschluss zu besitzen, der keiner Gruppe zugeteilt werden konnte. Die Stichprobe besteht für diese Berechnung daher aus 110 Kindern. In Tabelle 4 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und Größen der drei Schulabschlussgruppen der Mütter dargestellt. Die Daten zu den Skalen Schuleinstellung und Anstrengungsbereitschaft sind separat in den Abbildungen 16 bzw. 17 dargestellt.

Tabelle 4 Deskriptive Statistik Abschluss Mutter außer den Skalen SE und AB

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017,

FEESS: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen, SI: Soziale Integration, KK: Klassenklima, SK: Selbstkonzept der Schulfähigkeit, LF: Lernfreude, GA: Gefühl des Angenommenseins, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, n: Anzahl,

T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2, max.: maximal, min.: minimal

Skalen des FEESS	n	max. Hauptschulabschluss					Realschulabschluss					min. Fachabitur				
		T1		T2			T1		T2			T1		T2		
		M	SD	M	SD	n	M	SD	M	SD	n	M	SD	M	SD	
SI	4	28,25	1,89	28,75	1,89	18	27,03	4,45	29,72	3,27	50	28,74	3,72	29,64	3,32	
KK	4	23,25	2,36	27,50	3,11	16	24,22	6,52	25,03	5,05	51	26,06	4,97	27,20	4,64	
SK	4	38,75	3,40	36,50	3,87	17	36,94	5,53	35,71	5,19	50	38,27	5,09	37,58	5,23	
LF	4	31,25	5,19	29,50	5,45	16	26,88	7,68	28,19	7,15	46	28,28	6,79	27,49	6,83	
GA	4	32,50	4,73	34,50	4,43	18	33,14	5,66	35,58	4,39	50	32,93	5,05	33,18	6,02	

Bei der „**Sozialen Integration**“ ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt Zeit [$F(1, 69)=4,263$; $p=0,043$; partielles $\eta^2=0,058$], das heißt die Kinder schätzen sich nach dem Schulwechsel sozial integrierter ein als am Ende der Grundschulzeit, wobei rein deskriptiv dieser Effekt für Kinder von Müttern mit mittlerer Reife am ausgeprägtesten zu sein scheint.

Bei den Einschätzungen zum „**Klassenklima**“ ergibt sich auch hier ein signifikanter Haupteffekt Zeit [$F(1, 68)=4,066$; $p=0,048$; partielles $\eta^2=0,056$]. Rein deskriptiv gesehen ist die Einschätzung des Klassenklimas durch Kinder der Mütter mit maximal Hauptschulabschluss nach dem Schulwechsel höher als davor. In den anderen beiden Gruppen wurde es allein auf Basis der deskriptiven Daten nach dem Schulwechsel in etwa ebenso hoch oder nur wenig höher bewertet als am Ende der Grundschulzeit.

Die Berechnungen zur Skala des „**Selbstkonzepts der Schulfähigkeit**“ ergeben keine signifikanten Haupteffekte oder Interaktionen, das heißt dass sich die Kinder aller drei Gruppen nach ihrem Schulwechsel den schulischen Herausforderungen nicht gewachsener fühlen als in der Grundschulzeit.

Die „**Schuleinstellung**“ ergibt eine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und dem Abschluss der Mutter [$F(2, 75)=3,686$; $p=0,030$; partielles $\eta^2=0,089$]. Kinder, der Mütter mit mindestens Fachabitur, geben nach ihrem Schulwechsel eine ähnliche Schuleinstellung an wie am Ende der 4. Klasse. Kinder, der Mütter mit Mittlerer Reife, haben nach dem Schulübergang tendenziell eine etwas positivere Einstellung der Schule gegenüber als vor dem Schulwechsel [$F(1, 18)=3,554$; $p=0,076$; partielles $\eta^2=0,165$]. Kinder, der Mütter mit maximal Hauptschulabschluss, scheinen dagegen, rein deskriptiv betrachtet, in der weiterführenden Schule ihre Schuleinstellung schlechter zu bewerten, was sich jedoch bei der Prüfung der Unterschiede nicht bestätigen lässt (s. Abbildung 16).

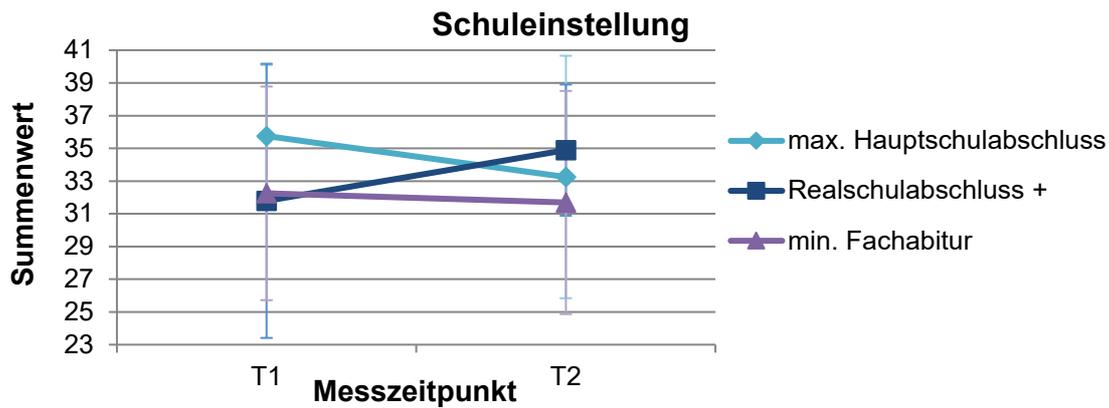


Abbildung 16 Skala SE in Abhängigkeit vom Abschluss der Mutter

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017, SE: Schuleinstellung, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2, max.: maximal, min.: minimal, vertikale Balken: Standardabweichung, Stichprobengröße max. Hauptschulabschluss: 4 / Realschulabschluss 19 / min. Fachabitur: 55, + tendenzielle Signifikanz p Realschulabschluss=0,076

Die Angaben zur „Anstrengungsbereitschaft“ lassen keinen signifikanten Haupteffekt Zeit erkennen, sondern nur eine Tendenz [$F(1, 73)=3,812$; $p=0,055$; partielles $\eta^2=0,050$]. Es ist dabei eine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und dem Abschluss der Mutter aufgetreten [$F(2, 73)=4,115$; $p=0,020$; partielles $\eta^2=0,101$]. Am Ende der Grundschulzeit haben Kinder aller drei Gruppen ihre Bereitschaft den Schulalltag durch eigenes Bemühen zu bewältigen, rein deskriptiv gesehen, ähnlich hoch eingeschätzt. Während diese Einschätzung bei Kindern von Müttern mit mindestens Fachabitur eher gleich geblieben ist, ist sie in den anderen beiden Gruppen positiver geworden (s. Abbildung 17). Für die Kinder der Mütter mit Mittlerer Reife zeigt sich eine signifikante Zunahme [$F(1, 19)=7,148$; $p=0,015$; partielles $\eta^2=0,273$], bei den Kindern der Mütter mit maximal Hauptschulabschluss zeigt sich eine tendenzielle Zunahme [$F(1, 3)=8,593$; $p=0,061$; partielles $\eta^2=0,741$] wobei in dieser Gruppe die nur sehr kleine Stichprobe von 4 Teilnehmern beachtet werden muss (vgl. Tabelle 4).

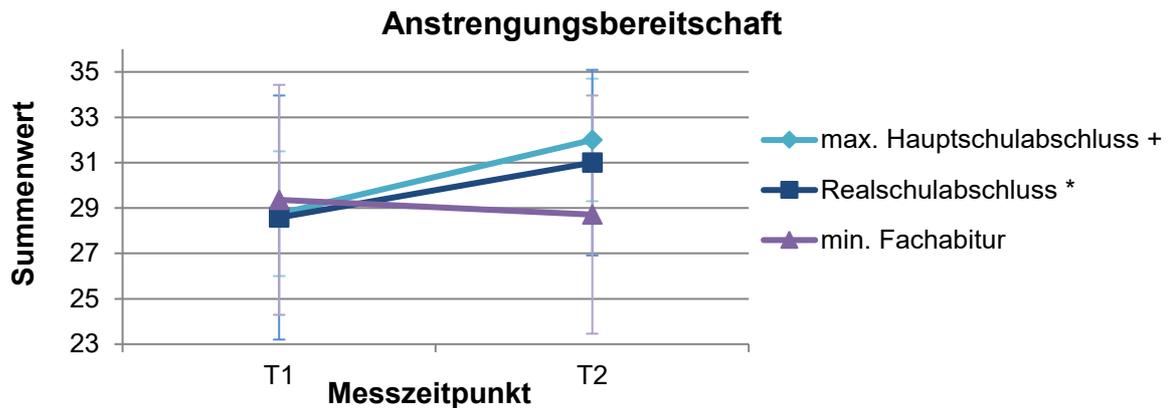


Abbildung 17 Skala AB in Abhängigkeit vom Abschluss der Mutter

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017, AB: Anstrengungsbereitschaft, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2, max.: maximal, min.: minimal, vertikale Balken: Standardabweichung, Stichprobengröße max. Hauptschulabschluss: 4 / Realschulabschluss 20 / min. Fachabitur: 52, + tendenzielle Signifikanz p max. Hauptschulabschluss=0,061, * Signifikanzwert p Realschulabschluss=0,015

Die Skala der „**Lernfreude**“ ergibt keine signifikanten Haupteffekte oder Interaktionen.

Die Daten zum „**Gefühl des Angenommenseins**“ ergeben keinen signifikanten Haupteffekt Zeit, sondern nur eine Tendenz [$F(1, 69)=2,878$; $p=0,094$; partielles $\eta^2=0,040$]. Deskriptiv gesehen fühlen sich die Kinder aller drei Gruppen vor ihrem Schulübergang von ihren Lehrern ähnlich akzeptiert. Über alle Gruppen hinweg deutet die Tendenz des Haupteffekts Zeit eine Verbesserung des Gefühls des Angenommenseins an.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass zwischen den drei gebildeten Gruppen, die nach dem jeweiligen Schulabschluss der Mütter der Kinder eingeteilt wurden, nur bei den Skalen „Schuleinstellung“ und „Anstrengungsbereitschaft“ Unterschiede hinsichtlich der Wirkung des Übergangs bestehen. Für die Skala „Schuleinstellung“ ergibt sich hier, dass Kinder, der Mütter mit Mittlerer Reife, die Schule nach dem Wechsel in die 5. Klasse tendenziell positiver bewerten. Kinder, der Mütter mit mindestens Fachabitur, sind vor und nach dem Übergang in die 5. Klasse der Schule gegenüber ähnlich eingestellt. Kinder, der Mütter mit maximal Hauptschulabschluss, scheinen deskriptiv ihre Einstellung zur Schule in der 5. Klasse schlechter zu bewerten als am Ende ihrer Grundschulzeit, was sich statistisch jedoch nicht bestätigen ließ. Auch bei der

Skala „Anstrengungsbereitschaft“ stagniert die Einschätzung, der Kinder, der Mütter mit mindestens Fachabitur zwischen den beiden Befragungen vor und nach dem Schulwechsel. Die Kinder, der Mütter mit Realschulabschluss bewerten ihre Anstrengungsbereitschaft am Anfang der 5. Klasse höher als am Ende der 4. Klasse. Die Kinder, der Mütter mit maximal Hauptschulabschluss zeigen tendenziell auch eine Zunahme ihrer Selbsteinschätzung ihrer Anstrengungsbereitschaft.

3.3.2 Abschluss Vater

Für die Berechnungen zum Schulabschluss des Vaters mussten die Daten zweier Kinder ausgeschlossen werden, da keine Angaben zum Abschluss des Vaters gemacht wurden oder eventuell keine Vaterfigur vorhanden ist. Die Stichprobe besteht für diese Berechnung daher aus 111 Kindern. In Tabelle 5 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und Größen der drei Schulabschlussgruppen der Väter dargestellt. Die Daten der Skala Klassenklima sind separat in Abbildung 18 dargestellt.

Tabelle 5 Deskriptive Statistik Abschluss Vater außer der Skala KK

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017,

FEESS: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen, SI: Soziale Integration, SK: Selbstkonzept der Schulfähigkeit, SE: Schuleinstellung, AB: Anstrengungsbereitschaft, LF: Lernfreude, GA: Gefühl des Angenommenseins, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, n: Anzahl, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2, max.: maximal, min.: minimal

Skalen des FEESS	n	max. Hauptschulabschluss					Realschulabschluss					min. Fachabitur				
		T1		T2			T1		T2			T1		T2		
		M	SD	M	SD	n	M	SD	M	SD	n	M	SD	M	SD	
SI	4	28,25	3,30	29,75	3,30	11	27,68	2,85	29,09	4,04	59	28,32	4,13	29,69	3,08	
SK	4	35,50	6,35	33,75	3,30	12	36,96	4,74	37,79	4,08	57	38,37	5,01	37,06	5,36	
SE	5	29,20	7,53	30,80	4,32	12	31,29	9,15	33,88	4,23	62	32,55	6,58	32,23	6,96	
AB	4	29,25	6,55	28,75	6,55	12	27,46	5,56	29,79	4,90	62	29,44	4,77	29,51	4,90	
LF	5	25,60	5,37	25,80	6,30	10	25,00	8,56	27,60	6,19	53	28,92	6,47	28,05	6,86	
GA	4	31,25	6,55	32,75	4,99	12	32,96	5,89	33,83	4,71	56	33,08	4,93	33,94	5,90	

Die Skala „**Soziale Integration**“ ergibt einen signifikanten Haupteffekt Zeit [$F(1, 71)=4,075$; $p=0,047$; partielles $\eta^2=0,054$], das heißt in allen drei Gruppen hat sich die Einschätzung der Akzeptanz durch die eigenen Mitschüler über die Zeit hinweg verbessert.

Die Einschätzungen zum Thema „**Klassenklima**“ lassen einen signifikanten Haupteffekt Zeit verzeichnen [$F(1, 70)=4,846$; $p=0,031$; partielles $\eta^2=0,065$]. Des Weiteren ist eine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und dem Abschluss des Vaters aufgetreten [$F(2, 70)=5,957$; $p=0,004$; partielles $\eta^2=0,145$]. Über die Zeit hinweg geben nur Kinder der Väter mit Mittlerer Reife einen besseren Klassenzusammenhalt in der weiterführenden Schule an als am Ende ihrer Grundschulzeit [$F(1, 10)=9,900$; $p=0,010$; partielles $\eta^2=0,497$]. In den

anderen beiden Gruppen kann dagegen über die Zeit hinweg keine signifikante Zu- oder Abnahme festgestellt werden (s. Abbildung 18). Die Rechnung in der Gruppe der Kinder der Väter mit maximal Hauptschulabschluss war aufgrund einer zu kleinen Stichprobe nicht möglich.

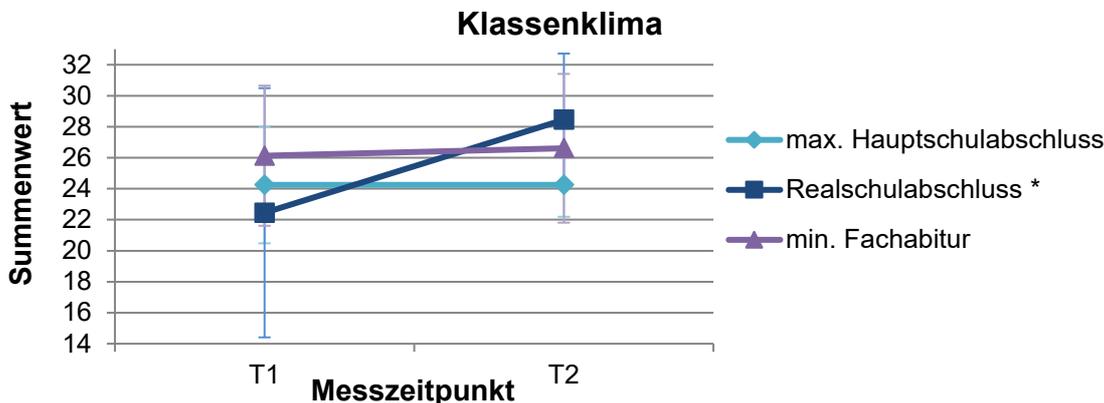


Abbildung 18 Skala KK in Abhängigkeit vom Abschluss des Vaters

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017, KK: Klassenklima, T1: Messzeitpunkt 1, T2: Messzeitpunkt 2, max.: maximal, min.: minimal, vertikale Balken: Standardabweichung, Stichprobengröße max. Hauptschulabschluss: 4 / Realschulabschluss 11 / min. Fachabitur: 58, * Signifikanzwert p Realschulabschluss=0,010

Beim „**Selbstkonzept der Schulfähigkeit**“ ergeben sich keine signifikanten Haupteffekte oder Interaktionen, das heißt in allen drei Gruppen scheinen sich die Kinder über die Zeit hinweg den Anforderungen in der Schule nicht signifikant gewachsener zu fühlen.

Die Daten zur „**Schuleinstellung**“ lassen keine signifikanten Haupteffekte oder Interaktionen erkennen, das heißt über die Zeit hinweg scheinen die Kinder eher eine gleichbleibende Schuleinstellung zu zeigen als eine Verschlechterung.

Die Skala „**Anstrengungsbereitschaft**“ ergeben weder signifikante Haupteffekte noch Interaktionen, das heißt dass die Kinder eher eine gleichbleibende Anstrengungsbereitschaft zeigen als eine Verschlechterung.

Die Selbsteinschätzung im Bereich der „**Lernfreude**“ lassen keine signifikanten Haupteffekte oder Interaktionen erkennen. Wegen fehlender Signifikanzen können nur vorsichtige Rückschlüsse festgehalten werden, die sich bei Betrachtung der

deskriptiven Daten ergeben. Über die Zeit hinweg scheint sich nur bei den Kindern der Väter mit Mittlerer Reife die Lernhaltung etwas zu verbessern. In den anderen beiden Gruppen verändern sich die Durchschnittswerte dieser Skala dagegen nach dem Übergang kaum.

Die Skala des „**Gefühl des Angenommenseins**“ lässt keine signifikanten Haupteffekte oder Interaktionen erkennen, das heißt das sich in allen drei Gruppen die Kinder nach ihrem Übergang von ihren Lehrern nicht weniger akzeptiert zu fühlen scheinen.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass zwischen den drei gebildeten Gruppen, die nach dem jeweiligen Schulabschluss der Väter der Kinder eingeteilt wurden, nur bei der Skala „Klassenklima“ Unterschiede hinsichtlich der Wirkung des Übergangs bestehen. Kinder, der Väter mit mittlerer Reife schätzten den Zusammenhalt ihrer 5. Klasse dabei besser ein als den in der 4. Klasse, während sowohl Kinder, der Väter mit maximal Hauptschulabschluss und der Väter mit mindestens Fachabitur das Klima ihrer Klasse vor und nach dem Schulübergang ähnlich einschätzten.

3.4 Gesundheit

In Tabelle 6 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und Größen der drei gebildeten Variablengruppen zur „schul- und lernbezogenen Haltung“ (Skalen: Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude), zum „schulischen Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ (Skalen: Soziale Integration, Klassenklima, Selbstkonzept der Schulfähigkeit) und zum „Gefühl des Angenommenseins“ (Skala: Gefühl des Angenommenseins) dargestellt (vgl. Abbildung 9). Die Daten zur psychischen Gesundheit im Hinblick auf das „Gefühl des Angenommenseins“ sind separat in Abbildung 19 dargestellt.

Tabelle 6 Deskriptive Statistik Gesundheit

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017,
M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, n: Anzahl.

Variablen	Gesundheit	n	Übergang nicht		Übergang gelungen		
			gelungen	SD	n	M	SD
schul- und lernbezogen	psychisch	28	27,86	5,77	31	28,19	3,79
	körperlich	30	5,10	1,18	32	5,47	0,72
Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit	psychisch	29	27,31	5,31	29	28,79	3,93
	körperlich	32	5,25	1,16	29	5,31	0,81
Gefühl des Angenommenseins	körperlich	30	5,17	1,23	39	5,33	0,84

Widmen wir uns nun der Fragestellung, ob es einen Unterschied in der psychischen oder körperlichen Gesundheit, abhängig vom Übergang gibt. Der Übergang wurde dabei in gelungen und nicht gelungen eingeteilt. Wir gehen davon aus, dass bei einem gelungenen Übergang, die Werte in der jeweiligen Variablengruppe höher sind und die Kinder damit auch psychisch und körperlich gesünder sind.

Die Variablen Geschlecht, besuchte Schulform und der Schulabschluss der Eltern, die in der ersten Fragestellung untersucht wurden, fließen hier als Kontrollvariablen mit ein. Außer dem „Schulabschluss der Mutter“ bei der Variable „Gefühl des Angenommenseins“, worauf später eingegangen wird, ist keine dieser Kontrollvariablen signifikant. Aus diesem Grund werden diese auch folglich nicht interpretiert.

Bei Betrachtung der Variablengruppe zur schul- und lernbezogenen Haltung gibt es keinen Haupteffekt des Gelingens des Übergangs auf die psychische Gesundheit nachdem für das Geschlecht, die besuchte Schulform und den Schulabschluss der Eltern kontrolliert wurde. Gleiches kann bei dieser Variablengruppe auch für die körperliche Gesundheit festgestellt werden.

Die Berechnung für die Variablengruppe zum schulischen Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit liefert ebenfalls keinen Haupteffekt des Gelingens des Übergangs auf die psychische Gesundheit nachdem für das Geschlecht und die besuchte Schulform, als auch für den Schulabschluss der Eltern kontrolliert wurde. Auch für die körperliche Gesundheit ist hier kein Haupteffekt vorhanden.

Die Variable Gefühl des Angenommenseins ergibt einen Haupteffekt des Gelingens des Übergangs auf die psychische Gesundheit nachdem für das Geschlecht, die besuchte Schulform und den Schulabschluss der Eltern kontrolliert wurde [$F(5, 59)=3,993$; $p=0,050$; partielles $\eta^2=0,063$]. Demnach ist die psychische Gesundheit der Kinder davon abhängig, ob sie sich durch die Lehrer in der Schule angenommen fühlen. Schülerinnen und Schüler, die sich durch ihre Lehrkräfte angenommen fühlen, fühlen sich psychisch gesünder, als wenn dies nicht der Fall ist (s. Abbildung 19).

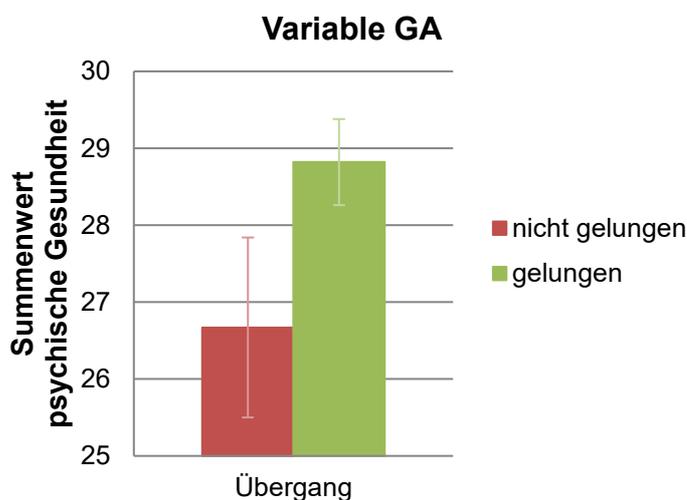


Abbildung 19 Veränderung der Variable GA über die Zeit in Abhängigkeit von der psychischen Gesundheit

GA: Gefühl des Angenommenseins; \pm Standardfehler; Stichprobengröße Übergang nicht gelungen=27 / Übergang gelungen=38; Signifikanzwert $p=0,050$

Für die körperliche Gesundheit ist dabei kein Haupteffekt zu verzeichnen. Die Kovariate „Schulabschluss der Mutter“ liefert hier aber ein tendenziell signifikantes Ergebnis [$F(1, 63)=3,84$; $p=0,054$]. Aus diesem Grund wurde ein Bonferroni-korrigierter post-hoc-Test gerechnet, um herauszufinden, zwischen welchen Gruppen ein Mittelwertunterschied besteht. Zwischen keiner Gruppe konnte ein signifikanter Unterschied gefunden werden.

Tabelle 7 zeigt die Korrelationskoeffizienten „ r “ und p -Werte der Korrelation zwischen den drei Variablengruppen zur „schul- und lernbezogenen Haltung“, zum „schulischen Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ und zum „Gefühl des Angenommenseins“ und der psychischen und körperlichen Gesundheit.

Tabelle 7 Partielle Korrelation Gesundheit und Variablengruppen

Datenerhebung im Rahmen des Bildungshaus II-Projekts, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm, Erhebungszeiträume 08/2016 und 02/2017, schulbez.: schul- und lernbezogene Variablengruppe, sozialbez.: Variablengruppe zum schulischen Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit, GA: Gefühl des Angenommenseins, r : Korrelationskoeffizient, p : Signifikanzwert

	Gesundheit				Variablengruppen					
	psychisch		körperlich		schulbez.		sozialbez.		GA	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Psychisch										
Körperlich	0,58	<0,001								
schulbez.	0,26	0,110	0,19	0,234						
sozialbez.	0,29	0,070	0,29	0,068	0,55	<0,001				
GA	0,42	0,007	0,37	0,02	0,27	0,099	0,59	<0,001		

Es zeigt sich hier, dass die Veränderung der Variable Gefühl des Angenommenseins über den Übergang hinweg sowohl mit der psychischen ($r=0,42$; $p=0,007$) als auch der körperlichen Gesundheit ($r=0,37$; $p=0,020$) moderat positiv korreliert. Mit der Variablengruppe zum schulischen Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit korreliert die Variable Gefühl des Angenommenseins stark positiv ($r=0,59$; $p<0,001$). Hohe Werte der Variable Gefühl des Angenommenseins gehen somit mit hohen Werten der körperlichen und psychischen Gesundheit einher.

Stark positive Korrelationen können zudem zwischen der Variablengruppe zur schul- und lernbezogenen Haltung und der Variablengruppe zum schulischen

Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit ($r=0,55$; $p<0,001$) als auch zwischen der körperlichen und psychischen Gesundheit ($r=0,58$; $p<0,001$) beobachtet werden.

Schwache positive Korrelationen können zwischen der Variablengruppe zum schulischen Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit und der psychischen ($r=0,29$; $p=0,070$), sowie der körperlichen Gesundheit ($r=0,29$; $p=0,068$) gedeutet werden.

Außerdem kann auch zwischen der Variablengruppe zur schul- und lernbezogenen Haltung und der Variable Gefühl des Angenommenseins eine schwache positive Korrelation festgestellt werden ($r=0,27$; $p=0,099$).

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass nur die Analyse zur Variable Gefühl des Angenommenseins einen signifikanten Einfluss des Gelingens des Übergangs auf die psychische Gesundheit der Kinder ergibt.

4 Diskussion

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Wechsel von Viertklässlern in die weiterführende Schule untersucht. An zwei Messzeitpunkten wurden die Kinder jeweils vor und nach dem Schulwechsel zu ihren emotionalen und sozialen Schulerfahrungen befragt, um den Übergang zu erfassen. Dies erfolgte mithilfe des FEES (vgl. Abschnitt 2.2.1). Die Mütter und Väter der Kinder gaben zum ersten Messzeitpunkt ihren eigenen höchsten Schulabschluss und die gewählte Schulform ihres Kindes an. Am zweiten Messzeitpunkt wurden die Schülerinnen und Schüler zusätzlich auch nach der Einschätzung ihrer gesundheitlichen Situation gefragt. Bei den Untersuchungen wurde in einem ersten Schritt der Einfluss von Geschlecht, gewählter Schulform und Schulabschluss der Eltern auf die emotionalen und sozialen Schulerfahrungen der Kinder zu beiden Messzeitpunkten und so auf den Wechsel der Kinder auf die weiterführende Schule überprüft. In einem zweiten Schritt wurden anschließend die Auswirkungen des Schulwechsels auf die psychische und körperliche Gesundheit in Abhängigkeit vom Übergangverlauf betrachtet.

4.1 Übergang in Abhängigkeit vom Geschlecht, von der gewählten Schulform und vom Schulabschluss der Eltern

Bei der Untersuchung der Wirkung unterschiedlicher Einflussfaktoren auf die Veränderung der sozialen und emotionalen Schulerfahrungen über den Wechsel hinweg wurden die 7 Skalen des FEES jeweils separat statistisch analysiert. Dies gilt für die Untersuchung des Einflusses des Geschlechts der Schüler, des Schulabschlusses der Eltern und der gewählten Schulform gleichermaßen. Das Gymnasium wurde mit dem Block der Schulformen Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen verglichen (im Folgenden wird zur vereinfachten Darstellung von „Realschule“ gesprochen). Bei der vorliegenden Arbeit wurden nur Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Grundschulen und weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg befragt, sie bezieht sich also auch nur auf Schulformen in diesem Bundesland (Bohn et al. 2010).

Soziale Integration und Klassenklima

Die ersten zwei Skalen des FEES „Soziale Integration“ und „Klassenklima“, die beide den sozialen Umgang des Kindes mit seinen Mitschülern wiedergeben, liefern ähnliche Ergebnisse. Die befragten Kinder geben fast ausschließlich eine Verbesserung der eigenen Eingliederung in den Klassenverbund und eine positivere Bewertung der Klassengemeinschaft nach dem Schulwechsel an, unabhängig vom Geschlecht, der gewählten Schulform und dem Schulabschluss der Mutter. Angemerkt sei dabei, dass sich bei Betrachtung der Einschätzungen des Klassenklimas die Kinder unabhängig von der Schulform über die Zeit hinweg nur tendenziell besser beurteilen ($p=0,063$).

Bei der Analyse des Einflusses der väterlichen Schulbildung findet sich eine signifikante Interaktion zwischen dem Faktor Zeit und dem höchsten schulischen Abschluss des Vaters. Kinder, deren Väter die Schule mit dem Realschulabschluss beendet haben, bewerten den Klassenzusammenhalt nach dem Wechsel in die weiterführende Schule besser als am Ende der 4. Klasse. In den anderen beiden Gruppen der vorliegenden Untersuchung (Abschluss des Vaters max. Hauptschule oder min. Fachabitur) hat sich die Einschätzung des Klassenklimas dagegen nicht signifikant verändert.

Der erste Befund widerspricht der Studie von Bilz u. Melzer (2005b), die im Rahmen der HBSC-Gesundheitsstudie in Thüringen feststellte, dass die Kinder, unabhängig vom Geschlecht, mit jedem Jahr eine abnehmende Unterstützung durch ihre Mitschüler angaben. Auch die 5 Jahre später publizierte HBSC-Gesundheitsstudie 2010 in Thüringen stellte die abnehmende Einschätzung der Mitschülerunterstützung fest, wobei ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bestand und sich Jungen weniger unterstützt fühlten (Ritter u. Bilz 2010).

Bei beiden Thüringer HBSC-Gesundheitsstudien wurden die Daten in der 5., 7., und 9. Klasse erhoben, also später als es hier der Fall ist und nachdem die Schülerinnen und Schüler bereits in die weiterführende Schule gewechselt waren. Da es in beiden Studien, sowohl 2005 als auch 2010, jeweils nur einen Messzeitpunkt gegeben hat, wurde von einem Befragten nur ein Ist-Zustand erfasst und die einzelnen Klassenstufen später miteinander verglichen. Dadurch wurde der Schulübergang selbst, anders als bei der vorliegenden Arbeit, nicht

erfasst, worin eine mögliche Begründung für das abweichende Ergebnis gesehen werden könnte.

In der selben Studie konnte zudem festgestellt werden, dass Gymnasiasten sich sehr viel mehr von ihren Kameraden unterstützt fühlen als Regelschüler (Ritter u. Bilz 2010). Die Regelschulen, an denen der Hauptschulabschluss und die Mittlere Reife erworben werden können, werden im Thüringer Schulsystem dem Gymnasium entgegengestellt (Böttcher et al. 1997). Kunter u. Stanat (2002) ließen 15-Jährige deutsche Studienteilnehmer und –teilnehmerinnen des Programme for International Student Assessment, PISA, zusätzlich einen Fragebogen zur sozialen Kompetenz beantworten und stellten fest, dass Gymnasiasten zwar eine etwas stärkere soziale Orientierung zeigten, die Unterschiede in der sozialen Orientierung zwischen unterschiedlichen Schulen der gleichen Schulform aber größer ausfielen. Man kann für die vorliegenden Daten festhalten, dass die Ergebnisse von Kunter u. Stanat (2002) und Ritter u. Bilz (2010) hier nicht bestätigt werden können, da die Schülerinnen und Schüler beider Schulformen ihre eigene Beziehung zu den Mitschülern und ihre Klassengemeinschaft in der 5. Klasse mindestens tendenziell besser bewerten als am Ende der Grundschulzeit. Grund für das abweichende Ergebnis könnte hier das zu Grunde liegende Studiendesign sein. Bei der vorliegenden Arbeit wurde der Schulwechsel von der 4. in die 5. Klasse betrachtet. Dagegen wurden die Daten bei Kunter u. Stanat (2002) und Ritter u. Bilz (2010), wie bereits ausgeführt, bei einem Kind nur zu einem Messzeitpunkt erhoben und damit nur ein Ist-Zustand dargestellt. Zudem war das Alter der Studienteilnehmer vor allem bei Kunter u. Stanat (2002) weitaus höher als bei der vorliegenden Stichprobe.

Ein positiver Einfluss des Schulabschlusses der Eltern auf die Veränderung der Selbsteinschätzung der schulischen sozialen Situation ihrer Kinder beim Übergang in die weiterführende Schule kann, wie bereits ausgeführt, bei den vorliegenden Daten nur für die Väter mit Realschulabschluss im Hinblick auf die Bewertung der Klassensituation festgestellt werden. Sowohl 2005 als auch 2010 konnten bei beiden Thüringer HBSC-Gesundheitsstudien keine Unterschiede der Einschätzung der Mitschülerunterstützung abhängig vom Elternhaus festgestellt werden. (Bilz u. Melzer 2005b, Ritter u. Bilz 2010).

Im Gegensatz zur vorliegenden Arbeit, wurde das Elternhaus bei Bilz u. Melzer (2005b) und bei Ritter u. Bilz (2010) nicht anhand des elterlichen Schulabschlusses erfasst, sondern anhand des Wohlstands. Hierzu wurden die Kinder nach Vorhandensein verschiedener Wohlstandsgüter befragt und im Anschluss wurde die Stichprobe in 5 Wohlstandsquintile aufgeteilt (Bilz u. Melzer 2005a, Bilz 2010). Die Operationalisierung der Variable „Elternhaus“ war also anders, was die abweichenden Ergebnisse zur vorliegenden Analyse erklären könnte.

Grundsätzlich darf man beim Vergleich der Studie aus Thüringen mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit, mit baden-württembergischen Schülerinnen und Schülern zudem nicht vergessen, dass sich die Schulsysteme der beiden Bundesländer unterscheiden (Böttcher et al. 1997).

Selbstkonzept der Schulfähigkeit

Für die Einschätzungen des Selbstkonzeptes der Schulfähigkeit der Kinder kann über alle Analysen hinweg eine nicht signifikante numerische Abnahme über die Zeit festgestellt werden.

Im Hinblick auf die Schulform ergibt sich eine signifikante Interaktion zwischen dem Faktor Zeit und der gewählten Schulform des Kindes. Die Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium gewählt haben, schätzen ihr Selbstkonzept der Schulfähigkeit nach dem Übergang ins Gymnasium schlechter ein als noch in der Grundschule. Realschüler dagegen fühlen sich den schulischen Anforderungen in ihrer neuen Schule tendenziell gewachsener als am Ende der 4. Klasse.

In der Literatur finden sich auf der einen Seite Studien, die eine signifikante Verschlechterung des Selbstkonzeptes der Schulfähigkeit der Schülerinnen und Schüler über den Übergang hinweg festhalten (Coelho u. Romão 2017, Wigfield et al. 1991, Wigfield u. Eccles 1994). So ist der Schulwechsel mit einer ansteigenden Fächeranzahl, mehr Schulaufwand und höherem Leistungsdruck verbunden (Kurtz et al. 2010).

Auf der anderen Seite gibt es Studien, die eine neutrale oder sogar positive Entwicklung der Bewertung der eigenen Schulfähigkeit eines Kindes beim Schulwechsel beschreiben (Nottelmann 1987, Proctor u. Choi 1994). Beide Studien stammen aus den USA. Die Schulsysteme in Deutschland und den USA unterscheiden sich stark voneinander, insbesondere erfolgt der Schulwechsel erst

später und zudem gibt es keine leistungsbezogene Selektion auf die unterschiedlichen Sekundarschulformen (Watermann et al. 2010). Dadurch ist der Vergleich mit diesen Daten problematisch.

Die vorliegende Untersuchung bestätigt die Studie von Watermann et al. (2010), die festhielten, dass das akademische Selbstkonzept der Gymnasiasten bei ihrem Wechsel in die Sekundarschule am stärksten abfällt. Auch in der Berliner Studie von Knoppick et al. (2015) konnte festgestellt werden, dass sich das akademische Selbstkonzept bei Schülerinnen und Schülern, die auf das Gymnasium wechselten im Vergleich zur Grundschule verringerte, während die Sekundarschüler, wie auch bei der vorliegenden Untersuchung, nach ihrem Übergang ein höheres akademisches Selbstkonzept zeigten. Begründet wird dies oftmals mit der Leistungsgruppierung und dem Bezugsgruppenwechsel, die in Deutschland mit dem Wechsel auf die weiterführende Schule einhergehen (Ball et al. 2006).

In diesem Zusammenhang sei nochmals auf den eingangs bereits beschriebenen Big-fish-little-pond-Effekt verwiesen (Marsh u. Parker 1984), wonach Schülerinnen und Schüler in einer durchschnittlich leistungsschwächeren Lernumgebung bessere Fähigkeitsselbstkonzepte aufwiesen, als Schulkinder in leistungsstärkeren Klassen und Schulen. Dies wurde auch in der Studie von Trautwein et al. (2006) an deutschen Neuntklässlern im Mathematikunterricht gefunden: Das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler war abhängig von der durchschnittlichen Leistung ihrer Lernklasse.

Eine Abhängigkeit der Einschätzung der Kinder zu ihrem Selbstkonzept der Schulfähigkeit vom Schulabschluss ihrer Eltern gibt es nach unseren Daten nicht, was einigen in der Literatur zu findenden Ergebnissen widerspricht. Kotitschke u. Becker stellten fest, dass bei Kindern von Eltern mit größerem kulturellen Kapital „die Ausbildung spezifischer schulbezogener Fähigkeiten, Einstellungen und Motivationen, die den weiterführenden Kompetenz- und Wissenserwerb innerhalb der verschiedenen Bildungsinstitutionen deutlich erleichtern, (...) von frühester Kindheit an gefördert wird“ (Kotitschke u. Becker 2015, S. 747). Daher würde man davon ausgehen, dass Kinder von Eltern mit Mittlerer Reife oder einem Hauptschulabschluss ihre Schulfähigkeiten vor und nach dem Schulwechsel negativer einschätzen würden als Kinder von Eltern mit mindestens einem Fachhochschulabschluss. Dies kann bei der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht bestätigt werden.

Schuleinstellung

Über die Zeit hinweg zeigen die Kinder insgesamt keine signifikante Veränderung ihrer Einstellung zur Schule. Es gab jedoch einen signifikanten Einfluss des Geschlechts, weswegen die Geschlechter im Folgenden getrennt betrachtet werden.

Mädchen verbinden sowohl vor als auch nach dem Schulwechsel die Schule mit mehr positiven Gefühlen als ihre männlichen Mitschüler, sie berichten jedoch in der 5. Klasse von einer schlechteren Schuleinstellung als am Ende der Grundschule. Jungen fühlen sich dagegen nach dem Schulübertritt in der Schule wohler als in der 4. Klasse.

Damit wird das Ergebnis von Hascher u. Hagenauer (2011) bestätigt, die in einer Studie mit österreichischen Sechstklässlern herausfanden, dass Mädchen ein höheres schulisches Wohlbefinden angeben als Jungen. Auch Schwab et al. (2015), die die Schuleinstellung der Kinder wie in der vorliegenden Arbeit auch mit der Skala Schuleinstellung des FEES gemessen haben, konnten bei österreichischen Viertklässlern feststellen, dass sich Mädchen in der Schule wohler fühlen als Jungen. Betont werden muss dabei, dass es sich bei den eben genannten Studien nicht um Schulwechselstudien handelt und die Teilnehmer der Studie von Hascher u. Hagenauer älter waren. Das deutet darauf hin, dass das höhere schulische Wohlbefinden von Mädchen ein relativ stabiles Ergebnis ist.

Harazd u. Schürer begleiteten 2006 im Rahmen des Dortmunder Grundschulübergangsjahrsprojekts über 600 Schülerinnen und Schüler bei ihrem Übergang in die weiterführende Schule. Die Kinder wurden, wie bei der vorliegenden Arbeit, zu zwei Messzeitpunkten befragt. Obwohl Harazd u. Schürer in ihrer Untersuchung die Schulfreude erfassten, wird „Schulfreude“ ähnlich wie die in der vorliegenden Arbeit gemessene Schuleinstellung ebenfalls über das Wohlfühlen in der Schule beschrieben. Auch sie kamen zu dem Ergebnis, dass Mädchen zu beiden Messzeitpunkten mehr Freude an der Schule angaben als Jungen. Im Gegensatz zum vorliegenden Ergebnis stellten Harazd u. Schürer fest, dass sich die positive Einstellung zur Schule über den Übergang hinweg sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen verbesserte und sich die Schuleinstellung mit dem Schulwechsel bei Mädchen und Jungen nicht in unterschiedlicher Weise änderte. Eine mögliche Erklärung für abweichende Ergebnisse könnte an den unterschiedlichen Zeitpunkten der beiden Erhebungen liegen. Während bei

Harazd u. Schürer der zweite Messzeitpunkt 4 Wochen nach den Sommerferien gewesen ist, besuchten die Kinder bei der vorliegenden Untersuchung bereits fast ein halbes Jahr ihre neue Schule, wodurch die erste Eingewöhnungsphase im neuen Schulalltag bereits überwunden war. Eine Erklärung für eine Abweichung durch unterschiedliche Messzeitpunkte könnte im „Erholungseffekt“ liegen. Dieser „Erholungseffekt“ (van Ophuysen 2008, S. 296) ist über die Sommerferien oft zu beobachten unabhängig davon ob die Schule gewechselt wird oder nicht. Dabei geben Schülerinnen und Schüler zu Beginn eines Schuljahres oft eine höhere Schulfreude an als am Schuljahresende (van Ophuysen 2008). Bei der hier vorliegenden Untersuchung könnte der Erholungseffekt bereits abgeklungen sein. Bei den vorliegenden Ergebnissen konnte für die gewählte Schulform kein Einfluss auf die Änderung der Schuleinstellung am Übergang festgestellt werden. Sowohl Gymnasial- als auch Realschüler fühlen sich somit vor und nach dem Schulwechsel ähnlich wohl.

In der Literatur hierzu finden sich unterschiedliche Ergebnisse. Im Rahmen der Thüringer HBSC-Studien aus den Jahren 2005 und 2010 (Bilz u. Melzer 2005b, Ritter u. Bilz 2010) stellte sich heraus, dass die Schule mit zunehmender Klassenstufe weniger mit positiven Gefühlen besetzt ist. Während im Jahr 2005 kein Unterschied zwischen den Schulformen bestand, gaben Gymnasialschüler 2010 eine bessere Schuleinstellung an als Regelschüler. Wie bereits beschrieben wurden hier jedoch nur einzelne Klassenstufen in den Schularten Gymnasium und Regelschule miteinander verglichen und keine Übergänge eines Kindes erfasst (Bilz 2010).

In der Übergangsstudie von Harazd u. Schürer (2006) konnte dagegen festgestellt werden, dass zum ersten Messzeitpunkt Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium gewählt haben, die höchste Schulfreude angaben, während künftige Hauptschüler die geringsten positiven Gefühle die Schule betreffend äußerten. Nach dem Schulwechsel kam es hier zu einer Annäherung der Schuleinschätzung in allen Schulformen, wobei Hauptschüler die größte Veränderung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zeigten.

Bei der Longitudinalstudie von van Ophuysen (2008) konnte gezeigt werden, dass am Ende der Grundschulzeit Kinder, die sich für das Gymnasium entschieden haben, die positivste Schuleinstellung berichteten, gefolgt von zukünftigen Gesamt- und Realschülern. Künftige Hauptschüler gaben die negativste

Schuleinstellung an. Weiterhin konnte zwar nach dem Schulwechsel bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern eine signifikant größere Zunahme der Schulfreude festgestellt werden als bei den Gymnasialschülern, jedoch ist die Einstellung zur Schule in allen Schulformen über den Schulwechsel hinweg positiver geworden (van Ophuysen 2008).

Im Gegensatz zur vorliegenden Arbeit wurden die Kinder sowohl bei Harazd u. Schürer (2006) als auch bei van Ophuysen (2008) mithilfe derselben 6 Items und einer zweistufigen Antwortskala zu ihrer Einstellung zur Schule befragt. Beim hier verwendeten Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen bedient man sich dagegen 14 Items und einer vierstufigen Antwortskala wodurch die Studienteilnehmer zwar differenzierter antworten können, die Kinder sich womöglich jedoch seltener für eine absolute Zustimmung oder Ablehnung einer Frage entscheiden und eventuell sichtbare Veränderungen abgeschwächt werden.

Bei den vorliegenden Daten konnte für den Schulabschluss des Vaters kein Einfluss auf die Einstellung ihrer Kinder zur Schule festgestellt werden. Es findet sich aber eine signifikante Interaktion zwischen dem Faktor Zeit und dem höchsten schulischen Abschluss der Mutter.

Kinder der Mütter mit mindestens Fachabitur geben nach ihrem Schulwechsel eine ähnliche Schuleinstellung an wie am Ende der 4. Klasse. Dagegen haben Kinder, der Mütter mit Mittlerer Reife nach dem Schulübergang tendenziell eine etwas positivere Einstellung der Schule gegenüber als vor dem Schulwechsel ($p=0,076$). Kinder, der Mütter mit maximal Hauptschulabschluss scheinen dagegen, rein deskriptiv betrachtet, in der weiterführenden Schule ihre Schuleinstellung schlechter zu bewerten, was sich jedoch bei der Prüfung der Unterschiede nicht bestätigen lässt. Anzumerken ist für die letztere Gruppe, dass sie nur aus 4 Kindern gebildet wird, sodass zu diesen Kindern keine verlässlichen Aussagen getroffen werden können.

Ein tendenziell positiver Einfluss des Schulabschlusses der Eltern auf die Veränderung der Einstellung ihrer Kinder zur Schule beim Übergang in die weiterführende Schule kann bei den vorliegenden Daten somit für die Mütter mit Realschulabschluss festgestellt werden.

Im Rahmen der HBSC-Gesundheitsstudien 2005 und 2010 konnte dagegen festgestellt werden, dass zur Familiensituation in beiden Erhebungen kein

Zusammenhang bestand (Bilz u. Melzer 2005b, Ritter u. Bilz 2010). Bei den vorliegenden Berechnungen muss jedoch betont werden, dass die Gruppe der Kinder, deren Mütter einen Realschulabschluss haben, nur aus 19 Schülerinnen und Schülern besteht. Zudem wurde die Einstellung zur Schule in den HBSC-Studien nur durch ein Item erfasst, wogegen die Schuleinstellung in der vorliegenden Arbeit, wie bereits ausgeführt, mit 14 Items abgebildet ist. Außerdem wurde das Elternhaus in den HBSC-Studien, wie oben beschrieben, nicht über den elterlichen Schulabschluss, sondern über vorhandene Wohlstandsgüter erfasst. Dies könnte die abweichenden Ergebnisse erklären.

Anstrengungsbereitschaft

Für die Einschätzungen der Bereitschaft den Anforderungen in der Schule mit Einsatz zu begegnen, ergibt sich nur in der Analyse nach der gewählten Schulform und dem höchsten Schulabschluss der Mutter eine tendenzielle Veränderung über die Zeit hinweg (Schulform $p=0,054$, Schulabschluss Mutter $p=0,055$). Beide Tendenzen können hier jedoch nicht interpretiert werden, da die Interaktionen jeweils ebenfalls signifikant waren. Während die Bewertung der eigenen Anstrengungsbereitschaft der Gymnasiasten sich zwischen dem Ende der Grundschulzeit und der ersten Hälfte der 5. Klasse kaum veränderte, schätzen die Realschüler ihre Anstrengungsbereitschaft in der weiterführenden Schule besser ein als am Ende der 4. Klasse.

Deskriptiv kann man hier sogar vorsichtig festhalten, dass Realschüler ihre Anstrengungsbereitschaft vor dem Schulwechsel schlechter zu bewerten scheinen als die Gymnasiasten, wogegen sie sich nach dem Schulübertritt besser einzuschätzen scheinen als Letztere.

Die erhaltenen Ergebnisse widersprechen teilweise der Studie von Watermann et al. (2010). Es zeigte sich bei Watermann et al. in allen Schulformen eine Abnahme der Lernmotivation, wobei der Abfall bei späteren Gymnasiasten am stärksten gewesen ist. Die Entwicklungen der vorliegenden Analyse können dabei dem Big-Fish-Little-Pond-Effekt zugeschrieben werden. Nach Deci (1971) steigt bei positivem Feedback und verbaler Bestätigung die intrinsische Lernmotivation an. Schülerinnen und Schüler, die auf die Realschule wechseln und sich daraufhin in leistungshomogeneren Gruppen befinden, können sich erneut beweisen und scheinen motivierter. Bei Kindern, die auf das Gymnasium wechseln, wirken

dagegen eher die negativen Seiten des Big-Fish-Little-Pond-Effektes, was in einer stagnierenden oder sich verschlechternden Lernmotivation resultiert, da sie in der Grundschule womöglich eher zu den leistungsstärkeren Mitschülern gezählt haben und sich in der neuen Schule gegen ebenso leistungsstarke Klassenkameraden behaupten müssen.

Für die Analyse zum Effekt des Schulabschlusses der Mutter kann deskriptiv festhalten werden, dass die Kinder unabhängig vom Schulabschluss der Mutter ihre Bereitschaft den Schulanforderungen mit eigener Anstrengung zu begegnen vor dem Schulwechsel ähnlich hoch einschätzen. Nach dem Schulwechsel bleibt die Einschätzung bei den Kindern, der Mütter mit mindestens Fachabitur, annähernd gleich. Die Kinder, der Mütter mit Realschulabschluss, bewerten ihre Anstrengungsbereitschaft besser als am Ende der Grundschule. Bei den Kindern, der Mütter mit maximal Hauptschulabschluss ist eine tendenzielle Zunahme ihrer Einschätzung der Anstrengungsbereitschaft nach dem Schulübergang zu verzeichnen ($p=0,061$). Es muss hier beachtet werden, dass bei der vorliegenden Untersuchung die Gruppe der Kinder mit Müttern, die maximal den Hauptschulabschluss besitzen, nur aus 4 Teilnehmern besteht.

Auch bei der Analyse der Anstrengungsbereitschaft muss die unausgewogene Stichprobenverteilung bei der Interpretation der vorliegenden Daten berücksichtigt werden. Wie bereits beschrieben (vgl. 2.1) haben sich bei der vorliegenden Untersuchung über 70% der Kinder für das Gymnasium entschieden, zudem haben über 60% der Schülerinnen und Schüler Eltern aus der höchsten Schulabschlussgruppe. Tabelle 1 macht zusätzlich deutlich, dass sich vor allem Kinder der Eltern mit mindestens Fachabitur für das Gymnasium entschieden haben. Es wird dadurch ein Zusammenhang zwischen der stagnierenden Entwicklung der Selbsteinschätzung der Anstrengungsbereitschaft der Gymnasiasten und den Kindern, der Mütter mit mindestens Fachabitur vor und nach ihrem Schulwechsel deutlich.

In der griechischen Studie von Kakavoulis (1998) konnte, anders als bei der vorliegenden Untersuchung, kein Einfluss der Familiensituation auf die schulische Motivation bei Eintritt der Kinder in die Sekundarschule festgestellt werden. Kakavoulis konzentrierte sich bei der Erhebung der Daten zum familiären Umfeld jedoch auf die väterliche Bildung und berufliche Beschäftigung. Man darf die Rolle der Mutter in diesem Zusammenhang jedoch nicht vernachlässigen. Sehr häufig

sind es eher die Mütter der Kinder, die vor allem zu Beginn der Schullaufbahn in die schulische Bildung involviert sind (McWayne et al. 2008). Womöglich hat der Bildungsstand der Mutter dadurch einen größeren Einfluss auf die Anstrengungsbereitschaft der Kinder. Dies sollte künftig genauer untersucht werden. Für die Analyse zum Effekt des Geschlechts kann auf Basis der deskriptiven Daten festgehalten werden, dass sowohl Mädchen als auch Jungen ihre Anstrengungsbereitschaft in der 5. Klasse ähnlich hoch einschätzen, wie am Ende der Grundschule. Ein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen kann zwar nicht festgestellt werden, jedoch deutet sich numerisch an, dass Mädchen zu beiden Messzeitpunkten eine höhere Bereitschaft angeben sich im Schulalltag anstrengen zu wollen.

In der Literatur gelten Mädchen oft im Schulalltag als angepasster (Hannover u. Kessels 2011). Auch in der vorliegenden Untersuchung könnte dies vorsichtig beim Blick auf die deskriptiven Daten gefolgert werden (s. Tabelle 2). Bei fast allen Skalen liegen die Mittelwerte der Mädchen über denen der Jungen.

Studien belegen vermehrt, dass Mädchen fleißiger sind und eine stärkere Selbstdisziplin zeigen als ihre männlichen Mitschüler (Aktan et al. 2015, Duckworth u. Seligman 2006, Freudenthaler et al. 2008), was die oftmals besseren Schulnoten erklärt (Steinmayr u. Spinath 2008).

Lernfreude

Über die Zeit hinweg zeigen die Kinder in allen 4 Analysen keine signifikante Veränderung bei der Bewertung ihrer Lernfreude. Der Einfluss des Geschlechts auf eine positive Lernhaltung ist signifikant. Die Mädchen geben im Mittel zu beiden Messzeitpunkten eine höhere Lernfreude an als die Jungen. Zudem gibt es für die Interaktion zwischen dem Faktor Zeit und dem Geschlecht eine Tendenz ($p=0,063$). Die Geschlechter werden im Folgenden daher getrennt betrachtet. Mädchen bewerten ihre Lernfreude rein deskriptiv zu beiden Messzeitpunkten besser als ihre männlichen Mitschüler. In der fünften Klasse geben sie dabei jedoch eine tendenziell negativere Lernhaltung an als am Ende der vierten Klasse ($p=0,062$). Jungen schätzen ihre Freude am Lernen dagegen in der weiterführenden Schule ähnlich ein wie am Ende der Grundschulzeit. Im Gegensatz zu diesem Ergebnis fand Kakavoulis (1998) heraus, dass mit dem Eintritt in die Sekundarschule die Lernmotivation der Schüler unabhängig vom

Geschlecht zunimmt. Es handelt sich hierbei jedoch um eine griechische Studie, weswegen die Befragung erst am Ende der 6. Klasse und Anfang der 7. Klasse stattfand. Eine vergleichbare Studie im deutschen Raum gibt es nach meinen Recherchen nicht.

Die Analyse zum Effekt der Schulform zeigte eine signifikante Interaktion zwischen dem Faktor Zeit und der gewählten Schulform: Spätere Gymnasiasten geben am Ende der vierten Klasse eine positivere Lernhaltung an als ihre Mitschüler, die sich für die Realschule entschieden haben. Nach dem Schulwechsel sinkt bei Gymnasiasten der Mittelwert der angegebenen Lernfreude, bei Realschülern steigt er dagegen an.

Ein Einfluss des Schulabschlusses der Eltern auf die Lernfreude der Kinder wurde nicht gefunden.

Beim Blick in die Literatur wird deutlich, dass in vielen Studien nicht zwischen der Anstrengungsbereitschaft und der Lernfreude differenziert wird. Die meisten Untersuchungen konzentrieren sich bei ihrer Erhebung auf die intrinsische Lernmotivation, die sowohl die Bereitschaft, die schulischen Anforderungen durch eigenes Bemühen zu bewältigen abdeckt, als auch die positive Erwartungshaltung im Hinblick auf Schulaufgaben. Dass diese zwei Skalen des FEES schwer zu trennen sind und auch ähnliche Ergebnisse liefern können, wird durch einen Blick ins Manual des FEES bekräftigt, da ebendiese Skalen eine hohe Korrelation aufweisen (Rauer u. Schuck 2003b). Dennoch wird bei der vorliegenden Arbeit deutlich, dass eine Differenzierung zwischen der Anstrengungsbereitschaft und der Lernfreude sinnvoll zu sein scheint, da die vorliegenden Ergebnisse der beiden Skalen voneinander abweichen.

Gefühl des Angenommenseins

Für das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkräfte ergibt sich nur für die Analyse nach der Schulform eine signifikante Veränderung über die Zeit hinweg. Schülerinnen und Schüler fühlen sich hierbei, unabhängig von der gewählten Schulform, in der weiterführenden Schule von ihren Lehrkräften besser angenommen als am Ende der Grundschule. Für die Analyse zum Effekt des Abschlusses der Mutter lässt sich bei der vorliegenden Untersuchung ebenfalls feststellen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in der weiterführenden Schule

durch ihre Lehrkräfte tendenziell angenehmer fühlen ($p=0,094$).

Rein auf Basis der deskriptiven Daten legen auch die Analysen unter Berücksichtigung des väterlichen Schulabschlusses und des Geschlechts des Kindes einen Anstieg im Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft nahe. Die Ergebnisse sind jedoch nicht signifikant.

In der Literatur wird die Schüler-Lehrer-Beziehung in der Sekundarschule oft als distanzierter und schlechter bezeichnet, als in der Grundschule. Begründet wird dies unter anderem mit der Umstellung vom Klassen- zum Fachlehrersystem (van Ophuysen 2013). Durch ständig wechselnde Lehrer ist es für Schüler und Lehrkräfte schwieriger enge Bindungen aufzubauen. Aufgrund dieser Tatsache würde man vermuten, dass das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrer nach dem Schulwechsel abnehmen müsste. Bestätigt wird diese Annahme durch das Ergebnis der amerikanischen Studie von Martínez et al. (2011), die Fünftklässler bei ihrem Schulwechsel begleiteten und eine Verschlechterung in der empfundenen Lehrerunterstützung feststellten. Zudem folgerten Ritter u. Bilz (2010) auf Basis der Daten der HBSC-Gesundheitsstudie eine mit zunehmender Klassenstufe kritischere Einschätzung der Unterstützung durch ihre Lehrkräfte unabhängig vom Geschlecht der Kinder, der Schulform und dem Elternhaus der befragten Kinder.

Es stellt sich hier die Frage, wie die abweichenden Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zu erklären sind. Im Rahmen der Studie von Martínez et al. wurde für die Erhebung der empfundenen sozialen Unterstützung durch die Lehrer ein Fragebogen verwendet, der für die Befragung von Kindern und Jugendlichen von der 3. bis zur 12. Klasse zugelassen ist. In der vorliegenden Arbeit wurde das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkräfte der Kinder mit Hilfe eines Fragebogens gemessen, der für Dritt- und Viertklässler ausgelegt ist. Es wäre daher möglich, dass die Items für Fünftklässler nicht altersentsprechend sind und zum Erhalten von Normwerten zunächst an einer großen Stichprobe an Fünftklässlern getestet werden müssten. Bei der von Martínez et al. erfassten Variable „soziale Unterstützung“ handelt es sich unter anderem um die Einschätzung der Schülerinnen und Schülern zu emotionalen, aber auch informativen Qualitäten ihrer Lehrerinnen und Lehrer. Die beiden Variablen „Gefühl des Angenommenseins“ und „soziale Unterstützung“ behandeln somit beide zwar die Schüler-Lehrer-Beziehung, sind jedoch nicht vollkommen

deckungsgleich, was ebenfalls zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben könnte. Zudem handelt es sich bei Martínez et al. um eine amerikanische Studie, wodurch ein Vergleich mit dem sich unterscheidenden deutschen Bildungssystem vorsichtig gezogen werden muss (Watermann et al. 2010). Bei der Untersuchung von Ritter u. Bilz im Rahmen der Thüringer HBSC-Gesundheitsstudie handelt es sich zwar um die Erfassung der Empfindungen deutscher Schülerinnen und Schüler, jedoch aus einem anderen Bundesland mit etwas abweichendem Schulsystem (Böttcher et al. 1997). Zudem fand die Erhebung der HBSC-Studie im Frühjahr 2010 statt, sodass Thüringer Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt bereits zwei Drittel des Schuljahres absolviert haben und der Erhebungszeitpunkt sich somit von den vorliegenden Daten unterscheidet.

Zusammenfassend ergibt sich also folgendes Bild:

Das Geschlecht hat Einfluss auf die Bewertung der eigenen Einstellung zur Schule und tendenziellen Einfluss auf die Selbsteinschätzung der Lernfreude beim Übergang in die weiterführende Schule. Mädchen beschreiben in der weiterführenden Schule eine schlechtere Schuleinstellung als am Ende der 4. Klasse. Jungen zeigen dagegen eine positive Entwicklung der Wahrnehmung ihrer Schuleinstellung beim Wechsel in die Sekundarschule. Mädchen bewerten ihre Freude beim Lernen zu Beginn der 5. Klasse tendenziell negativer als am Ende der Grundschulzeit.

Die gewählte Schulform hat Einfluss die Bewertung der Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler beim Übergang in die weiterführende Schule, dabei geben Realschüler in der 5. Klasse eine höhere Anstrengungsbereitschaft an als am Ende der 4. Klasse. Die Entwicklung der Lernfreude ist ebenfalls von der Schulform abhängig. Die deskriptiven Daten deuten für die Realschüler eine Zunahme an, für die Gymnasiasten jedoch nicht.

Der Schulabschluss der Mutter hat Einfluss auf die Bewertung der Schuleinstellung und Anstrengungsbereitschaft der Kinder. Kinder von Müttern mit Realschulabschluss geben eine tendenziell positivere Schuleinstellung und höhere Anstrengungsbereitschaft nach dem Wechsel in die weiterführende Schule an. Für Kinder von Müttern mit maximal einem Hauptschulabschluss ist außerdem ein tendenzieller Anstieg der Anstrengungsbereitschaft zu verzeichnen. Der Schulabschluss des Vaters hat Einfluss auf die Bewertung des Klassenklimas.

Kinder von Vätern mit Realschulabschluss bewerten das Klassenklima in der 5. Klasse besser als am Ende der 4. Klasse.

4.2 Auswirkungen des Übergangs auf die Gesundheit

Auch der Einfluss des Übergangs auf die Gesundheit des Kindes wurde mit den Kontrollvariablen Geschlecht, Schulform und Schulabschluss der Eltern statistisch aufgearbeitet.

Außer dem „Schulabschluss der Mutter“ bei der Variable „Gefühl des Angenommenseins“, ist keine dieser Kontrollvariablen signifikant. Aus diesem Grund werden diese auch folglich nicht weiter interpretiert. Wie bereits angesprochen, waren die Gruppenverteilungen leider aufgrund einer kleinen Stichprobe nicht ausgewogen.

Die 7 Skalen des FEES wurden für die zweite Fragestellung in drei Variablengruppen aufgeteilt: Variablengruppe zur schul- und lernbezogenen Haltung, Variablengruppe zum schulischen Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit und separat die Variable Gefühl des Angenommenseins (vgl. Abbildung 9, S. 24). Es wurden dann die Differenzen zwischen den Summen des Messzeitpunktes T2 und den Summen des Messzeitpunktes T1 gebildet und dichotomisiert um zwischen gelungenem und nicht gelungenem Übergang unterscheiden zu können.

Für die Variablengruppe zur schul- und lernbezogenen Haltung konnte dabei weder für die psychische noch für die körperliche Gesundheit ein signifikanter Einfluss des Gelingens des Übergangs festgestellt werden. Auch gaben die Analysen keinen Hinweis darauf, dass das Gelingen oder nicht Gelingen des Übergangs, operationalisiert als Änderung der schul- und lernbezogenen Einstellungen (Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude) beim Übergang die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. In der Literatur gibt es dagegen einige Studien, die für einen Einfluss der Einstellung des Schulkindes zur Schule bzw. dem Schulalltag beim Schulwechsel auf seine Gesundheit sprechen.

Waters et al. (2012) begleiteten 13-Jährige australische Schülerinnen und Schüler

bei ihrem Schulwechsel in die 8. Klasse. wobei sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer direkt am Anfang und am Ende der 8. Klasse unter anderem Fragen zur Bewertung ihrer Schulverbundenheit bzw. Schuleinstellung, emotionalen Schwierigkeiten und ihrer psychischen Gesundheit ausfüllen ließen. Sie fanden heraus, dass Studienteilnehmer, die ihren Übergang als schwierig wahrnahmen, häufiger eine schlechte emotionale und soziale Gesundheit aufwiesen und dabei öfter Zeichen einer Depression zeigten (Waters et al. 2012). Im Gegensatz zur vorliegenden Arbeit muss hervorgehoben werden, dass Waters et al. den Übergang selbst nicht erfasst haben, da die Jugendlichen erst nach dem Wechsel in die neue Schule befragt wurden (keine Messwiederholung).

Ravens-Sieberer et al. (2004) konnten bei der HBSC-Studie 2001/2002 darlegen, dass mehr als 90% aller befragten 15-Jährigen, die über positive Schulerfahrungen berichteten, auch eine gute Gesundheitssituation angaben. Bei der HBSC-Studie 2001/2002 handelte es sich jedoch nicht um eine Schulübergangsstudie, sodass auch hier kein direkter Vergleich der Ergebnisse mit der vorliegenden Arbeit möglich ist.

Lester et al. (2013) konnten bei australischen Siebt- bis Neuntklässlern bei ihrem Übergang in die Sekundarschule nachweisen, dass eine hohe Schulverbundenheit und damit auch Schuleinstellung mit einer niedrigen Depressionsanfälligkeit assoziiert ist.

Für die Variablen­gruppe zum schulischen Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit konnte ebenfalls weder für die psychische noch für die körperliche Gesundheit ein signifikanter Einfluss des Gelingens des Übergangs festgestellt werden.

De Wit et al. (2011) fanden in diesem Bereich mittels einer Befragung zu drei verschiedenen Zeitpunkten bei kanadischen Schülerinnen und Schülern, die von der 9. in die 10. Klasse wechselten heraus, dass eine wahrgenommene abnehmende Unterstützung durch Mitschüler mit häufiger auftretenden Symptomen einer Depression und einer sich verschlechternden Selbstwertschätzung in Verbindung gebracht werden konnte. Die Jugendlichen in der Studie von De Wit et al. waren jedoch älter als die teilnehmenden Kinder der vorliegenden Arbeit. Zudem unterscheidet sich das kanadische Schulsystem von dem Schulsystem in Deutschland. Die Ergebnisse können also nur vorsichtig

miteinander verglichen werden.

Die Analyse zur Variable Gefühl des Angenommenseins ergibt einen signifikanten Einfluss des Gelingens des Übergangs auf die psychische Gesundheit der Kinder. Schülerinnen und Schüler, die sich durch ihre Lehrerinnen und Lehrer akzeptiert fühlen, sind psychisch gesünder, als diejenigen, die sich nicht akzeptiert fühlen.

Für die körperliche Gesundheit konnte kein signifikanter Einfluss festgestellt werden. Die Kovariate „Schulabschluss der Mutter“ liefert hier eine Tendenz ($p=0,054$) die in der weiteren Prüfung der Untergruppen jedoch keine Effekte zeigte.

In der Literatur finden sich Studien, die einen Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. der Lehrerunterstützung auf die psychische Gesundheit der Kinder beschreiben. Reddy et al. (2003) begleiteten amerikanische Sechstklässler bis zur 8. Klasse und stellten dabei fest, dass die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Lehrerunterstützung über die Zeit hinweg sank während Symptome der Depression zunahmen. Bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, die eine verstärkte Zuwendung von ihren Lehrkräften wahrnahmen, wurde eine niedrigere Anfälligkeit für Depression und ein verbessertes Selbstkonzept festgestellt. De Wit et al. (2011) untersuchten die wahrgenommene Unterstützung durch Lehrkräfte und konnten festhalten, dass eine abnehmende wahrgenommene Unterstützung durch Lehrkräfte mit einer ansteigenden Depressionsanfälligkeit verbunden war.

Im Rahmen einer australischen Studie von Wang et al. (2016) wurde festgestellt, dass eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung bei 6 bis 9-Jährigen mit weniger emotionalen Symptomen, wie Traurigkeit, Sorgen und Ängsten, verbunden war. Bei dieser Studie wurden allerdings sowohl die Schüler-Lehrer-Beziehung als auch das Auftreten emotionaler Symptome bei den Schülerinnen und Schülern jeweils durch die Lehrkräfte eingeschätzt und es gab nur einen Messzeitpunkt, was die Ergebnisse nahezu trivial macht. Ein Vergleich zu den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit ist daher aus mehreren Gründen problematisch: Die Kinder der vorliegenden Arbeit waren älter; Die Kinder bewerteten ihre gesundheitliche Situation und ihr empfundenes Gefühl des Angenommenseins selbst; Die Kinder wurden zu zwei Messzeitpunkten, vor und nach ihrem Schulwechsel, befragt, um den Schulübergang zu erfassen; Außerdem unterscheiden sich die Schulsysteme von Australien und Deutschland.

Miller-Lewis et al. (2014) fanden, ebenfalls in Australien, sogar einen Zusammenhang zwischen einer stabilen guten Schüler-Lehrer-Beziehungsentwicklung junger Grundschüler und weniger psychischen Gesundheitsproblemen. Auch diese Studie ist mit der vorliegenden Arbeit kaum vergleichbar, weil die Kinder deutlich jünger waren und wiederum die Angaben von den Lehrern stammten.

Wie auch in meisten der eben erwähnten ausländischen Studien wurde in der vorliegenden Arbeit ein Einfluss der vom Schüler wahrgenommenen Lehrerakzeptanz und -unterstützung auf die psychische Gesundheit der Kinder festgestellt. Zudem fand sich dieser Einfluss beim Schulwechsel auf die weiterführende Schule der Kinder. Dies wurde für den deutschen Raum noch nicht publiziert und stellt damit einen neuen Beitrag Schulwechsel und Lehrerbindung dar.

Halten wir fest: Die Berechnung der partiellen Korrelation zwischen der Änderung der drei Variablengruppen über die Zeit und der psychischen und körperlichen Gesundheit, kann nur Zusammenhänge zwischen den geprüften Variablen, nicht jedoch die Richtung der Kausalität, aufdecken. Die signifikante Korrelation zwischen der psychischen und der körperlichen Gesundheit zeigt einmal mehr den engen Zusammenhang körperlichen und seelischen Wohlbefindens.

Außerdem ergab sich eine signifikante positive Korrelation zwischen der Veränderung der Variable Gefühl des Angenommenseins und der Veränderung der Variablengruppe zum schulischen Sozialklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit und eine schwache positive Korrelation zur Variablengruppe zur schul- und lernbezogenen Haltung ($r=0,27$; $p=0,099$). In der Literatur konnte ebenfalls belegt werden, dass die Unterstützung durch die Lehrkraft mit der schulischen Motivation assoziiert ist (Duchesne u. Larose 2007) und eine positiv wahrgenommene Lehrer-Schüler-Beziehung „mit positiven Tendenzen im sozialen Bereich einhergeht“ (Kunter u. Stanat 2002, S. 66). Zudem ergibt sich hier bei den vorliegenden Daten eine moderat positive Korrelation zwischen der Veränderung der Variable Gefühl des Angenommenseins und sowohl der psychischen als auch körperlichen Gesundheit, was den eben ausgeführten Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Gesundheit des Kindes nochmal zu unterstreichen scheint.

Schwache positive Korrelationen konnten hierbei auch zwischen der Veränderung

der Variablen­gruppe zum schulischen Sozialklima und Selbst­konzept der Schulfähigkeit und der psychischen ($r=0,29$; $p=0,070$) als auch der körperlichen Gesundheit ($r=0,29$; $p=0,068$) festgestellt werden, was zu den Daten der Studie von De Wit et al. (2011) passt.

4.3 Limitation der Arbeit und Ausblick

Die Fragebögen

Zur Erfassung des Übergangs wurde bei der vorliegenden Untersuchung der FEES 3-4 verwendet, der in Studien bereits häufig angewandt wurde und als fundiert gilt (Hoffmann et al. 2014, Huber u. Wilbert 2012, Schwab et al. 2015). Der FEES 3-4 ist für Dritt- und Viertklässler ausgelegt. Da bei der vorliegenden Arbeit die Kinder zu T2 bereits in die 5. Klasse wechseln, ist folgendes anzumerken. Da die Daten keine Boden- oder Deckeneffekte zeigten, kann von einer generellen Anwendbarkeit zunächst ausgegangen werden. Auch gibt es für die Altersstufe der Fünftklässler zwar keine Normwerte, sodass, wie bereits geschrieben, hier mit Summenwerten gerechnet wurde. Aussagen über Verbesserungen oder Verschlechterungen im Vergleich zwischen verschiedenen Untergruppen der Stichprobe sind damit möglich. Dass es bei Item LF 53 (Ich freue mich auf den Sachkundeunterricht) (Rauer u. Schuck 2003c, S. 91) bei den Probanden zu Missverständnissen kam, da der Heimat- und Sachkundeunterricht in der weiterführenden Schule durch die einzelnen Naturwissenschaften ersetzt wird, ist nach dem beobachteten Antwortverhalten unwahrscheinlich.

Der FEES ist aus Likert-Skalen aufgebaut. Dies kann die Varianz der Daten vermindern, da sich viele Befragten eher für die mittleren Antwortmöglichkeiten entscheiden (Hattie 2004).

Zudem bleibt beim SALGA-Teilfragebogen des FEES anzumerken, dass die Skalen Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude zu möglichen Fehlinterpretationen führen könnten, da ein Kind in der Schule unter anderem aus zwei Gründen nicht motiviert sein kann. Ist es in der Schule *überfordert*, sieht es keinen Sinn sich in der Schule anzustrengen. Auf der anderen Seite hat es möglicherweise auch keine Lust an Schularbeit, wenn es sich im Unterricht *unterfordert* fühlt (Rheinberg u. Wendland 2002). Da eine Unterforderung mit den Lerninhalten mit dem Fragebogen nicht mit Sicherheit ausgeschlossen werden kann, kann es als weitere Interpretationsmöglichkeit in Betracht gezogen werden.

An der grundsätzlichen Aussage der Veränderung der beiden Skalen über die Zeit hinweg, ändert sich hierbei jedoch nichts.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Gesundheit der Kinder mittels 14 Items erfasst. Die Schülerinnen und Schüler gaben dabei ihre subjektive Einschätzung ihrer eigenen Situation ab. Nielsen et al. (2017) und Torsheim et al. (2004) stellten dazu bereits fest, dass die Bewertung der eigenen Lage durch die betreffende Person selbst die besten Ergebnisse liefert, wenn es um die Gesundheit von Jugendlichen geht.

Die hier verwendeten Fragen sind jedoch explorativer Natur. Die Fragen kommen zwar, wie eingangs beschrieben, teilweise in ähnlicher Form auch in Gesundheitsumfragen, wie zum Beispiel der Health Behaviour in School-aged Children, vor oder sie wurden auf Basis von Ergebnissen verschiedener Studien zur Gesundheit erstellt (s. 2.2.2). Es handelt sich dennoch um nicht getestete Skalen, die weder an einer Vergleichsgruppe überprüft wurden noch bereits mehrfach im Einsatz waren. Da die vorliegende Untersuchung Teil des Bildungshaus II-Projektes und daher einer Pilotstudie ist, waren die finanziellen Mittel begrenzt. Künftig wäre hier jedoch zu überlegen, einen bereits getesteten Fragebogen für die Ermittlung der gesundheitlichen Situation der Kinder zu wählen. Anbieten würde sich hierbei die deutsche Version des Youth Self Report, YSR, der 2014 überarbeitet wurde (Esser et al. 2018). Der YSR wird weltweit zur Erfassung von psychischen und körperlichen Symptomen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 11 bis 18 Jahren genutzt. In veränderter Form wurde er in Studien auch schon in niedrigeren Altersgruppen verwendet (Ball et al. 2006).

Denkbar wäre auch der Fragenkatalog, welcher im Rahmen der HBSC-Gesundheitsstudien in Deutschland genutzt wird (Bilz u. Melzer 2005c, Kruse 2010).

Außerdem bleibt anzumerken, dass die Kinder in der vorliegenden Arbeit ihre Fragebögen eigenständig zu Hause ausfüllten, wobei sie nicht kontrolliert wurden. Dies stellt einen Einfluss auf die Ergebnisse dar, da nicht abgeschätzt werden kann, wie konzentriert das Kind gewesen ist und ob beim Ausfüllen etwaige Fragen aufgetreten sind. Zudem könnten sich auch weitere Personen, wie Geschwister oder Eltern während des Ausfüllens einmischen und das Kind entweder beeinflussen oder ablenken. Eine überwachte Bearbeitung der Fragebögen würde hier für eine einheitliche Testumgebung sorgen.

Stichprobe

Wie bereits erwähnt ist bei der vorliegenden Arbeit die Stichprobe bezogen auf die Verteilung der Kinder auf die weiterführenden Schulen nicht gleichmäßig verteilt. Daher wurde die gewählte Schulform dichotom eingeteilt und das Gymnasium den restlichen Schularten gegenübergestellt. Die Hauptschule konnte bei den Kindern in dieser Untersuchung aufgrund weniger Teilnehmer überhaupt nicht berücksichtigt werden. Es ist davon auszugehen, dass die Aussagekraft der Ergebnisse bei einer ausgewogenen Stichprobe höher wäre.

Auch die Abschlüsse der Mütter und Väter der Kinder sind unausgewogen verteilt. Erklärt werden können die ungleichen Gruppengrößen über die freiwillige Teilnahme der Eltern und Kinder bei der Befragung wodurch nur wenige Einverständniserklärungen unterschrieben wurden und keine Auswahl der Teilnehmer vorgenommen werden konnte (s. S. 12). In der vorliegenden Stichprobe haben sehr viel mehr Familien mit höheren Schulabschlüssen teilgenommen, über 60% der Eltern hatten mindestens ein Fachabitur (s. S. 13). Von den Kindern haben sich über 70% für das Gymnasium entschieden, sodass die Gymnasiasten in dieser Stichprobe im Vergleich zu den anderen Schulformen stark überrepräsentiert sind. Zum Schuljahr 2017/2018 haben 44,2% der Schülerinnen und Schüler Baden-Württembergs aufs Gymnasium gewechselt (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2018). Damit ist sogar bei Berücksichtigung der Tatsache, dass daher heutzutage grundsätzlich mehr Kinder aufs Gymnasium wechseln, die vorliegende Stichprobe unausgewogen. Interessanterweise kann hierbei ein Zusammenhang festgestellt werden, da sich die Kinder der überrepräsentierten höchsten elterlichen Schulabschlussgruppe vorrangig für das Gymnasium entschieden haben (85%, vgl. Tabelle 1). Die vorliegende Stichprobe bestätigt daher auch Befunde aus der Literatur, die festhalten, dass Eltern eher die eigene Schulform für ihre Kinder auswählen (Jonkmann et al. 2010, Stocké 2009). Es bleibt künftig zu klären, wie Familien mit niedrigeren Schulabschlüssen zur Teilnahme an freiwilligen Umfragen animiert werden können.

Bohn et al. (2010) stellten fest, dass der Besuch der Hauptschule mit einer steigenden negativen Selbsteinschätzung der Gesundheit verbunden war. Hauptschülerinnen und -schüler gaben zu 21% eine schlechte Gesundheitseinschätzung ab, während nur 10% der Gymnasiasten ihre

Gesundheit als schlecht bewerteten. Auch Waldhauer et al. (2018) fanden anhand der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, dass Jugendliche, die kein Gymnasium besuchen öfter psychische Auffälligkeiten aufweisen. Da die Stichprobe der vorliegenden Arbeit, wie bereits ausgeführt, zu 71,7% aus Gymnasiasten bestand, wäre es, basierend auf der Studie von Waldhauer et al., auch möglich, dass bei einer größeren Stichprobe die Analysen zur psychischen Gesundheit etwas andere Ergebnisse liefern würden.

Überarbeitung des zeitlichen Designs

Bei der vorliegenden Arbeit gab es zwei Messzeitpunkte. T1 lag dabei in den Sommerferien nach Abschluss der 4. Klasse und T2 am Ende des ersten Halbjahres der 5. Klasse. Wie bereits beschrieben, ist es möglich, dass sich innerhalb von 6 Monaten die Kinder auf der neuen Schule bereits in der neuen Umgebung eingelebt haben und daher Auswirkungen eines schwierigen Übergangs nicht mehr deutlich zu erkennen sind.

Gillison et al. (2008) stellten im Rahmen einer 10 wöchigen Untersuchung von 11- und 12-Jährigen englischen Siebtklässlern am Schuljahresanfang nach ihrem Schulwechsel in die Sekundarschule fest, dass innerhalb dieser kurzen Zeitspanne 20% der Schülerinnen und Schüler eine Verbesserung ihrer Lebensqualität um 10 oder mehr Prozentpunkte angaben, während nur 6% ihre Lebensqualität um 10 oder mehr Prozentpunkte schlechter bewerteten. Gillison et al. folgerten daraus, dass es sich beim Schulwechsel zwar um ein stressiges Lebensereignis handeln kann, die meisten Jugendlichen sich aber relativ schnell an ihre neue Umgebung anpassen.

Überträgt man dieses Ergebnis auf die vorliegende Untersuchung, da ähnliche aktuelle Studien für den deutschen Raum nicht vorliegen, so erscheint es sinnvoll, in zukünftigen Untersuchungen den ersten Messzeitpunkt nach dem Schulübertritt relativ frühzeitig wenige Wochen nach dem Schulwechsel zu legen, wenn die Veränderungen kurz nach dem Übergang untersucht werden sollen. Weiterhin sollten für die Darstellung der langfristigen Entwicklung weitere Messzeitpunkte im Laufe des 5. Schuljahres eingeplant werden.

Wahrscheinlich ist zudem der Messzeitpunkt vor dem Schulwechsel von Bedeutung. Neale et al. (1970) konnten hierbei beispielsweise zeigen, dass gegen Schuljahresende bei den Kindern negativere Einstellungen gegenüber Schule und

Lehrern bestehen. Zudem ist für die Kinder in Baden-Württemberg vor allem die erbrachte Leistung im ersten Schulhalbjahr der vierten Klasse entscheidend, da vom Halbjahreszeugnis die Lehrerempfehlung für die weiterführende Schulform abhängt. Dies kann mit einer erhöhten Stresswahrnehmung verbunden sein. Ball et al. (2006) folgerten daraus, dass für eine Bewertung des Übergangs eines Kindes auf die weiterführende Schule nicht allein die Zeit unmittelbar vor und nach dem Schulwechsel entscheidend ist, sondern dass es sinnvoll erscheint, die Einschätzungen der Kinder mehrfach im Verlauf des Schuljahres vor und nach dem Wechsel zu erfragen.

Vierhaus und Lohaus stellten weiterhin fest, dass „Kinder, die während der Grundschulzeit ein erhöhtes Stresserleben aufweisen oder entwickeln, den bevorstehenden Schulwechsel mit erhöhter Wahrscheinlichkeit als bedrohlich und angstbesetzt erleben“ (Vierhaus u. Lohaus 2007, S. 308).

Da nicht allein die Zeit unmittelbar vor dem Schulwechsel für eine aussagekräftigere Betrachtung der Gesundheit der Kinder entscheidend ist, wäre eine Langzeituntersuchung über mehrere Schuljahre hinweg in Betracht zu ziehen, um Veränderungen der körperlichen und psychischen Gesundheit der Kinder feststellen zu können.

Da in der vorliegenden Arbeit nur zum Messzeitpunkt T2 die Daten zur Gesundheit erhoben wurden, ist eine Feststellung zur Veränderung über den Übergang hinweg in diesem Bereich nicht möglich. Interessant wäre jedoch auch hier die Entwicklung der körperlichen und psychischen Gesundheit der Kinder beim Schulwechsel zu betrachten. So konnte beispielsweise in der Untersuchung von Ball et al. (2006) festgestellt werden, dass die psychische Anpassung, unabhängig von der Notenentwicklung mit einer durchschnittlichen Abnahme der externalisierenden und internalisierenden Symptomatik verbunden war, wodurch einerseits auf einen möglichen Erholungseffekt über die Sommerferien, andererseits auf eine erhöhte Beanspruchung der Kinder vor dem Schulwechsel geschlossen werden konnte.

Betrachtung der Bezugspersonen

Bei der vorliegenden Arbeit wurden das Geschlecht, die besuchte weiterführende Schulform der Kinder und die Schulabschlüsse der Eltern der Schülerinnen und Schüler als Einflussfaktoren auf den Übergangsverlauf angenommen. Für ein vertieftes Verständnis der sozialen Situation der Schüler könnten auch die

einzelnen Verbindungen zu den wichtigsten Bezugspersonen von Jugendlichen bedeutsam sein.

Eltern fungieren im Leben von jungen Menschen nicht nur im Hinblick auf die Schule als Vorbilder, wichtige Ansprechpartner und können das schulische Lernverhalten beeinflussen (Helmke et al. 2008, Kurtz et al. 2010) So konnte beispielsweise im Rahmen einer amerikanischen Langzeitstudie festgehalten werden, dass die Mutter-Kind-Beziehung im Kindergartenalter die geistigen und sozialen Fähigkeiten der Kinder im Schulalter vorhersagen kann (Iruka et al. 2010). Weiterhin stellten Duchesne u. Larose (2007) fest, dass Jugendliche, die eine gute Beziehung zu ihren Eltern hatten, in ihrer schulischen Umgebung mit mehr Selbstvertrauen auftraten, was sich schließlich in einer verbesserten Schulmotivation widerspiegeln konnte.

In Bezug auf den Schulwechsel konnte bei der kanadischen Studie von Maltais et al. (2017), die Sechstklässler bei ihrem Übertritt auf die Sekundarschule begleiteten, gefolgert werden, dass die Bindungssicherheit zur Mutter die wahrgenommenen eigenen schulischen Fähigkeiten des Kindes im ersten Jahr nach dem Schulübertritt prognostizierte. Des Weiteren konnte hier abgeleitet werden, dass die Bindungssicherheit zur Mutter die potenziell ungesunden Wirkungen einer Lernumgebung abzumildern vermag. Knoppick et al. (2018) gingen sogar so weit zu konstatieren, dass die Eltern-Kind-Beziehung einen wichtigeren Einfluss auf den Übergang hat als der elterliche Hintergrund.

Auch auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen hat die Familie einen Einfluss. Hölling u. Schlack (2008) stellten anhand der Daten „Basiserhebung der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ fest, dass Alleinerziehung einen Risikofaktor für die psychische Gesundheit der Kinder darstellt. Zudem konnte gezeigt werden, dass schlechter familiärer Zusammenhalt mit häufigeren psychischen Auffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen korreliert.

Doch nicht nur die Eltern stellen einen wichtigen Bezugspunkt im Leben von Kindern dar, sondern auch die Peergroup rückt in diesem Zusammenhang in den letzten Jahren ins Licht wissenschaftlichen Interesses (Richter 2005). Waters et al. (2014) konnten hierbei bei einer australischen Longitudinalstudie, die Schülerinnen und Schüler bei ihrem Schulwechsel in die 8. Klasse begleiteten, festhalten, dass die Kinder, die von ihrer Peergroup und Familie unterstützt wurden, den besten Schulübergang erlebten.

Zusätzlich zum Kontakt mit ihren Bezugspersonen sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass Kinder und Jugendliche über unterschiedlich gut ausgebildete personale Schutzfaktoren verfügen, wobei diejenigen, welche hier Schwächen aufweisen, häufiger von psychischen Auffälligkeiten betroffen sind (Hölling u. Schlack 2008).

Da der Kontakt mit Gleichaltrigen, wie eben ausgeführt, für die Kinder so wichtig ist, spielen auch die außerschulischen Aktivitäten eine entscheidende Rolle, da dort auch bei Problemen mit der Schulklasse für einen Ausgleich gesorgt werden kann (Krüger et al. 2007). Es wäre daher wichtig, etwaige Arbeitsgemeinschaften oder Mitgliedschaften in Sportvereinen und Musikschulen mitabzufragen und zu berücksichtigen.

Berücksichtigung erbrachter Leistungen

Bei der Betrachtung des Übergangs und dem Einfluss auf die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler, kann auch die Notenentwicklung der Kinder wichtige Informationen liefern. Ball et al. (2006) konnten hierbei ableiten, dass unter anderem Gymnasiasten mit einer sehr negativen Leistungsentwicklung am Ende des 5. Schuljahres Probleme hinsichtlich der psychischen Anpassung zeigten.

Erfassung körperlich messbarer Parameter

Wie bereits beschrieben, liegt der vorliegenden Arbeit eine subjektive Einschätzung der eigenen Gesundheit der Kinder zu Grunde. Möglich wäre jedoch auch körperlich messbare Parameter aufzunehmen. Di Zeng et al. (2016) bestimmten den Body Mass Index, BMI, der teilnehmenden amerikanischen Schülerinnen und Schülern und konnten so das Körpergewicht der Kinder mit dem Übergang in Verbindung bringen. Hierbei konnte für Jungen, die in der 6. Klasse die Schule wechselten, ein kleiner Rückgang des BMIs festgestellt werden (Di Zeng et al. 2016).

4.4 Praxisrelevanz

Der Befund eines Einflusses des Übergangs auf die Gesundheit der Kinder wirft die Frage auf, wie man dem begegnen solle. Eine Möglichkeit wäre die Eingliederung eines Gesundheitsunterrichts (Hurrelmann 2002) in den Lehrplan von Grundschülerinnen und Grundschülern, um ihnen den Umgang mit ihrer eigenen Gesundheit näher zu bringen. In diesem Bereich hat sich gerade in den letzten Jahren einiges getan. Vergleicht man beispielsweise die Inhalte zum Thema „Körper und Gesundheit“ des aktuell geltenden Bildungsplans des Landes Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016) mit dem zuvor gültigen baden-württembergischen Bildungsplan aus dem Jahr 2004 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004), so stellt man fest, dass die Wahrnehmung des eigenen Körpers und auch gesundheitsfördernde Faktoren in den Grundschulen stärkere Berücksichtigung finden.

Grundsätzlich hat in den letzten Jahren ein Umdenken stattgefunden, was die Rolle der Schule im Hinblick auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen angeht. Während früher das Ziel gesetzt wurde eine „gesundheitsfördernde Schule“ zu schaffen, verfolgt man heutzutage das Konzept der „guten gesunden Schule“, bei dem davon ausgegangen wird, dass Bildung durch Gesundheit gefördert wird (Dadaczynski et al. 2015, Paulus 2004).

Einige Modellprojekte sollen die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Schulalltag verbessern. Bei vielen dieser Modelle scheint dabei oftmals jedoch nur die körperliche Gesundheit im Mittelpunkt zu stehen. So zielt das Children's Health Interventional Trial-I-Projekt (CHILT) der Sporthochschule Köln darauf ab Bewegungsmangel und Übergewicht an Grundschulen vorzubeugen (Graf u. Dordel 2011). Bei der Ulm Research on Metabolism, Exercise and Lifestyle Intervention in Children (URMEL-ICE) geht es ebenfalls darum Übergewicht vorzubeugen, indem Bewegung bei Kindern gefördert und der Zuckerkonsum in Süßgetränken und Medienkonsum reduziert wird (Brandstetter et al. 2012). Auch das baden-württembergische Programm „Komm mit in das gesunde Boot“, welches aus URMEL-ICE entstanden ist, verfolgt dieses Ziel (Wartha et al. 2014). Ähnliche Projekte für die psychische Gesundheit sind insgesamt deutlich weniger zahlreich vorhanden. MindMatters stellt hierbei ein solches Programm dar, welches sich speziell der Förderung der psychischen Gesundheit widmet, aber nur

für die Sekundarstufe I und daher für Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen ausgelegt ist (Franze et al. 2007).

Dass die verschiedenen Gesundheitsförderungsprogramme Wirkung zeigen, konnte auch in Studien festgestellt werden (Ketelhut et al. 2017, Kolip 2017). Ein Problem stellt jedoch weiterhin dar, dass die einzelnen Modellvorhaben aufgrund unserer föderalen Gesellschaft und der Bildungshoheit der Bundesländer meist nur auf Länderebene umgesetzt werden, wodurch eine deutschlandweite klare Struktur fehlt (Dadaczynski et al. 2015).

Zusätzlich wurde der Schulwechsel bei den Projekten zur Förderung körperlicher und psychischer Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen bisher nicht berücksichtigt. Ausgehend von den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit sollte dies geschehen und insbesondere der Schüler-Lehrer-Beziehung größere Beachtung geschenkt werden.

5 Zusammenfassung

Der Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule stellt für Schülerinnen und Schüler einen kritischen Moment in ihrer schulischen und beruflichen Laufbahn dar. Die Kinder müssen sich in relativ jungen Jahren an einen Umbruch im Schulalltag anpassen und können darauf mit einem erhöhten Stresslevel reagieren, woraus sich auch Auswirkungen auf ihre Gesundheit ergeben könnten. Einige Faktoren können das Gelingen des Übergangs beeinflussen, zum Beispiel das Geschlecht des Kindes, die gewählte Schulform und der Bildungshintergrund der Eltern. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Wechsel in die weiterführende Schule in einem Pilotprojekt untersucht. Ziel der Untersuchung war es in einem ersten Schritt den Einfluss von Geschlecht, gewählter Schulform und dem Schulabschluss der Eltern auf den Übergang zu überprüfen. Um das Gelingen des Übergangs zu erfassen, wurden die Kinder an zwei Messzeitpunkten jeweils vor dem Schulwechsel (August 2016), und nach dem Schulwechsel (Februar 2017) befragt. Dies erfolgte mithilfe des Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FEES). Dieser ist in 7 Skalen eingeteilt und erfasst die Wahrnehmung der sozialen Integration in der Klasse, des Klassenklimas, des Selbstkonzepts der eigenen Schulfähigkeit, der Schuleinstellung, der Anstrengungsbereitschaft, der Lernfreude und des Gefühls des Angenommenseins durch die Lehrkräfte. In einem zweiten Schritt wurden die Auswirkungen des Schulwechsels auf die psychische und körperliche Gesundheit in Abhängigkeit des Übergangverlaufs analysiert. Hierbei wurden die Kinder in einem Schülerfragebogen nach dem Schulwechsel zu ihrer Gesundheit befragt, wobei selbst aufgestellte Fragen verwendet wurden. Die Daten stammen aus dem Bildungshaus II-Projekt, einem Pilotprojekt des TransferZentrums für Neurowissenschaften und Lernen. Die Stichprobe setzte sich nach der Datenbereinigung aus 113 Kindern zusammen, 48,7% Mädchen und 51,3% Jungen. Für die Überprüfung des Einflussfaktors der gewählten Schulform wurden die Gymnasiasten (71,7%) den Schülerinnen und Schülern gegenübergestellt, die sich für die Real-, Gesamt- oder Gemeinschaftsschule entschieden haben (28,3%). Die Hauptschule konnte aufgrund einer zu kleinen Gruppengröße leider nicht berücksichtigt werden. Hinsichtlich des Bildungshintergrundes der Eltern waren die Eltern mit mindestens Fachabitur in der Stichprobe überrepräsentiert. Die Ergebnisse zeigen einen Einfluss des Geschlechts auf das Gelingen des

Übergangs: Mädchen geben, trotz einer Abnahme der Schuleinstellung und tendenzieller Abnahme der Lernfreude, eine positivere Schuleinstellung und Lernfreude an als Jungen. Allerdings kommt es bei den Jungen nach dem Übergang zu einer Verbesserung der Schuleinstellung (auf niedrigem Niveau). Im Hinblick auf die gewählte Schulform gaben Kinder, die die Realschule gewählt hatten, nach dem Schulübertritt eine Zunahme der Anstrengungsbereitschaft und eine tendenzielle Verbesserung des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit an. Kinder, die das Gymnasium wählten, gaben eine Verschlechterung ihrer Schulfähigkeit an. Auch die Lernfreude hatte einen Einfluss auf das Gelingen des Übergangs: Über den Schulwechsel hinweg sank bei Gymnasiasten der Mittelwert der angegebenen Lernfreude, bei Realschülern stieg dieser dagegen an. Für den Einfluss elterlicher Schulabschlüsse lässt sich feststellen, dass Kinder, deren Mütter einen Realschulabschluss besitzen, über eine Zunahme der Anstrengungsbereitschaft und eine tendenziell positivere Schuleinstellung berichten. Kinder mit Müttern, die maximal einen Hauptschulabschluss haben, geben eine tendenzielle Zunahme der Anstrengungsbereitschaft an. Ein väterlicher Realschulabschluss wirkt sich positiv auf das Klassenklima nach dem Schulwechsel aus. Der Bildungsstand des Vaters zeigte aber auf die weiteren Parameter keinen Einfluss.

Bei der zweiten Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen dem Gelingen des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule und der Gesundheit der Kinder konnte bei der vorliegenden Arbeit ausschließlich im Hinblick auf das Gefühl des Angenommenseins ein signifikanter Einfluss des Gelingens des Übergangs auf die psychische Gesundheit der Kinder festgestellt werden. Schülerinnen und Schüler, die sich durch ihre Lehrerinnen und Lehrer akzeptiert fühlten, waren psychisch gesünder.

Die hier berichtete Pilotstudie gibt wertvolle Hinweise darauf, dass bei Projekten zur Förderung körperlicher und psychischer Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen der Schulwechsel in die weiterführende Schule und hierbei vor allem der Aspekt der Schüler-Lehrer-Beziehung einbezogen werden sollte, was derzeit noch nicht der Fall ist. Das Ziel solcher Studien zum Schulübergang besteht nach wie vor in einer Verbesserung von dessen Ausgestaltung durch die beteiligten Schulen, Eltern und Lehrer.

6 Literaturverzeichnis

1. Aktan O, Hippmann C, Meuser M: „Brave Mädchen“? Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 7: 11–28 (2015)
2. Arndt P, Kipp K: Anschlussfähigkeit und Kooperation: Vernetzung von Elementar- und Primarbereich auf dem Prüfstand. In: Arndt, P, Kipp, K (Hrsg) *Bildungshaus 3-10: Intensivkooperation und ihre Wirkung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung*, 1. Aufl, Barbara Budrich, S. 11–31 (2016)
3. Ball J, Lohaus A, Miebach C: Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38: 101–109 (2006)
4. Barber B, Olsen J: Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research* 19: 3–30 (2004)
5. Baumert J, Watermann R, Schümer G: Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6: 46–71 (2003)
6. Bellenberg G, Hovestadt G, Klemm K: Sekundarstufe I. In: Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung Universität Duisburg-Essen, Standort Essen (Hrsg) *Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen*, S. 48–99 (2004)
7. Beyer A, Lohaus A: Konzepte zur Stressentstehung- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In: Seiffge-Krenke, I, Lohaus, A (Hrsg) *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*, Hogrefe, S. 11–27 (2007)
8. Bilz L, Melzer W: Die HBSC-Gesundheitsstudie in Thüringen. In: Fakultät Erziehungswissenschaften Technische Universität Dresden (Hrsg) *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie 2005 im Freistaat Thüringen*, S. 15–21 (2005a)
9. Bilz L, Melzer W: Einflussfaktoren und Unterstützungssysteme. In: Fakultät Erziehungswissenschaften Technische Universität Dresden (Hrsg)

- Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie 2005 im Freistaat Thüringen, S. 61–91 (2005b)
10. Bilz L, Melzer W: Ergebnisse zur Gesundheit. In: Fakultät Erziehungswissenschaften Technische Universität Dresden (Hrsg) Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie 2005 im Freistaat Thüringen, S. 22–37 (2005c)
 11. Bilz L: Die HBSC-Gesundheitsstudie in Thüringen. In: Fakultät Erziehungswissenschaften Technische Universität Dresden (Hrsg) Schüलगesundheit in Thüringen 2010. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie und Perspektiven der schulischen Gesundheitsförderung im Freistaat Thüringen, S. 15–18 (2010)
 12. Bilz L, Sudeck G, Bucksch J, Klocke A, Kolip P, Melzer W, Ravens-Sieberer U, Richter M: Der vierte deutsche Jugendgesundheitssurvey "Health Behaviour in School-aged Children". In: Bilz, L, Sudeck, G, Bucksch, J, Klocke, A, Kolip, P, Melzer, W, Ravens-Sieberer, U, Richter, M (Hrsg) Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitssurveys "Health Behaviour in School-aged Children", 1. Aufl, Beltz Juventa, S. 7–15 (2016)
 13. Bohn V, Rathmann K, Richter M: Psychosoziale Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen: Die Bedeutung von Alter, Geschlecht und Schultyp. Das Gesundheitswesen 72: 293–300 (2010)
 14. Böttcher I, Plath M, Weishaupt H: Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien - ein Vergleich. In: Tenorth, H-E (Hrsg) Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung, Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik 43, Beltz, S. 161–181 (1997)
 15. Brandstetter S, Klenk J, Berg S, Galm C, Fritz M, Peter R, Prokopchuk D, Steiner R, Wartha O, Steinacker J, Wabitsch M: Overweight prevention implemented by primary school teachers: a randomised controlled trial. Obesity facts 5: 1–11 (2012)
 16. Buddeberg-Fischer B, Gnam G, Christen S: Schultypus, Schulstress und Gesundheitsstörungen bei 17jährigen Zürcher Mittelschülerinnen und -schülern. Sozial- und Präventivmedizin 42: 259–267 (1997)

17. Chen E, Martin A, Matthews K: Socioeconomic status and health: do gradients differ within childhood and adolescence? *Social science & medicine* 62: 2161–2170 (2006)
18. Chung H, Elias M, Schneider K: Patterns of Individual Adjustment Changes During Middle School Transition. *Journal of School Psychology* 36: 83–101 (1998)
19. Coelho V, Romão A: The Impact of Secondary School Transition on Self-Concept and Self-Esteem. *Revista de Psicodidáctica* 22: 85–92 (2017)
20. Dadaczynski K, Paulus P, Nieskens B, Hundeloh H: Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 5: 197–218 (2015)
21. De Wit D, Karioja K, Rye B, Shain M: Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools* 48: 556–572 (2011)
22. Deci E: Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 18: 105–115 (1971)
23. Di Zeng, Thomsen M, Nayga R, Rouse H: Middle school transition and body weight outcomes: Evidence from Arkansas Public Schoolchildren. *Economics and human biology* 21: 64–74 (2016)
24. Ditton H, Krüsken J: Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal for educational research online* 1: 33–61 (2009)
25. Duchesne S, Larose S: Adolescent Parental Attachment and Academic Motivation and Performance in Early Adolescence. *Journal of Applied Social Psychology* 37: 1501–1521 (2007)
26. Duckworth A, Seligman M: Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology* 98: 198–208 (2006)
27. Eckert M: Gelingende Übergänge ermöglichen - individuelle Bildungswege begleiten. In: Bellenberg, G, Forell, M (Hrsg) *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*, 1. Aufl, Waxmann, S. 239–

244 (2013)

28. Ernst A, Routh D, Harper D: Abdominal Pain in Children and Symptoms of Somatization Disorder. *Journal of Pediatric Psychology* 9: 77–86 (1984)
29. Esser G, Hänsch-Oelgart S, Schmitz J: TBS-TK-Rezension „CBCL/6-18R, TRF/6-18R, YSR/11-18R. Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach“. *Psychologische Rundschau* 69: 144–146 (2018)
30. Evangelou M, Taggart B, Sylva K, Melhuish E, Sammons P, Siraj-Blatchford I: Survey of children's and parents views on transition: exploring the parameters. In: *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 Project (EPPSE 3-14)* (Hrsg) What makes a successful transition from primary to secondary school?, S. 14–35 (2008)
31. Frank A: Personale und soziale Ressourcen von Grundschulkindern bei schultypischen Problemen. In: Schründer-Lenzen, A (Hrsg) *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*, 1. Aufl, VS, S. 156–176 (2006)
32. Franze M, Meierjürgen R, Abeling I, Rottländer M, Gerdon R, Paulus P: „MindMatters“. Ein Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit in Schulen der Sekundarstufe 1 – deutschsprachige Adaptation und Ergebnisse des Modellversuchs. *Prävention und Gesundheitsförderung* 2: 221–227 (2007)
33. Freudenthaler H, Spinath B, Neubauer A: Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality* 22: 231–245 (2008)
34. Fritzsche S, Krüger H-H, Pfaff N: Zum Wandel von Freundschaftsbeziehungen von Kindern im Verlauf der Grundschule und am Übergang in die Sekundarstufe I. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4: 261–277 (2009)
35. Galobardes B, Shaw M, Lawlor D, Lynch J, Davey Smith G: Indicators of socioeconomic position (part 1). *Journal of epidemiology and community health* 60: 7–12 (2006)
36. Gaupp N, Braun F: Schulschwänzen, Problembelastungen und Übergangsverläufe von der Schule in die Berufsausbildung. In: Dessecker, A (Hrsg) *Jugendarbeitslosigkeit und Kriminalität*, 2. Aufl, Kriminologische Zentralstelle, S. 99–116 (2007)

37. Gillison F, Standage M, Skevington S: Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *The British journal of educational psychology* 78: 149–162 (2008)
38. Graf C, Dordel S: Das CHILT-I-Projekt (Children's Health Interventional Trial). Eine multimodale Maßnahme zur Prävention von Bewegungsmangel und Übergewicht an Grundschulen. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz* 54: 313–321 (2011)
39. Griebler R, Dür W, Kremser W: Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit. Ergebnisse aus der österreichischen „Health Behaviour in School-Aged Children“-Studie. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 34: 79–88 (2009)
40. Hannover B, Kessels U: Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25: 89–103 (2011)
41. Hapke U, Maske U, Scheidt-Nave C, Bode L, Schlack R, Busch M: Chronischer Stress bei Erwachsenen in Deutschland : Ergebnisse der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz* 56: 749–754 (2013)
42. Harazd B, Schürer S: Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In: Schröder-Lenzen, A (Hrsg) *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*, 1. Aufl, VS, S. 208–222 (2006)
43. Hardy C, Bukowski W, Sippola L: Stability and Change in Peer Relationships During the Transition to Middle-Level School. *The Journal of Early Adolescence* 22: 117–142 (2002)
44. Hascher T: Quellen und Ursachen des Wohlbefindens in der Schule. In: Hascher, T (Hrsg) *Wohlbefinden in der Schule*, Waxmann, S. 250–271 (2004a)
45. Hascher T: Wohlbefinden in der Schule - eine Einführung. In: Hascher, T (Hrsg) *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*, Haupt, S. 7–23 (2004b)
46. Hascher T, Edlinger H: Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule - ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in*

- Erziehung und Unterricht 56: 105–122 (2009)
47. Hascher T, Hagenauer G: Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In: Hadjar, A (Hrsg) Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285–308 (2011)
 48. Hattie J: The Measurement of Self-Concept. In: Third International Self Conference Max Planck-Institute (Hrsg) Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model of Self-Concept, S. 10 (2004)
 49. Helmke A, Rindermann H, Schrade F-W: Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In: Schneider, W, Hasselhorn, M (Hrsg) Handbuch der Pädagogischen Psychologie, 1. Aufl, Hogrefe, S. 145–155 (2008)
 50. Helmreich I, Lieb K: Schutzmechanismen gegen Burnout und Depression. In|Fo|Neurologie & Psychiatrie 17: 52–58 (2015)
 51. Hoffmann E, Striegel U, Silberzahn J: Mit Gleichgewichtstraining zu besseren Schulleistungen - Teil 1. forum HNO 4: 204–208 (2014)
 52. Hölling H, Schlack R: Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit im Kindes- und Jugendalter - Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). Gesundheitswesen 70: 154–163 (2008)
 53. Huber C, Wilbert J: Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: Ellinger, S, Stein, R (Hrsg) Inklusion in der Praxis. Empirische Sonderpädagogik 4, Pabst Science Publishers, S. 147–165 (2012)
 54. Hurrelmann K: Psycho- und somatosomatische Gesundheitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz 45: 866–872 (2002)
 55. IBM: GLM - Univariate. In: IBM Corporation (Hrsg) IBM SPSS Statistics Base 20, S. 61–74 (2011)
 56. Iruka I, Burchinal M, Cai K: Long-Term Effect of Early Relationships for African American Children's Academic and Social Development: An

- Examination From Kindergarten to Fifth Grade. *Journal of Black Psychology* 36: 144–171 (2010)
57. Jané-Llopis E, Anderson P, Stewart-Brown S, Weare K, Wahlbeck K, McDaid D, Cooper C: Reducing the silent burden of impaired mental health. *Journal of Health Communication* 16: 59–74 (2011)
 58. Jonkmann K, Maaz K, Neumann M, Gresch C: Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde. 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*, 1. Aufl, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 123–150 (2010)
 59. Jungbauer-Gans M: Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie* 33: 375–397 (2004)
 60. Kakavoulis A: Motives for School Learning During Transition from Primary to Secondary School. *Early Child Development and Care* 145: 59–66 (1998)
 61. Ketelhut S, Ketelhut S, Riedel S, Willich S, Meyer-Sabellek W, Müssig K, Ketelhut K: Auswirkung einer moderaten Intervallbelastung auf die Herzfrequenzvariabilität bei Grundschulkindern. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin* 68: 269–274 (2017)
 62. Kilian R, Becker T: Die Prävention psychischer Erkrankungen und die Förderung psychischer Gesundheit. In: Badura, B, Kirch, W (Hrsg) *Prävention. Ausgewählte Beiträge des Nationalen Präventionskongresses, Dresden, 1. und 2. Dez. 2005*, Springer Medizin Verlag Heidelberg, S. 443–472 (2006)
 63. Knollmann M, Knoll S, Reissner V, Metzelaars J, Hebebrand J: School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry: symptomatology, development, course, and treatment. *Deutsches Arzteblatt international* 107: 43–49 (2010)
 64. Knoppick H, Becker M, Neumann M, Maaz K, Baumert J: Der Einfluss des Übergangs in differenzielle Lernumwelten auf das allgemeine und schulische Wohlbefinden von Kindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 29: 163–175 (2015)

65. Knoppick H, Dumont H, Becker M, Neumann M, Maaz K: 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: 487–510 (2018)
66. Kolip P: Wirkt Gesundheitsförderung in der Grundschule? *Prävention und Gesundheitsförderung* 12: 211–217 (2017)
67. Komorowski F, Maier S: Gesundheitliche Beschwerden. In: Forschungszentrum Demografischer Wandel (FZDW) (Hrsg) *Kinder- und Jugendgesundheit in Hessen. Zentrale Ergebnisse der HBSC-Studie, Hessen 2014*, S. 8–10 (2015)
68. Kotitschke E, Becker R: Familie und Bildung. In: Hill, P, Kopp, J (Hrsg) *Handbuch Familiensoziologie*, 1. Aufl, Springer VS, S. 737–773 (2015)
69. Krüger H-H, Köhler S-M, Pfaff N, Zschach M: Die Bedeutung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I für Freundschaftsbeziehungen von Kindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 53: 509–521 (2007)
70. Kruse A: Ergebnisse zur Gesundheit. In: Fakultät Erziehungswissenschaften Technische Universität Dresden (Hrsg) *Schülergesundheit in Thüringen 2010. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie und Perspektiven der schulischen Gesundheitsförderung im Freistaat Thüringen*, S. 19–48 (2010)
71. Kunter M, Stanat P: Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5: 49–71 (2002)
72. Kurtz T, Watermann R, Klingebiel F, Szczesny: Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. 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*, 1. Aufl, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 331–353 (2010)
73. Lampert T, Kurth B-M: Sozialer Status und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS). *Deutsches Ärzteblatt* 104: 2944–2949 (2007)
74. Lampert T, Kroll L, Müters S, Stolzenberg H: Messung des sozioökonomischen Status in der Studie zur Gesundheit Erwachsener in

- Deutschland (DEGS1). Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz 56: 631–636 (2013)
75. Lampert T, Müters S, Stolzenberg H, Kroll L: Messung des sozioökonomischen Status in der KiGGS-Studie : Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz 57: 762–770 (2014)
76. Lester L, Waters S, Cross D: The Relationship Between School Connectedness and Mental Health During the Transition to Secondary School: A Path Analysis. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 23: 157–171 (2013)
77. Lester L, Cross D: The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. *Psychology of well-being* 5: 1–15 (2015)
78. Lohaus A, Beyer A, Klein-Heßling J: Stresserleben und Stresssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36: 38–46 (2004)
79. Longobardi C, Prino L, Marengo D, Settanni M: Student-Teacher Relationships As a Protective Factor for School Adjustment during the Transition from Middle to High School. *Frontiers in psychology* 7: 1–9 (2016)
80. Maltais C, Duchesne S, Ratelle C, Feng B: Learning climate, academic competence, and anxiety during the transition to middle school: Parental attachment as a protective factor. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology* 67: 103–112 (2017)
81. Marsh H, Parker J: Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality & Social Psychology* 47: 213–231 (1984)
82. Marsh H, Köller O, Baumert J: Reunification of East and West German School Systems: Longitudinal Multilevel Modeling Study of the Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Educational Research Journal* 38: 321–350 (2001)
83. Martínez R, Aricak O, Graves M, Peters-Myszak J, Nellis L: Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of youth and adolescence* 40: 519–530 (2011)

84. Matthews J, Ponitz C, Morrison F: Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 101: 689–704 (2009)
85. McWayne C, Campos R, Owsianik M: A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology* 46: 551–573 (2008)
86. Midgley C, Feldlaufer H, Eccles J: Student/Teacher Relations and Attitudes toward Mathematics before and after the Transition to Junior High School. *Child Development* 60: 981–992 (1989)
87. Miller-Lewis L, Sawyer A, Searle A, Mittinty M, Sawyer M, Lynch J: Student-teacher relationship trajectories and mental health problems in young children. *BMC psychology* 2: 1–18 (2014)
88. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsstandards für den Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg) *Grundschule. Bildungsplan 2004*, S. 95–110 (2004)
89. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg) *Sachunterricht. Bildungsplan der Grundschule. Bildungsplan 2016*, S. 13–55 (2016)
90. Neale D, Gill N, Tisner W: Relationship between Attitudes toward School Subjects and School Achievement. *The Journal of Educational Research* 63: 232–237 (1970)
91. Nielsen L, Shaw T, Meilstrup C, Koushede V, Bendtsen P, Rasmussen M, Lester L, Due P, Cross D: School transition and mental health among adolescents: A comparative study of school systems in Denmark and Australia. *International Journal of Educational Research* 83: 65–74 (2017)
92. Nottelmann E: Competence and Self-Esteem During Transition From Childhood to Adolescence. *Developmental Psychology* 23: 441–450 (1987)
93. Paulus P: Psychische Gesundheit - auch ein Problem von Schulen? In: Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband (Hrsg) *Gute und gesunde Schule. Dokumentation*, S. 76–99 (2004)

94. Pixner S, Kaufmann L: Prüfungsangst, Schulleistung und Lebensqualität bei Schülern. *Lernen und Lernstörungen* 2: 111–124 (2013)
95. Proctor T, Choi H-S: Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents' self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools* 31: 319–327 (1994)
96. Rasch B, Friese M, Hofmann W, Naumann E: Einfaktorielle Varianzanalyse. In: Rasch, B, Friese, M, Hofmann, W, Naumann, E (Hrsg) *Quantitative Methoden Band 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*, 3. erw. Aufl, Springer, S. 1–53 (2010)
97. Rauer W, Schuck K: Der Fragebogen und seine Anwendung. In: Rauer, W, Schuck, K (Hrsg) *FEESS 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen ; Manual*, 1. Aufl, Beltz Test, S. 7–32 (2003a)
98. Rauer W, Schuck K: Entwicklung, Struktur, Konstrukte und Analyse des FEESS 3-4. In: Rauer, W, Schuck, K (Hrsg) *FEESS 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen ; Manual*, 1. Aufl, Beltz Test, S. 33–79 (2003b)
99. Rauer W, Schuck K: Übersicht über die Items der Skalen und ihre Kennwerte. In: Rauer, W, Schuck, K (Hrsg) *FEESS 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen ; Manual*, 1. Aufl, Beltz Test, S. 85–92 (2003c)
100. Raufelder D, Scherber S, Wood M: The interplay between adolescents' perception of teacher-student relationships and their academic self-regulation: Does liking a specific teacher matter? *Psychology in the Schools* 53: 736–750 (2016)
101. Ravens-Sieberer U, Kökönyei G, Thomas C: School and health. In: Currie, C, Roberts, C, Morgan, A, Smith, R, Settertobulte, W, Samdal, O, Barnekow Rasmussen, V (Hrsg) *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents*, World Health Organization, S. 184–195 (2004)
102. Ravens-Sieberer U, Wille N, Bettge S, Erhart M: Psychische Gesundheit von

- Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz 50: 871–878 (2007)
103. Ravens-Sieberer U, Torsheim T, Hetland J, Vollebergh W, Cavallo F, Jericek H, Alikasifoglu M, Välimaa R, Ottova V, Erhart M: Subjective health, symptom load and quality of life of children and adolescents in Europe. *International journal of public health* 54: 151–159 (2009)
 104. Reddy R, Rhodes J, Mulhall P: The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology* 15: 119–138 (2003)
 105. Reinders H, Ehmann T, Post I, Niemack J: Einflussfaktoren auf die Stressbelastung. In: Universität Würzburg Institut für Pädagogik, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung (Hrsg) *Stress. Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe. Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern 2014*, Universität Würzburg Institut für Pädagogik, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, S. 16–19 (2015)
 106. Reinhardt D, Petermann F: Neue Morbiditäten in der Pädiatrie. *Monatsschrift Kinderheilkunde* 158: 14 (2010)
 107. Rheinberg F, Wendland M: Veränderung der Lernmotivation in Mathematik: eine Komponentenanalyse auf der Sekundarstufe I. In: Prenzel, M, Doll, J (Hrsg) *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*, Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik* 45, Beltz, S. 308–319 (2002)
 108. Richter M: Die Bedeutung sozialer Ungleichheit für die Gesundheit im Jugendalter. *Gesundheitswesen* 67: 709–718 (2005)
 109. Riglin L, Frederickson N, Shelton K, Rice F: A longitudinal study of psychological functioning and academic attainment at the transition to secondary school. *Journal of adolescence* 36: 507–517 (2013)
 110. Ritter M, Bilz L: Einflussfaktoren und Unterstützungssysteme. In: Fakultät Erziehungswissenschaften Technische Universität Dresden (Hrsg) *Schülergesundheit in Thüringen 2010. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie und Perspektiven der schulischen Gesundheitsförderung im Freistaat Thüringen*, S. 63–96 (2010)
 111. Rueden U von, Gosch A, Rajmil L, Bisegger C, Ravens-Sieberer U:

- Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study. *Journal of epidemiology and community health* 60: 130–135 (2006)
112. Samdal O, Dür W, Freeman J: School. In: Currie, C, Roberts, C, Morgan, A, Smith, R, Settertobulte, W, Samdal, O, Barnekow Rasmussen, V (Hrsg) Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, World Health Organization, S. 42–51 (2004)
 113. Sartory K, Järvinen H, Bos W: Der Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen - Chancen wahren und stärken. In: Bellenberg, G, Forell, M (Hrsg) *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*, 1. Aufl, Waxmann, S. 107–128 (2013)
 114. Schneider T, Pfof M: Social and Immigration-Specific Differences in the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Analysis of Primary School Students in Germany. In: Pfof, M, Artelt, C, Weinert, S (Hrsg) *The development of reading literacy from early childhood to adolescence: Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies*, 1. Aufl, University of Bamberg Press, S. 151–187 (2013)
 115. Schulte-Markwort M: Der Befund. In: Schulte-Markwort, M (Hrsg) *Burnout-Kids. Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert*, Knauer Taschenbuch, S. 21–92 (2016)
 116. Schwab S, Rossmann P, Tanzer N, Hagn J, Oitzinger S, Thurner V, Wimberger T: Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Integrations- und Regelklassen im Vergleich. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 43: 265–274 (2015)
 117. Seiffge-Krenke I: Schulstress in Deutschland: Ursachen, Häufigkeiten und internationale Verortung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 57: 3–19 (2008)
 118. Shanahan L, Copeland W, Angold A, Bondy C, Costello E: Sleep problems predict and are predicted by generalized anxiety/depression and oppositional defiant disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 53: 550–558 (2014)
 119. Sirsch U: The impending transition from primary to secondary school:

- Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development* 27: 385–395 (2003)
120. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg: Übergänge aus öffentlichen und privaten Grundschulen auf weiterführende Schulen in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs zum Schuljahr 2017/18. In: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg) *Statistische Berichte Baden-Württemberg. Allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18*, S. 14–15 (2018)
 121. Steinmayr R, Spinath B: Sex differences in school achievement: what are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality* 22: 185–209 (2008)
 122. Stocké V: Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. In: Baumert, J, Maaz, K, Trautwein, U (Hrsg) *Bildungsentscheidungen. Sonderheft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, VS, S. 256–281 (2009)
 123. Stocké V: Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In: Becker, R, Schulze, A (Hrsg) *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*, 1. Aufl, Springer VS, S. 269–298 (2013)
 124. Torsheim T, Välimaa R, Danielson M: Health and well-being. In: Currie, C, Roberts, C, Morgan, A, Smith, R, Settertobulte, W, Samdal, O, Barnekow Rasmussen, V (Hrsg) *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents*, World Health Organization, S. 55–62 (2004)
 125. Trautwein U, Lüdtke O, Marsh H, Köller O, Baumert J: Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology* 98: 788–806 (2006)
 126. Valtin R, Wagner C, Schwippert K: Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In: Bos, W, Lankes, E-M, Prenzel, M, Schwippert, K, Valtin, R, Walther, G (Hrsg) *IGLU: Vertiefende Analysen zu*

- Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien, 1. Aufl, Waxmann, S. 187–238 (2005)
127. van Ophuysen S: Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. Eine Längsschnittanalyse schulformspezifischer Effekte von Ferien und Grundschulübergang. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 22: 293–306 (2008)
128. van Ophuysen S: Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule - eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern. In: Wannack, E, Bosshart, S, Eichenberger, A, Fuchs, M, Hardegger, E, Marti, S (Hrsg) 4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten, 1. Aufl, Waxmann, S. 43–54 (2013)
129. Verkuyten M, Thijs J: School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. Social Indicators Research 59: 203–228 (2002)
130. Vierhaus M, Lohaus A: Das Stresserleben während der Grundschulzeit als Prädiktor für die Bewertung des Schulübergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Unterrichtswissenschaft 35: 296–311 (2007)
131. Waldhauer J, Kuntz B, Lampert T: Unterschiede in der subjektiven und psychischen Gesundheit und im Gesundheitsverhalten bei 11- bis 17-jährigen Jugendlichen an weiterführenden Schulen in Deutschland : Ergebnisse der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz 61: 374–384 (2018)
132. Walker L, Greene J: Children with Recurrent Abdominal Pain and Their Parents: More Somatic Complaints, Anxiety, and Depression than Other Patient Families? Journal of Pediatric Psychology 14: 231–243 (1989)
133. Wallner-Paschon C, Widauer K: Testinstrumente und Fragebögen. In: Suchan, B, Schreiner, C (Hrsg) PIRLS & TIMSS 2011. Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule. Technischer Bericht, 1. Aufl, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, S. 26–43 (2012)
134. Wang C, Hatzigianni M, Shahaeian A, Murray E, Harrison L: The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional

- adjustment. *Journal of School Psychology* 59: 1–11 (2016)
135. Wartha O, Koch B, Kobel S, Drenowatz C, Kettner S, Schreiber A, Wirt T, Keszyüs D, Steinacker J: Entwicklung und Implementierung eines landesweiten Multiplikatorensystems zur flächendeckenden Umsetzung des schulbasierten Präventionsprogramms "Komm mit in das gesunde Boot - Grundschule". *Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany))* 76: 655–661 (2014)
136. Watermann R, Klingebiel F, Kurtz T: Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht. 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*, 1. Aufl, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, S. 355–383 (2010)
137. Waters S, Lester L, Wenden E, Cross D: A Theoretically Grounded Exploration of the Social and Emotional Outcomes of Transition to Secondary School. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 22: 190–205 (2012)
138. Waters S, Lester L, Cross D: How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine* 54: 543–549 (2014)
139. Wigfield A, Eccles J, Mac Iver D, Reuman D, Midgley C: Transitions During Early Adolescence: Changes in Children's Domain-Specific Self-Perceptions and General Self-Esteem Across the Transition to Junior High School. *Developmental Psychology* 27: 552–565 (1991)
140. Wigfield A, Eccles J: Children's Competence Beliefs, Achievement Values, and General Self-Esteem. Change Across Elementary and Middle School. *Journal of Early Adolescence* 14: 107–138 (1994)
141. Wolfradt U: Schlafverhalten, Lebenszufriedenheit und wahrgenommener Leistungsstress in der Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 53: 12–21 (2006)
142. World Health Organization: Constitution of the World Health Organization. In: World Health Organization (Hrsg) *Basic Documents*, 48. Aufl, World Health Organization, S. 1–19 (2014)

Anhang

Anhang 1: Elterninformation und Einwilligungserklärung
(Abdruck mit freundlicher Genehmigung des ZNL Ulm)

Elterninformation

Untersuchung des Wechsels von der Primar- zur Sekundarstufe unter Berücksichtigung der bisherigen Übergangserfahrung

Liebe Eltern,

wir möchten Sie über die folgende Studie informieren und Sie und Ihr Kind zur Teilnahme einladen: Untersuchung des Wechsels von der Primar- zur Sekundarstufe unter Berücksichtigung der bisherigen Übergangserfahrung.

Ihr Sohn / Ihre Tochter besucht eine Grundschule, die als Modell- oder Vergleichseinrichtung an der wissenschaftlichen Begleitung zum „Bildungshaus 3 – 10“ teilgenommen hat. In der Studie zum Bildungshaus hatten wir untersucht, wie gut Kinder den Wechsel vom Kindergarten zur Grundschule bewältigen und wie sie sich bis zum Ende der vierten Klasse weiterentwickeln. Möglicherweise haben Sie und Ihr Kind bereits in den vergangenen Jahren an den Erhebungen teilgenommen. Die Ergebnisse können Sie abrufen unter [<http://www.znl-bildungshaus.de/ergebnisse>].

In unserer Nachfolgestudie möchten wir feststellen, ob die Vorteile, die das Bildungshaus in der Kindergarten- und Grundschulzeit für die Kinder gebracht hat, auch nach der Grundschulzeit noch wirksam sind. Insbesondere möchten wir feststellen, wie die Kinder mit dem Wechsel nach der Grundschule zurechtkommen und die ersten drei Schuljahre in der Sekundarstufe. Hierzu würden wir Sie und Ihr Kind zum Ende der Grundschulzeit und in den Klassen 5 bis 7 befragen. Folgende Erhebungen sind vorgesehen:

Wohlbefinden in der Schule, Motivation und Einstellung zu Schule und Lernen

Um festzustellen, ob sich Ihr Kind in der Schule wohl fühlt, gerne und motiviert lernt, sich für einen guten Schüler hält und gut mit den Klassenkameraden zurechtkommt, lassen wir die Schülerinnen und Schüler an zwei aufeinander folgenden Tagen insgesamt vier Fragebogen ausfüllen. Dabei geht es um Themen wie Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft, das Klassenklima, das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern usw.

Wir fragen Ihr Kind auch nach einigen Schulfächern, z.B. danach, ob das Fach interessant ist und ihm Freude oder Mühe macht und nach Schulnoten und wie das Kind die Benotung einschätzt, etwa ob die Benotung gerecht ist.

Wenn Ihr Kind es möchte, kann es in ab der fünften Klasse an einem Telefoninterview teilnehmen, bei dem diese Themen noch vertieft werden. Wenn Sie sich für eine Teilnahme an dem Forschungsprojekt entscheiden, senden wir Ihnen weiteres Informationsmaterial zu dem Interview. Sie können dann in Ruhe mit Ihrem Kind gemeinsam überlegen, ob ein Telefoninterview in Frage kommt und uns dann ggf. eine Antwort mit Ihrer Telefonnummer zukommen lassen.

Leseverständnis

Die Lesefertigkeit ist eine wichtige Kompetenz um in der Schule gut zurechtkommen. Darum erfassen wir in jedem Jahr das Leseverständnis für

Worte, Sätze und kurze Texte mit einer Erhebung, die ca. 30 Minuten dauert. Wortverständnis: Die Kinder sollen einem Bild das Passende unter vier Wörtern zuordnen. Satzverständnis: Die Kinder lesen Sätze, in denen jeweils ein Wort fehlt und fügen das passende von vier Wörtern ein. Textverständnis: Die Kinder lesen kurze Texte und beantworten inhaltliche Fragen dazu.

Mathematik

Rechnen ist die zweite wichtige schulische Fertigkeit. Die Kinder lösen in einer knappen Schulstunde Rechenaufgaben, die dem Bildungsplan für das jeweilige Schuljahr entsprechen. Auch diese Erhebung wird am Ende des Schuljahres durchgeführt.

Elternfragebogen

Auch Sie als Eltern würden wir mit Fragebögen zur Entwicklung Ihres Kindes befragen. Hierzu gehört ein Fragebogen zu den sozialen und emotionalen Kompetenzen Ihres Kindes. Diesen Fragebogen würden Sie im Verlauf des Forschungsprojekts mehrfach erhalten, so dass wir die Entwicklung der Kinder erfassen können. Zudem haben Sie als Eltern großen Einfluss auf die Entwicklung ihres Kindes. Daher fragen wir Sie nach dem familiären Hintergrund des Kindes, seinen Freizeitaktivitäten, der Förderung seiner Entwicklung in der Familie u.ä. Zusätzlich würden wir die Lehrkräfte bitten einen Fragebogen zum Sozial- und Lernverhalten des Kindes auszufüllen.

Natürlich werden die Ergebnisse dieser Erhebungen und des Interviews nicht an die Schulen oder Lehrkräfte weitergegeben. Sie als Eltern haben dagegen das Recht, die erhobenen Daten einzusehen. Wenn Sie dieses im Projektverlauf wünschen, so nehmen Sie bitte mit uns Kontakt auf.

Falls Sie weitere Fragen zum Forschungsprojekt und den Befragungen haben, erreichen Sie uns

Mo-Fr 9:00-17:00 Uhr über unser Elterntelefon [REDACTED]

oder per E-Mail: [REDACTED]

FREIWILLIGKEIT

Die Teilnahme an diesem Forschungsprojekt ist freiwillig. Ihr Einverständnis können Sie jederzeit und ohne Angabe von Gründen widerrufen, dann werden alle bis dahin studienbedingt erhobenen Daten Ihres Kindes gelöscht. Dieser eventuelle Widerruf hat keine Nachteile für Sie oder Ihr Kind.

ERREICHBARKEIT DES PROJEKTTEAMS:

Sollten während des Verlaufes des Forschungsprojektes Fragen auftauchen, so können Sie jederzeit folgende Ansprechpartnerin ([REDACTED]) unter der Telefonnummer ([REDACTED]) erreichen.

SCHWEIGEPFLICHT/DATENSCHUTZ:

Alle Personen, welche Ihr Kind im Rahmen dieses Forschungsprojekts betreuen, unterliegen der Schweigepflicht und sind auf das Datengeheimnis verpflichtet.

Die studienbezogenen Untersuchungsergebnisse werden in einer Forschungsdatenbank festgehalten, zu der nur berechnigte Personen Zugang haben. Sie sollen in anonymisierter Form in wissenschaftlichen Veröffentlichungen verwendet werden.

Einwilligungserklärung für Eltern

Forschungsprojekt „Untersuchung des Wechsels von der Primar- zur Sekundarstufe unter Berücksichtigung der bisherigen Übergangsfahrtung“

*Liebe Eltern,
bitte schicken Sie diese Seite in beiliegendem Umschlag an uns zurück. Vielen Dank!*

Ich/Wir wurde(n) schriftlich über das Forschungsprojekt „Untersuchung des Wechsels von der Primar- zur Sekundarstufe unter Berücksichtigung der bisherigen Übergangsfahrtung“, die Inhalte, Vorgehensweise, Risiken und Ziele sowie die Befugnis zur Einsichtnahme in die erhobenen Daten informiert. Ich/Wir hatte(n) Gelegenheit Fragen zu stellen und habe(n) hierauf Antwort erhalten. Ich/Wir hatte(n) ausreichend Zeit, mich/uns für oder gegen die Teilnahme meines/unseres Kindes am Projekt zu entscheiden. Eine Kopie der Elterninformation habe(n) ich/wir erhalten.

INFORMATION UND EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG ZUM DATENSCHUTZ

Bei wissenschaftlichen Studien werden persönliche Daten über Ihr Kind erhoben. Die Speicherung, Auswertung und Weitergabe dieser studienbezogenen Daten erfolgt nach gesetzlichen Bestimmungen und setzt vor Teilnahme an der Studie folgende freiwillige Einwilligung voraus:

1. Ich/Wir erkläre(n) mich/uns damit einverstanden, dass im Rahmen dieser Studie erhobene Daten meines/unseres Kindes auf Fragebögen und elektronischen Datenträgern aufgezeichnet und ohne Namensnennung verarbeitet werden.
2. Außerdem erkläre(n) ich/wir mich/uns damit einverstanden, dass eine autorisierte und zur Verschwiegenheit verpflichtete Person (z.B.: des Auftraggebers, der Universität) in die erhobenen personenbezogenen Daten meines/unseres Kindes Einsicht nimmt, soweit dies für die Überprüfung des Projektes notwendig ist. Für diese Maßnahme entbinde(n) ich/wir den Projektleiter von der Schweigepflicht.

Ich/Wir willigen in die Teilnahme an diesem Forschungsprojekt ein.

.....
Vorname des Kindes

.....
Zuname des Kindes

.....
Geburtsdatum des Kindes

.....
Geschlecht des Kindes

.....
Straße und Hausnummer

.....
Postleitzahl und Ort

.....
Namen der Erziehungsberechtigten

.....
Datum

.....
Unterschrift der Mutter

.....
Unterschrift des Vaters

Anhang 2: Eltern- und Schülerfragebogen zum Ende der Grundschulzeit

(Abdruck mit freundlicher Genehmigung des ZNL Ulm)

 = Kennzeichnung verwendeter Items

Ulm, August 2016

Liebe Eltern,

Ihr Kind hat die Grundschule verlassen und besucht bald die fünfte Klasse. Für den Start in der neuen Schule wünschen wir Ihrem Sohn / Ihrer Tochter und auch Ihnen viel Glück und gutes Gelingen.

Sie haben sich bereiterklärt mit Ihrem Kind an unseren Befragungen teilzunehmen. Wir möchten mit unserer Studie feststellen, wie die Kindern der Übergang in die fünfte Klasse meistern, was die Kinder und Sie als Eltern in diesem neuen Lebensabschnitt unterstützt, ob die Teilnahme am Bildungshausprojekt bei diesem Schritt hilfreich ist und was Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe vielleicht noch besser machen könnten.

Wir haben diesem Schreiben mehrere Fragebögen beigefügt.

Zwei der Fragebögen richten sich an Sie. Bei dem ersten geht es überwiegend darum, was für Sie bei der Wahl der neuen Schule für Ihr Kind wichtig war und um einige weitere Informationen, die für einen gelingenden Übergang in die fünfte Klasse wichtig sind. Den zweiten Fragebogen kennen Sie möglicherweise bereits, wenn Sie an den Befragungen zum Bildungshaus teilgenommen haben. Der Fragebogen erfasst die sozialen und emotionalen Kompetenzen Ihres Kindes.

Auch für Ihr Kind haben wir Fragebögen beigefügt. Ihr Kind sollte die Fragebögen im Laufe der Ferien an getrennten Tagen ausfüllen, damit es nicht zu viel auf einmal wird. Das können mehrere Tage hintereinander sein, es können aber auch mehrere Tage oder Wochen zwischen den Ausfülltagen liegen, je nachdem, wie es gut in Ihre Ferienplanung passt.

Sie würden uns sehr helfen, wenn Sie und Ihr Kind die beigefügten Fragebögen ausfüllen und bis zum Ende der Sommerferien an uns zurücksenden würden. Herzlichen Dank.

Mit freundlichen Grüßen



Stellv. Leitung ZNL

Elternfragebogen zum Ende der Grundschulzeit

Sie als Eltern wählen die Schule, die Ihr Kind künftig besuchen wird. Sicherlich haben Sie lange darüber nachgedacht um die bestmögliche Wahl für Ihr Kind zu treffen. Wir würden gerne von Ihnen wissen, welche Überlegungen für Sie bei der Wahl der neuen Schule für wichtig waren.

1. Grundschulempfehlung und gewählte Schulform

Grundschulempfehlung

- Werkreal- und Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- andere, nämlich

Diese Schulform wird unser Kind besuchen:

- Werkreal- und Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- Gemeinschaftsschule
- Gesamtschule
- andere, nämlich

2. Informationen durch die Grundschullehrkraft

Häufig geben Grundschullehrer/innen den Eltern noch eine zusätzliche Bewertung oder eine Begründung für die Grundschulempfehlung. Diese können Sie hier eintragen:

Die Grundschullehrkraft hat uns zusätzlich folgende Informationen zur Grundschulempfehlung gegeben:

Die Zusatzinformationen waren für uns bei der Wahl einer Schulform hilfreich:

- Ja Nein

3. Informationen durch die neue Schule oder andere Schulen, die für ihr Kind in Frage gekommen wären

Schulen der Sekundarstufe bieten oft Informationsabende und -gespräche an. Außerdem gibt es Elternabende an der Grundschule, an denen Schulleitungen der weiterführenden Schulen teilnehmen. Wir möchten gerne wissen, ob Sie dadurch Informationen zur Wahl der neuen Schule erhalten haben.

Die Schulen der Sekundarstufe haben uns folgende Informationen gegeben:

Die Zusatzinformationen waren für uns bei der Wahl einer Schulform hilfreich:

- Ja Nein

4. Insgesamt fühle ich mich von den Schulen gut informiert
 ja eher ja teils - teils eher nein nein
 Informationen zu folgenden Themen hätte ich mir noch gewünscht:

5. Zusätzlich habe ich mir Informationen aus weiteren Quellen besorgt, und zwar aus folgenden:

6. Was war Ihnen bei der Wahl der Schulform besonders wichtig?

	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	unwichtig
Berufliche Aussichten / Karrierechancen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hohe Allgemeinbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dauer der schulischen Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisbezug / gute Vorbereitung auf den Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass mein Kind nicht überfordert ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass mein Kind nicht unterfordert ist oder hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderes, nämlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Welche Gründe waren für Sie bei der Wahl der Schule (unabhängig von der Schulform) noch wichtig?

- Guter Ruf der Schule bzw. Empfehlung durch andere (Eltern, Lehrer)
 Geschwisterkinder besuchen diese Schule bereits.
 Freunde oder Klassenkameraden meines Kindes werden auch auf diese Schule gehen.
 Informationsabend oder Elternberatung der neuen Schule war besonders gut
 Nähe der Schule zum Wohnort
 andere, nämlich

8. Welches der folgenden Dinge spielt – Ihrer Meinung nach – die wichtigste Rolle, damit ein Kind seine Schulausbildung erfolgreich abschließt?

Bei dieser Frage gibt es keine richtige oder falsche Antwort, es geht allein um Ihre persönliche Meinung. Vergeben Sie die Zahl 1 für den Punkt, den Sie für am wichtigsten halten.

Vergeben Sie die Zahl 2 für den Punkt, den Sie am zweitwichtigsten halten und so weiter.

Beachten Sie bitte, dass jede der fünf Zahlen nur einmal vergeben werden kann.

Bitte die Zahlen 1 (besonders wichtig) bis 6 (am wenigsten wichtig) in die Kästchen eintragen:

- Intelligenz, angeborene kognitive Leistungsfähigkeit des Kindes
- Fleiß, Arbeitseifer des Kindes
- Finanzielle Lage der Eltern
- Unterstützung durch die Eltern
- Unterstützung durch die Lehrer / pädagogische Fähigkeiten der Lehrkräfte
- Qualität der Schule insgesamt

9. Was glauben Sie: Welchen höchsten Bildungsabschluss wird Ihr Kind erreichen?

(Bitte nur eine Möglichkeit ankreuzen)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss | <input type="checkbox"/> Fachschule / Handelsschule |
| <input type="checkbox"/> Mittlere Reife | <input type="checkbox"/> Fachhochschul- / Universitätsstudium |
| <input type="checkbox"/> Abitur | <input type="checkbox"/> anderes, nämlich |
| <input type="checkbox"/> Berufsschule / Lehre | _____ |

10. Wie würden Sie Ihr Kind hinsichtlich folgender Aussagen einschätzen?

	stimmt genau	stimmt eher	teils- teils	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Mein Kind geht gern zur Schule.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind ist neugierig und wissbegierig.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind kann sich gut über längere Zeit konzentrieren.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind bleibt ausdauernd an einer Sache dran (z.B. ein Musikinstrument üben, eine Bastelarbeit fertigstellen).	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind kann sich Dinge gut und leicht merken (z.B. Liedtexte, Gedichte, Zahlen, Zusammenhänge).	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind ist selbstbewusst und traut sich etwas zu.	<input type="checkbox"/>				

	stimmt genau	stimmt eher	teils- teils	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Mein Kind findet rasch Anschluss (z.B. im Urlaub, im Schwimmbad, auf dem Spielplatz).	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind versteht und lernt leicht.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind hält bei Aufgaben durch, auch wenn es einmal schwierig wird.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind freut sich, wenn es in der Schule Erfolg hat und strengt sich dafür freiwillig an.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind lernt gerne.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind hat seine Hausaufgaben in der Grundschulzeit sehr selbständig erledigt.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind hat die Hausaufgaben in der Grundschule gründlich und ordentlich gemacht.	<input type="checkbox"/>				

11. Wie lange hat Ihr Kind in der vierten Klasse pro Tag ungefähr für die Hausaufgaben
gebraucht?

- 15 Minuten oder weniger 16 - 30 Minuten 30 - 60 Minuten mehr als 60 Minuten

12. Mit welchem Gefühl blicken Sie dem Schulwechsel und dem neuen Lebensabschnitt Ihres
Kindes entgegen?

	stimmt genau	stimmt eher	teils- teils	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Ich freue mich und bin zuversichtlich.	<input type="checkbox"/>				
Ich denke, dass mein Kind sich gut in der neuen Schule einleben wird.	<input type="checkbox"/>				
Ich bin besorgt, ob mein Kind den Anforderungen der neuen Schule gewachsen sein wird.	<input type="checkbox"/>				
Ich bin sicher, dass wir die richtige Schulwahl getroffen haben.	<input type="checkbox"/>				
anderes und zwar:					

Eltern und Geschwister sind wichtige Vorbilder für ein Kind. Darum geht es bei den folgenden Fragen um Sie und Ihre Familie.

13. Hat Ihr Kind Geschwister?

- Ja Nein

wenn Ja:

Anzahl insgesamt: _____

Anzahl jüngerer Geschwister: _____ Anzahl älterer Geschwister: _____

14. Welche Sprache wird bei Ihnen zu Hause gesprochen?

- deutsch
- andere Sprache(n) und zwar: _____
- deutsch und andere Sprache(n) und zwar: _____

15. Welche Muttersprache(n) haben Sie?

- | Mutter (bzw. Person die Mutterrolle vertritt) | Vater (bzw. Person die Vaterrolle vertritt) |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> deutsch | <input type="checkbox"/> deutsch |
| <input type="checkbox"/> andere, nämlich: _____ | <input type="checkbox"/> andere, nämlich: _____ |

16. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

- | Mutter (bzw. Person die Mutterrolle vertritt) | Vater (bzw. Person die Vaterrolle vertritt) |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> keine Schule besucht | <input type="checkbox"/> keine Schule besucht |
| <input type="checkbox"/> ohne Abschluss von der Schule abgegangen | <input type="checkbox"/> ohne Abschluss von der Schule abgegangen |
| <input type="checkbox"/> Abschluss einer Sonderschule/Förderschule | <input type="checkbox"/> Abschluss einer Sonderschule/Förderschule |
| <input type="checkbox"/> Abschluss der Polytechnischen Oberschule | <input type="checkbox"/> Abschluss der Polytechnischen Oberschule |
| <input type="checkbox"/> nach der 8. Klasse | <input type="checkbox"/> nach der 8. Klasse |
| <input type="checkbox"/> nach der 9. Klasse | <input type="checkbox"/> nach der 9. Klasse |
| <input type="checkbox"/> nach der 10. Klasse | <input type="checkbox"/> nach der 10. Klasse |
| <input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss/
Volksschulabschluss | <input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss/
Volksschulabschluss |
| <input type="checkbox"/> Realschulabschluss/mittlere Reife | <input type="checkbox"/> Realschulabschluss/mittlere Reife |
| <input type="checkbox"/> Fachhochschulreife | <input type="checkbox"/> Fachhochschulreife |
| <input type="checkbox"/> Hochschulreife/Abitur | <input type="checkbox"/> Hochschulreife/Abitur |
| <input type="checkbox"/> sonstiger Schulabschluss (z.B. im
Ausland): _____ | <input type="checkbox"/> sonstiger Schulabschluss (z.B. im
Ausland): _____ |
| <input type="checkbox"/> Unbekannt | <input type="checkbox"/> Unbekannt |

17. Welche Berufsausbildung haben Sie?

Mutter (bzw. Person die Mutterrolle vertritt)

- Keine abgeschlossene Ausbildung
- Abgeschlossene Lehre, Abschluss an einer Handelsschule
- Abschluss einer Fachoberschule/Berufsschule/
Berufsfachschule/Berufsoberschule/technischen Oberschule
- Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/einer Schule des
Gesundheitswesens
- Abschluss an einer Berufsakademie/Fachakademie
- Bachelorabschluss (FH, Universität)
- Fachhochschulabschluss/FH-Diplom, Master
- Universitätsabschluss (Magister, Diplom, Master, Staatsexamen)
- Promotion (Doktorprüfung)
- sonstiger beruflicher Abschluss (z.B. im Ausland): _____
- Unbekannt

Vater (bzw. Person die Vaterrolle vertritt)

- Keine abgeschlossene Ausbildung
- Abgeschlossene Lehre, Abschluss an einer Handelsschule
- Abschluss einer Fachoberschule/Berufsschule/
Berufsfachschule/Berufsoberschule/technischen Oberschule
- Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/einer Schule des
Gesundheitswesens
- Abschluss an einer Berufsakademie/Fachakademie
- Bachelorabschluss (FH, Universität)
- Fachhochschulabschluss/FH-Diplom, Master
- Universitätsabschluss (Magister, Diplom, Master, Staatsexamen)
- Promotion (Doktorprüfung)
- sonstiger beruflicher Abschluss (z.B. im Ausland): _____
- Unbekannt

18. Wer hat den Fragebogen ausgefüllt?

- Mutter
(bzw. Person die Mutterrolle vertritt)
- Vater
(bzw. Person die Vaterrolle vertritt)
- andere Person und zwar: _____

Ausfülldatum: _____

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Schülerfragebogen zum Ende der Grundschulzeit

Du bist nun mit der Grundschule fertig und gehst bald in eine neue Schule. Wir würden dich gerne auf deinem Weg begleiten. Wir möchten wissen, wie es dir mit deinem Schulwechsel geht, ob du zufrieden bist und ob die neue Schule viel anders ist als deine alte Schule.

Deine Meinung ist uns wichtig! Deshalb schicken wir Dir heute Dazu schicken wir Dir heute diesen Fragebogen zu deinem Schulwechsel und zwei etwas längere Fragebögen zu deiner alten Schule. In den Fragen geht es um deine Meinung, nicht um die deiner Eltern oder deiner Freunde. Darum wäre es gut, wenn du die Fragen alleine beantwortest. Fülle die beiden großen Fragebögen bitte an zwei verschiedenen Tagen aus, damit es nicht zu viel wird. Das können zwei Tage hintereinander sein oder auch zwei Tage in verschiedenen Wochen. Dieses Blatt auszufüllen dauert nicht lang. Vielleicht kannst Du es sofort ausfüllen? Schicke bitte dieses Blatt und die Fragebögen bis zum Ende der Sommerferien mit der Post an uns zurück. Deine Eltern haben einen Umschlag dafür.

1. Fragen zu deiner neuen Schule

Hast du mit deinen Eltern über den Schulwechsel gesprochen?

oft manchmal nie

Warst du in deiner neuen Schule zu einer Informationsveranstaltung oder einem Tag der offenen Tür?

ja nein

Wie findest du deine neue Schule?

gut eher gut eher schlecht schlecht ich kenne die Schule noch nicht

Werden Kinder aus deiner alten Klasse mit dir in die neue Schule gehen?

ja weiß nicht nein

	ja	eher ja	eher nein	nein
Dürftest du mitentscheiden, auf welche Schule du gehen willst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bist du aufgeregt, wenn du an deine neue Schule denkst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freust du dich auf deine neue Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn ja, worauf freust du dich besonders? _____

Gibt es etwas beim Schulwechsel, worüber du dir Sorgen machst?

Wenn ja: Worüber machst du dir besonders Sorgen? _____

Wenn du alleine entscheiden dürftest: Auf was für eine Schule würdest du am liebsten gehen?

<input type="checkbox"/> Werkreal- und Hauptschule	<input type="checkbox"/> Gemeinschaftsschule
<input type="checkbox"/> Realschule	<input type="checkbox"/> Gesamtschule
<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> andere, nämlich

Hier ist eine Liste von Dingen, über die sich Schüler beim Schulwechsel manchmal Gedanken machen oder auf die sie sich freuen. Wie ist das denn bei Dir?

Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Schuljahr auf eine neue Schule gehe, dann...

	ja	etwas	nein
... mache ich mir Sorgen, dass der Übergang in die neue Schule schwierig für mich wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freue ich mich, weil ich etwas Neues lernen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freue ich mich, weil ich glaube, dass ich nette Lehrer bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freue ich mich, weil ich neue Freunde kennen lernen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mache ich mir Sorgen, dass ich vielleicht nicht schlau genug bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freue ich mich, weil ich neue Schulfächer bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mache ich mir Sorgen, dass ich schlechtere Noten als bisher bekommen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mache ich mir Sorgen, dass ich Mitschüler bekomme, die mich nicht mögen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freue ich mich, weil ich zeigen kann, was ich alles kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mache ich mir Sorgen, dass ich im Unterricht vielleicht nicht mitkomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Schuljahr auf eine neue Schule gehe, dann...

... freue ich mich, weil ich in der neuen Schule Spaß haben werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mache ich mir Sorgen, dass ich mich vielleicht allein fühle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freue ich mich, weil ich bessere Noten als bisher bekommen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mache ich mir Sorgen, dass ich mehr Hausaufgaben bekomme und mehr üben muss als in der Grundschule und nicht mehr genug Freizeit haben könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freue ich mich, dass ich in der Pause mit netten Kindern spielen oder reden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mache ich mir Sorgen, dass ich mit meinen neuen Lehrern nicht zurechtkomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie stark glaubst du,

... dass der Übergang in deine neue Schule schwierig für dich wird?

ich bin ganz sicher ich glaube eher ja ich glaube eher nein das glaube ich gar nicht

... dass du gut mit den neuen Lehren zurechtkommst?

ich bin ganz sicher ich glaube eher ja ich glaube eher nein das glaube ich gar nicht

... dass du schnell neue Freunde findest?

ich bin ganz sicher ich glaube eher ja ich glaube eher nein das glaube ich gar nicht

... dass du dich vielleicht alleine fühlst?

ich bin ganz sicher ich glaube eher ja ich glaube eher nein das glaube ich gar nicht

... dass du mehr Hausaufgaben bekommst und mehr arbeiten musst als in der Grundschule?

ich bin ganz sicher ich glaube eher ja ich glaube eher nein das glaube ich gar nicht

Wie stark glaubst du,

... dass du noch genug Freizeit und Zeit für deine Hobbies haben wirst?

ich bin ganz sicher ich glaube eher ja ich glaube eher nein das glaube ich gar nicht

... dass du besser Noten bekommst als bisher?

ich bin ganz sicher ich glaube eher ja ich glaube eher nein das glaube ich gar nicht

... dass du schlechtere Noten bekommst als bisher?

ich bin ganz sicher ich glaube eher ja ich glaube eher nein das glaube ich gar nicht

... dass du im Unterricht nicht mitkommst?

ich bin ganz sicher ich glaube eher ja ich glaube eher nein das glaube ich gar nicht

2. Fragen zu deiner alten Schule

Wenn ich daran denke, dass ich nicht mehr in meine alte Grundschule gehe, dann ...

	ja	etwas	nein
... bin ich traurig, weil ich die Schule verlassen musste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freue ich mich, dass nun etwas Neues kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freue ich mich, weil ich mich in der Grundschule nicht so wohl gefühlt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bin ich traurig die alten Freunde nicht mehr so oft zu sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bin ich traurig den Lehrer / die Lehrerin nicht mehr zu sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freue ich mich, weil ich in der Grundschule viel Streit oder Ärger mit anderen Kindern hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... freue ich mich, weil mir die Grundschule zu langweilig war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Noten hattest du in deinem letzten Zeugnis? War die Note gerecht?

Deutsch Die Note war gerecht
Note: _____ Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich hätte eine bessere Note verdient.
 Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich habe eine zu gute Note bekommen.

Mathe Die Note war gerecht
Note: _____ Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich hätte eine bessere Note verdient.
 Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich habe eine zu gute Note bekommen.

Menuk Die Note war gerecht
Note: _____ Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich hätte eine bessere Note verdient.
 Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich habe eine zu gute Note bekommen.

Datum:

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Anhang 3: Eltern- und Schülerfragebogen zu Beginn der 5. Klasse

(Abdruck mit freundlicher Genehmigung des ZNL Ulm)



= Kennzeichnung verwendeter Items

Ulm, Februar 2017

Liebe Eltern,

Ihr Kind ist jetzt schon seit einem halben Jahr in der fünften Klasse und hat sich hoffentlich gut eingelebt. Manches war vielleicht schwieriger als erwartet, anderes hat vielleicht sehr gut funktioniert. Wir möchten gerne erfahren, wie es Ihrem Kind derzeit in der neuen Schule geht, was sich für Ihr Kind verändert hat und auch welche Veränderungen Sie erleben. Dazu senden wir Ihnen einige Fragebögen zu.

Zwei der Fragebögen richten sich an Sie. Bei dem ersten Fragebogen geht es darum, wie Ihr Kind aus Ihrer Sicht in der neuen Schule zurechtkommt und wie es ihm im Vergleich zur Grundschule geht. Zudem möchten wir wissen, wie Sie selbst die Schule und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern erleben. Den zweiten Fragebogen kennen Sie bereits. Er bezieht sich auf die soziale und emotionale Entwicklung Ihres Kindes. Wir würden uns freuen, wenn Sie den Fragebogen erneut ausfüllen. Sie ermöglichen uns damit nachzuvollziehen, wie sich der Entwicklungsstand von Kindern zwischen dem Ende der 4. Klasse und Mitte der 5. Klasse verändert. Dazu werden keine Einzelauswertungen gemacht, sondern die Daten aller Kinder werden zusammengefasst ausgewertet, um allgemein gültige Aussagen zu treffen. Sie brauchen also keine Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes haben.

Auch für Ihr Kind haben wir Fragebögen beigefügt. Ihr Kind sollte die Fragebögen bitte bis zum Ende der Faschingsferien bzw. bis spätestens zum 5. März ausfüllen. Am günstigsten ist es, wenn ihr Kind die Fragebögen an getrennten Tagen ausfüllt damit es nicht zu viel auf einmal wird. Das können mehrere aufeinanderfolgende Tage sein, es können aber auch mehrere Tage oder Wochen zwischen den Ausfülltagen liegen, je nachdem, wie es gut in Ihre Zeitplanung passt. In dem einen Bogen fragen wir Ihr Kind, wie es die neue Schule findet, wie es den Schulwechsel erlebt hat und was jetzt besser oder schlechter ist. Die anderen beiden Fragebögen hat Ihr Kind schon einmal für die 4. Klasse ausgefüllt. Nun bitten wir Ihr Kind, dieselben Fragen für die 5. Klasse zu beantworten. Dabei geht es u.a. um das Klassenklima, das Verhältnis der Schüler untereinander und die Lernfreude.

Es wäre uns eine große Unterstützung, wenn Sie und Ihr Kind die beigefügten Fragebögen ausfüllen und bis zum 5. März 2017 an uns zurücksenden würden. Herzlichen Dank!

Mit freundlichen Grüßen



Stellv. Leitung ZNL

Elternfragebogen zum Ende des ersten Halbjahres Klasse 5

Mit diesem Fragebogen möchten wir erfassen, wie ihr Kind sich in der neuen Schule eingelebt hat, ob sich seine Freizeitgestaltung verändert hat und wie Ihnen als Eltern die neue Schule gefällt.

Wie geht es Ihrem Kind in der neuen Schule?

1. Wie würden Sie Ihr Kind hinsichtlich folgender Aussagen einschätzen?

	stimmt genau	stimmt eher	teils- teils	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Mein Kind geht gern zur Schule.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind kommt mit den Lehrkräften gut zurecht.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind ist neugierig und wissbegierig.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind fühlt sich in der Schule wohl.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind kann den Schulalltag gut bewältigen.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind kann sich gut über längere Zeit konzentrieren	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind bleibt ausdauernd an einer Sache dran (z.B. ein Musikinstrument üben, eine Bastelarbeit fertigstellen).	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind kann sich Dinge gut und leicht merken (z.B. Liedtexte, Gedichte, Zahlen, Zusammenhänge).	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind kann den Weg zur Schule gut bewältigen	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind ist den Anforderungen in der Schule gewachsen	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind ist selbstbewusst und traut sich etwas zu.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind findet rasch Anschluss (z.B. im Urlaub, im Schwimmbad, auf dem Spielplatz).	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind versteht und lernt leicht.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind hält bei Aufgaben durch, auch wenn es einmal schwierig wird.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind freut sich, wenn es in der Schule Erfolg hat und strengt sich dafür freiwillig an.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind lernt gerne.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind macht seine Hausaufgaben sehr selbständig.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind macht seine Hausaufgaben gründlich und ordentlich.	<input type="checkbox"/>				

2. Wie erleben Sie aktuell Ihr Kind im Vergleich zurzeit in der Grundschule?

Mein Kind ...

	stärker / mehr als in der Grundschule	genauso wie in der Grundschule	weniger als in der Grundschule
... ist in der Schule motiviert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ist allgemein lustlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hat Freizeit/Zeit für seine Hobbies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hat starke Gewichtsschwankungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... leidet an Appetitlosigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann gut mit Stress umgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... schläft schlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ist verschlossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ist oft krank	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... fühlt sich oft unwohl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hat oft Kopfschmerzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hat oft Bauchschmerzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Haben Sie weitere Veränderungen an Ihrem Kind oder Ihrem Familienalltag festgestellt, die Sie uns gerne mitteilen möchten?

Was macht Ihr Kind in seiner Freizeit?

4. Wie viel Zeit hat Ihr Kind an Wochentagen ungefähr zur freien Verfügung?
(ohne Hausaufgaben und ohne feste Termine)

Ungefähr _____ Stunden pro Tag

5. Wie viel Zeit braucht Ihr Kind pro Tag ungefähr für die Hausaufgaben?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 15 Minuten oder weniger | <input type="checkbox"/> 1 -2 Stunden |
| <input type="checkbox"/> 16 - 30 Minuten | <input type="checkbox"/> 2-3 Stunden |
| <input type="checkbox"/> 30-60 Minuten | <input type="checkbox"/> mehr als 3 Stunden |

6. Welche regelmäßigen Nachmittagsangebote nimmt / nahm Ihr Kind wahr?
(gerne in den freien Feldern ergänzen)

<u>Angebot</u>		1x pro Woche	2-3x pro Woche	mehr als 3x pro Woche
Sport- und Bewegungsangebote	zur Zeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	in der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik- und Kunstangebote	zur Zeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	in der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendgruppe	zur Zeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	in der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachhilfe / Lerngruppe	zur Zeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	in der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderes und zwar: _____	zur Zeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	in der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderes und zwar: _____	zur Zeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	in der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie erleben Sie als Eltern die Schule?

7. Sind Sie mit der Wahl der Schule zufrieden?

- ja, sehr überwiegend mittel eher nicht nein

8. Wie würden Sie die neue Schule Ihres Kindes hinsichtlich folgender Aussagen bewerten?

	stimmt genau	stimmt eher	teils- teils	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Mit Stärken und Schwächen meines Kindes wird angemessen umgegangen.	<input type="checkbox"/>				
Man ist in der Schule sehr um das Wohlergehen meines Kindes bemüht.	<input type="checkbox"/>				
Mit meinem Kind wird wertschätzend umgegangen.	<input type="checkbox"/>				
Ich werde regelmäßig über den Entwicklungsstand meines Kindes informiert.	<input type="checkbox"/>				
Ich kann Fragen und Schwierigkeiten, die mein Kind betreffen, ohne Bedenken ansprechen.	<input type="checkbox"/>				
Die Leistungsbeurteilung meines Kindes ist transparent.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind bekommt in der Schule Zeit und Raum zum Lernen.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind erlebt Lernen in der Schule als positive Herausforderung.	<input type="checkbox"/>				
Mein Kind kann in der Einrichtung verschiedene Lernstrategien erwerben.	<input type="checkbox"/>				
Ich fühle mich persönlich wohl in der Schule.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkräfte akzeptieren mich als Person.	<input type="checkbox"/>				
Mir gefällt die Einbindung der Eltern in die Schule.	<input type="checkbox"/>				
Die Offenheit der Lehrkräfte für Gespräche ist hoch.	<input type="checkbox"/>				
Es ist möglich, Kritik, Wünsche und Anregungen einzubringen	<input type="checkbox"/>				
Ich erlebe die Lehrkräfte als kompetent und engagiert.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkräfte treten mir freundlich und hilfsbereit entgegen.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkräfte hören mir aufmerksam zu.	<input type="checkbox"/>				

9. Was finden Sie außerdem an der neuen Schule gut oder schlecht?

10. Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind von der neuen Schule darin unterstützt wurde sich einzuleben?

Ja Nein

Wenn ja: Was hat die Schule angeboten/unternommen? Was war hilfreich?

11. Wer hat den Fragebogen ausgefüllt?

Mutter (bzw. Person die Mutterrolle vertritt) Vater (bzw. Person die Vaterrolle vertritt)

andere Person und zwar: _____

Ausfülldatum:

--	--

 .

--	--

 .

--	--	--	--

Tag Monat Jahr

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Schülerfragebogen zum ersten Schulhalbjahr in der 5. Klasse

Vielen Dank, dass du vor deinem Schulwechsel Fragebögen für uns ausgefüllt hast! Inzwischen bist du schon ein halbes Jahr auf deiner neuen Schule. Deshalb würden wir heute gerne wissen, wie es dir seit deinem Schulwechsel geht.

Deine Meinung ist uns wichtig! Wie schon beim letzten Mal geht in den Fragen um deine Meinung, nicht um die deiner Eltern oder deiner Freunde. Darum wäre es gut, wenn du die Fragen alleine beantwortest. Fülle die beiden großen Fragebögen bitte an zwei verschiedenen Tagen aus, damit es nicht zu viel wird. Das können zwei Tage hintereinander sein oder auch zwei Tage in verschiedenen Wochen. Dieses Blatt auszufüllen dauert nicht lang. Vielleicht kannst Du es sofort ausfüllen? Schicke bitte dieses Blatt und die Fragebögen bis zum 5. März 2017 mit der Post an uns zurück. Deine Eltern haben einen Umschlag dafür.

Bist du zufrieden mit der Wahl deiner neuen Schule?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ja | eher ja | eher nein | nein |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wie gefällt es dir momentan auf deiner Schule?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Gut | eher gut | eher schlecht | schlecht |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bitte vervollständige folgende Sätze:

a) Meine neue Schule finde ich gut, weil...

b) In meiner neuen Schule finde ich nicht gut, dass ...

Was haben die Schule und die Lehrer gemacht, damit du einen guten Start in deiner neuen Schule hast?

- Schulhausralley
- Kennenlernspiele
- Klassenlehrerstunde
- Schule und Räume gezeigt
- Lehrer haben sich vorgestellt
- Klassenzimmer verschönert
- Anderes, nämlich: _____

Hattest du einen Paten/eine Patin, an die du dich wenden konntest, wenn du Fragen hattest oder Hilfe gebraucht hast?

ja nein

Wie lang hattest du den Paten/die Patin?

die ersten Wochen
 die ersten Monate
 noch immer

Hast du neue Freunde in deiner Klasse gefunden? ja nein

Machst du noch viel mit deinen Schulfreunden aus der Grundschule? ja nein

Wie geht es dir in der Schule und mit dem Lernen?

	immer	meistens	selten	nie
<input type="radio"/> Bist du in der Schule fröhlich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Fühlst du dich morgens vor der Schule gut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Bist du morgens müde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Bist du nach der Schule müde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Kannst du abends gut einschlafen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Kommt es vor, dass du keinen Appetit hast?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Ist dir dein Schultag zu lang oder zu anstrengend?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Hast du das Gefühl, dir ist alles zu viel?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Hast du das Gefühl, du kommst ganz gut mit dem zurecht, was von dir verlangt wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Hast du genügend Zeit für deine Hobbys und Freunde und um dich zu entspannen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Fühlst du dich beim Gedanken an die Schule unwohl?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Fühlst du dich in der Schule sicher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Hast du vor, in oder nach der Schule oder beim Lernen Kopfschmerzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Hast du vor, in oder nach der Schule oder beim Lernen Bauchschmerzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kannst du nachmittags gut lernen und dir Dinge merken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kannst du in der Schule gut lernen und dir Dinge merken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gibt es bei dir in der Klasse etwas wie Schülerkalender, Logbuch oder Wochenplan?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein		
Wenn ja: Kommst du damit gut zurecht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bekommst du mit, wann Klassenarbeiten, Tests und Termine anstehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	immer	meistens	selten	nie
Kommst du im Unterricht gut mit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn nicht: Was hindert dich daran?

- Müdigkeit
- Mitschüler/innen
- Langeweile
- Ich verstehe nicht, was die/der Lehrer/in
- Die Aufgaben sind zu schwierig
- Anderes,

nämlich: _____

Was denkst du über deine neuen Lehrer und die Schule?

	stimmt genau	stimmt etwas	stimmt nicht
Die Lehrer sind nett und freundlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, dass ich mehr Lehrer habe als früher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, dass ich mehr Fächer habe als früher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer sind strenger als in der Grundschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer haben nur wenig Geduld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer sind gerecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde die Themen im Unterricht interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer erklären es noch einmal, wenn man etwas nicht verstanden hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mag unseren Klassenraum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir bekommen oft Strafarbeiten auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es nicht gut, dass wir so oft den Raum wechseln müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie ist es mit deinem Schulweg?

Wie kommst du meistens zur Schule?

- zu Fuß/mit dem Fahrrad
- mit dem Bus/der Bahn
- mit dem Auto

Fühlst du dich auf dem Schulweg sicher?

- ja nein
- Der Schulweg ist zu lang
- Bus/Bahn ist zu voll.

Gibt es etwas, was dich an deinem Schulweg stört?

- Andere / größere Schüler sind frech und rücksichtslos.
- Man muss sich immer sehr beeilen, um Bus/Bahn nicht zu verpassen.
- Die Verbindung ist schlecht und man ist viel zu früh oder zu spät an der Schule.

anderes, nämlich: _____

Wie ist es mit den Pausen?

	Ja	Nein	manchmal
Der Schul-/Pausenhof ist mir zu groß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hast du in der Schule in der großen Pause oder in der Mittagspause Hunger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Isst du in der großen Pause etwas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Isst du in der Mittagspause etwas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gibt es an deiner Schule die Möglichkeit, in der Mittagspause etwas Warmes zu essen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Isst du da mit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magst du das Essen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie geht es mit den Hausaufgaben und dem Üben?

	Ja	nein
Hast du mehr Hausaufgaben als früher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musst du mehr (zusätzlich) üben als früher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gehst du zur Hausaufgabenbetreuung in der Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gehst du zur Hausaufgabenbetreuung im Hort?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Machst du deine Hausaufgaben alleine?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn nein: Wer hilft dir bei den Hausaufgaben?

	Ja	nein
Kannst du dir den Lernstoff für Klassenarbeiten und Tests gut einteilen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was machst du in deiner freien Zeit?

(ohne regelmäßige Nachmittagstermine wie Musikunterricht, Sportverein oder Jugendgruppe)

	oft	manchmal	selten	nie
Draußen spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drinnen spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunde treffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit Freunden/Geschwistern spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportliche Aktivitäten allein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportliche Aktivitäten mit anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musizieren, Singen, Tanzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	oft	manchmal	selten	nie
Basteln, malen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nintendo, Playstation, Wii oder ähnliches, Computerspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderes, nämlich: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Noten hattest du in deinem Halbjahreszeugnis (Halbjahresinformation)?

Waren die Noten gerecht?

Deutsch Die Note war gerecht

Note: _____ Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich hätte eine bessere Note verdient.

Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich habe eine zu gute Note bekommen.

Mathe Die Note war gerecht

Note: _____ Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich hätte eine bessere Note verdient.

Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich habe eine zu gute Note bekommen.

Englisch Die Note war gerecht

Note: _____ Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich hätte eine bessere Note verdient.

Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich habe eine zu gute Note bekommen.

Materie-Natur-Technik / MINT / NWA

Die Note war gerecht

Note: _____ Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich hätte eine bessere Note verdient.

Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich habe eine zu gute Note bekommen.

Biologie - falls du da eine eigene Zeugnisnote bekommen hast

Die Note war gerecht

Note: _____ Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich hätte eine bessere Note verdient.

Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich habe eine zu gute Note bekommen.

Chemie - falls du da eine eigene Zeugnisnote bekommen hast

Die Note war gerecht

Note: _____ Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich hätte eine bessere Note verdient.

Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich habe eine zu gute Note bekommen.

Physik - falls du da eine eigene Zeugnisnote bekommen hast

- Note: _____
- Die Note war gerecht
 - Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich hätte eine bessere Note verdient.
 - Die Note war nicht gerecht. Ich finde, ich habe eine zu gute Note bekommen.

Ausfülldatum:

--	--

 .

--	--

 .

--	--	--	--

Tag Monat Jahr

Vielen Dank für deine Mitarbeit!



Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1</i> Dimensionen und Skalen des FEES 3-4	17
<i>Abbildung 2</i> Items zur psychischen Gesundheit im Bereich der Schullaune	19
<i>Abbildung 3</i> Items zur psychischen Gesundheit im Bereich der Müdigkeit	19
<i>Abbildung 4</i> Item zur psychischen Gesundheit im Bereich der Appetitlosigkeit ...	20
<i>Abbildung 5</i> Items zur psychischen Gesundheit im Bereich der Überforderung...	20
<i>Abbildung 6</i> Item zur psychischen Gesundheit im Bereich des Freizeitausgleichs	20
<i>Abbildung 7</i> Items zur psychischen Gesundheit im Bereich der Gefühlsassoziation Schulraum	21
<i>Abbildung 8</i> Items zur körperlichen Gesundheit im Bereich der Kopf- und Bauchschmerzen.....	21
<i>Abbildung 9</i> Aufteilung der Skalen des FEES in drei Variablengruppen	24
<i>Abbildung 10</i> Skala SE in Abhängigkeit vom Geschlecht.....	27
<i>Abbildung 11</i> Skala LF in Abhängigkeit vom Geschlecht	28
<i>Abbildung 12</i> Skala SI in Abhängigkeit von der gewählten Schulform	31
<i>Abbildung 13</i> Skala SK in Abhängigkeit von der gewählten Schulform	32
<i>Abbildung 14</i> Skala AB in Abhängigkeit von der gewählten Schulform	33
<i>Abbildung 15</i> Skala LF in Abhängigkeit von der gewählten Schulform.....	34
<i>Abbildung 16</i> Skala SE in Abhängigkeit vom Abschluss der Mutter	38
<i>Abbildung 17</i> Skala AB in Abhängigkeit vom Abschluss der Mutter	39
<i>Abbildung 18</i> Skala KK in Abhängigkeit vom Abschluss des Vaters	42
<i>Abbildung 19</i> Veränderung der Variable GA über die Zeit in Abhängigkeit von der psychischen Gesundheit	45

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1</i> Aufteilung der Stichprobe nach der gewählten Schulform	14
<i>Tabelle 2</i> Deskriptive Statistik Geschlecht außer den Skalen SE und LF	26
<i>Tabelle 3</i> Deskriptive Statistik gewählte Schulform außer den Skalen SK und AB	30
<i>Tabelle 4</i> Deskriptive Statistik Abschluss Mutter außer den Skalen SE und AB ..	36
<i>Tabelle 5</i> Deskriptive Statistik Abschluss Vater außer der Skala KK	41
<i>Tabelle 6</i> Deskriptive Statistik Gesundheit	44
<i>Tabelle 7</i> Partielle Korrelation Gesundheit und Variablengruppen	46

Danksagung

Zuallererst möchte ich mich an dieser Stelle bei Herrn Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer bedanken, ohne dessen Doktorvaterschaft diese Dissertation nicht möglich gewesen wäre.

Mein besonderer Dank gilt Frau Dr. Petra Arndt für die unzähligen Telefonate, Besprechungen, die konstante Unterstützung und die ausgezeichnete Betreuung bei der Anfertigung dieser Arbeit.

Des Weiteren möchte ich Frau Swetlana Haraß für die Einarbeitung in das statistische Auswertungsprogramm und die hilfreichen Ratschläge meinen Dank aussprechen.

Außerdem danke ich auch dem restlichen Team des ZNL, das mir bei jeglichen Fragen mit Rat zur Seite stand.

Schließlich möchte ich mich auch bei meiner Familie, insbesondere bei meinen Eltern, herzlich bedanken, die mir bei meinem bisherigen Lebensweg stetigen Rückhalt gegeben haben und ohne die mein Zahnmedizinstudium nicht möglich gewesen wäre.

Lebenslauf

Der Lebenslauf wurde aus Gründen des Datenschutzes entfernt.