

# **Antizipation von Schulerfolg am Gymnasium**

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
im Fach Psychologie  
an der Universität Passau

vorgelegt von  
Renate Jakob

Erstgutachter: Prof. Dr. Andreas Gegenfurtner  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Detlef Urhahne

Passau, Oktober 2019

# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung .....	1
2.	Theoretischer Überblick .....	4
2.1	Schulgesetzgebung und Übertrittsregelungen .....	4
2.2	Schultransitionen - Transitionsforschung im Überblick .....	5
2.3	Bedeutung der Bildungsentscheidung nach der Grundschule .....	10
2.4	Die Schulart Gymnasium .....	12
2.5	Schulleistung und Determinanten von Schulleistung .....	15
2.5.1	Strukturmodell nach Sauer und Gamsjäger (1996) zur Erklärung von Schulleistung .....	18
2.5.2	Intelligenz .....	20
2.5.3	Lern- und Leistungsmotivation .....	24
2.5.4	Stress .....	27
2.5.5	Elterliche Unterstützung .....	35
3.	Zielsetzung und Hypothesen .....	40
4.	Methoden .....	45
4.1	Projektbeschreibung, Untersuchungsdesign .....	45
4.2	Stichprobenbeschreibung .....	46
4.3	Genehmigungen .....	47
4.4	Erhebungsinstrumente .....	48
4.4.1	Der CFT 1-R Grundintelligenztest Skala 1 (CFT) .....	49
4.4.2	Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) .....	50
4.4.3	Der Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8) .....	51
4.4.4	Der Elternfragebogen I .....	54
4.4.5	Der Elternfragebogen II .....	54
4.5	Der Notendurchschnitt als abhängige Variable .....	55
4.6	Durchführung der Untersuchung .....	56
4.7	Analysen .....	57
5.	Ergebnisse .....	58
5.1	Unterschiede in der Intelligenz .....	60

5.2	Unterschiede in der Lern- und Leistungsmotivation .....	61
5.3	Unterschiede in der Stressbewältigung und in der Stresssymptomatik.....	62
5.4	Unterschiede in der elterlichen Unterstützung .....	65
5.5	Intelligenz als Prädiktor von Schulerfolg am Gymnasium.....	66
5.6	Lern- und Leistungsmotivation als Prädiktor von Schulerfolg am Gymnasium.....	68
5.7	Stressbewältigung und Stresssymptomatik als Prädiktor von Schulerfolg am Gymnasium .....	70
5.8	Elterliche Unterstützung als Prädiktor von Schulerfolg am Gymnasium.....	72
6.	Diskussion .....	77
6.1	Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten Ergebnisse .....	77
6.1.1	Intelligenz.....	77
6.1.2	Lern- und Leistungsmotivation .....	80
6.1.3	Stressbewältigung und Stresssymptomatik .....	83
6.1.4	Elterliche Unterstützung.....	84
7.	Zusammenfassung.....	88
8.	Literaturverzeichnis.....	91
9.	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	106
10.	Anhang .....	107
11.	Nachwort .....	123

## 1. Einleitung

Der Besuch des Gymnasiums gilt in Deutschland als unangefochtene Königsdisziplin innerhalb der Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen. Die Schulform Gymnasium ist stark wie eh und je und das Kriterium „Abitur haben oder nicht haben“ bestimmt einen wesentlichen Teil der Identität der Gesellschaft. Eine höhere Schule als Instrument der Elitebildung zu etablieren war die historische Grundidee hinter der Konzeption des Gymnasiums; für das Verständnis der aktuellen Position ist wohl politisch betrachtet die gesellschaftliche Lage nach der Ära Kohl und ihrer hohen Arbeitslosigkeitsrate ein Meilenstein sowie der ebenfalls um die Jahrtausendwende erlebte „Pisa-Schock“. Im Rahmen des internationalen Vergleichs wurde der deutschen Nation vor Augen geführt, wie schlecht es um die Bildung speziell in den unteren Schulformen bestellt ist. Als Konsequenz dieser beiden Gegebenheiten und ihrer Verquickung drängt sich das Abitur als höherer Bildungsabschluss zur Problemlösung in den Vordergrund, es wird von der „Fokussierung auf das Abitur als alleinigen Bildungsmaßstab“ (Wippermann, Wippermann & Kirchner, 2013, S. 2) gesprochen. Genau so offensichtlich wie der hohe Stellenwert ist die zunehmende Prävalenz von Klagen und Symptomen im Themenkomplex Gymnasium. Die Ansprüche sind hoch, die Schülerinnen und Schüler haben Stress mit dem Übertritt und der langfristigen Etablierung, der Druck dort zu bestehen belastet die Kinder, ein potentielles Scheitern führt zu einem Versagemoment in der Biographie und nicht selten für die betroffenen Kinder dazu, ihre Eltern enttäuschen zu müssen (Hennicke, 2015; Hillebrand, 2014; Tillmann & Meier, 2001; Waligora, 2003).

Speziell in Bayern ist derzeit und auch in näherer Zukunft Fakt, dass das große elterliche Bedürfnis nach einem höheren Schulabschluss trotz der formell gegebenen Durchlässigkeit des Systems (darauf wird an späterer Stelle näher eingegangen werden) hauptsächlich über das Gymnasium zu erreichen ist. Denn während in zwölf von 16 Bundesländern der Notendurchschnitt der Grundschulleistungen als Empfehlung der Schule an die Eltern formuliert wird, ist dieser in Brandenburg, Thüringen, Sachsen und Bayern verbindliche Grundlage für die Schulwahl. In diesen Bundesländern werden die Weichen für die schulische Laufbahn und die damit verbundenen Anteile der persönlichen Entwicklung von Kindern auf Basis von einer festgelegten Anzahl von Leistungsmessungen (Grundschulordnung vom 11.09.2008, §10) gestellt. Laut Elternverbänden (Bayerischer Elternverband BEV, 2015; Bürgerinitiative für die Abschaffung der verbindlichen Schulempfehlung in Bayern, 2019) moniert die Elternschaft, dass diese Praxis eine eingeschränkte Perspektive auf ein Kind impliziert; und die Schulartentscheidung mehr individuelle Faktoren als den Notendurchschnitt einbeziehen sollte. Die Eltern sollten nach Meinung der Verbände entscheiden dürfen, auf welche Schulart ihr Kind in die Sekundarstufe wechseln wird. Das geringe Mitspracherecht der Eltern hält Michael Schwägerl, der Vorsitzende des Bayerischen Philologenverbands, wiederum für wichtig und betont dazu, dass diese Art der Selektion

wegen der Gefahr sozialer Ungerechtigkeit nicht in Frage gestellt werden darf, „der Elternwille öffnet (...) die soziale Schere, anstatt sie zu schließen“ (Schwägerl, 2019).

Vor diesem Hintergrund sind die Übertrittszeugnisse der bayerischen Grundschüler, die über die Aufnahme am Gymnasium entscheiden, Jahr für Jahr Anlass zu teils heftigen Diskussionen um die Validität des Selektionsverfahrens zum Wechsel an die weiterführenden Schulen. Die Protagonisten sind Eltern, Lehrerschaft, Wissenschaft und die Politik. Die Süddeutsche Zeitung hat 2010 in einem Interview mit Prof. Wilfried Bos, dem langjährigen Direktors des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund, den vielzitierten Terminus „Grundschul-Abitur“ eingeführt (Bönisch, 2010), der den ca. sieben Monate dauernden Zeitraum der Notenfeststellung in den vierten Klassen meint; der „Spiegel“ bezeichnet den Monat Mai, in dem u.a. die bayerischen Grundschülerinnen und Grundschüler ihre Übertrittszeugnisse erhalten, als „Monat der Auslese“ (Fokken, 2017); bereits 1985 gehen die Ergebnisse einer Studie zum Thema als „Sekundarstufenschock“ (Weissbach, 1985, S. 1) in die Literatur ein.

Weitere Debatten entfacht die Tatsache, dass das Alter der Grundschulkinder in dem begutachteten Zeitintervall zwischen neun und zehn Jahren liegt. Der internationale Vergleich zeigt deutlich, dass in Deutschland die Kinder bereits in sehr jungem Alter die Entscheidung für die auf die persönliche Eignung zugeschnittene Schulart zu treffen und den Übergang zu bewältigen haben. „Hier erfolgt die Selektion auffällig früh mit zehn Jahren, während in Australien, Dänemark, Finnland, Neuseeland, USA und Kanada diese Selektion erst mit 16 Jahren einsetzt. Nur Deutschland und Österreich sortieren schon so früh nach Leistungsniveaus“ (Kaiser & Pfeiffer, 2007, S. 4). Bönsch (2006) belegt, dass eine Prognosesicherheit in diesem frühen Alter kaum gegeben ist, in Kombination mit den Messmethoden im Übertrittsverfahren ist auch die Rede von „einer frühzeitigen Vergabe von Lebenschancen auf Basis kritikwürdiger Verfahren“ (Maaz et al., 2008, S. 520; siehe auch Ingenkamp & Lissmann, 2005; Rösner, 2007). In einer Umfrage des Bayerischen Elternverbands lehnten rund 85% der teilnehmenden Eltern den Übertritt auf eine weiterführende Schule nach der vierten Klasse als zu früh ab und warfen die Frage auf, ab welchem Alter und nach wie vielen Jahren Schulerfahrung sich bei einem Kind zeigen würde, ob es am adäquatesten an einer Mittelschule, einer Realschule oder einem Gymnasium gefördert würde (Paede, 2019).

Politik, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Elternverbände sind sowohl landes- als auch bundesweit konfrontiert mit Uneinigkeiten und Unsicherheiten, wie ein begabungsgerechter, am Kindeswohl orientierter Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe der weiterführenden Schulen gestaltet werden kann. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Faktoren zu ermitteln, die darauf Einfluss ausüben. Welche individuellen kindlichen Faktoren vermögen eine schulische Laufbahn über den Übergang hinaus zu präzisieren? Gibt es signifikante Unterschiede bei Grundschulern, die auf eine Eignung für eine bestimmte

Schulart schließen lassen? Darüber hinaus soll der Frage nachgegangen werden: Welche Rolle spielt dabei die häusliche Unterstützung durch die Eltern?

Diese Fragen werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung näher beleuchtet, wobei ausgewählte Determinanten schulischen Erlebens wie kognitive Fähigkeiten, Stressverarbeitung und Stresssymptomatik, Lern- und Leistungsmotivation und das schulische Engagement der Eltern im Mittelpunkt der Fragestellung stehen werden. Relevant und neuartig ist, dass diese Studie neben zahlreich existierender Forschung sowohl zu Transitionen (u.a. Bronfenbrenner, 1981; Epp, 2018; Filipp, 1995; Niesel & Griebel, 2014; Neuenschwandner, 2017; Oerter, 1995) als auch zu Selektionsbedingungen (u.a. Hillebrand, 2014; Ingenkamp, 1971; Krapp, 1973; Sauer & Gamsjäger, 1996) die Lücke an der Stelle der weniger bearbeiteten Verquickung beider Themen mit Stress- und Motivationsforschung und dem Einfluss der elterlichen Unterstützung schließt.

Zunächst wird in einem theoretischen Überblick die den Übertritt betreffende Schulgesetzgebung in Deutschland dargestellt und der Prozess des Übergangs sowie die Bedeutung der Bildungsentscheidung nach der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung der Sekundarschulart Gymnasium beleuchtet. Im Anschluss daran werden die Determinanten von Schulleistung vorgestellt. Der theoretische Teil der Arbeit fokussiert vor allem darauf, welche Rolle die kognitiven Fähigkeiten von Kindern im schulischen Kontext allgemein und bei Fragen der Schulartwahl im Speziellen spielen. Zudem wird der Einfluss von Lern- und Leistungsmotivation und das Kriterium Stress mit den besonderen Schwerpunkten Symptomatik und Stressverarbeitung beleuchtet. Da diese Studie die Dynamik um das Lebensereignis „Übertritt“ systemisch betrachtet, werden auch die Möglichkeiten der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Eltern untersucht. Der empirische Teil dieser Arbeit beginnt mit der Vorstellung der Zielsetzung sowie der in der Studie zur Anwendung kommenden Methoden und Messverfahren, bevor im Anschluss die Ergebnisse der Fragestellung anhand der untersuchten Hypothesen dokumentiert und diskutiert werden.

## 2. Theoretischer Überblick

### 2.1 Schulgesetzgebung und Übertrittsregelungen

In Deutschland ist Bildung Ländersache - was in Art. 30 des Grundgesetzes verankert ist; entsprechend gibt es in der Bundesrepublik kein einheitliches, sondern es existieren vielmehr 16 unterschiedliche Schulsysteme. Dies wurde ursächlich deshalb so festgelegt, weil nach dem ideologischen Missbrauch von Kunst und Kultur durch die Nationalsozialisten zu Zeiten des dritten Reichs innerhalb des Ressorts „Bildung“ nach der Gründung der Bundesrepublik die föderale Struktur wertgeschätzt werden und einen besonderen Stellenwert erhalten sollte. Lediglich die Kultusministerkonferenz verfolgt seit 1948 den Austausch und die Absprache überregionaler Themen unter den Bundesländern. Zwar werden auf politischer Ebene die Forderungen nach einer Aufhebung des Kooperationsverbots lauter (Kohlmaier, 2017), u.a. um die Vergleichbarkeit von Leistungen oder die Vereinfachung von wohnortabhängigen Schulwechselln zwischen den Bundesländern zu ermöglichen; tatsächlich aber liegt aktuell die Verantwortung für die schulische Bildung bei den Ländern.

In Bayerns dreigliedrigem Schulsystem sieht die diesbezügliche Regelung vor, dass die Grundschülerinnen und Grundschüler in der 4. Jahrgangsstufe für einen künftigen Wechsel an ein Gymnasium eine Durchschnittsnote von  $\leq 2.33$  und für einen Wechsel an eine Realschule eine Durchschnittsnote von  $\leq 2.66$  in den Fächern Mathematik, Deutsch und Heimat- und Sachunterricht aufweisen müssen; der Wechsel an eine Mittelschule ist grundsätzlich möglich. Die kultusministerielle Begründung schulleistungsbezogene Standards als Aufnahmebedingung für Gymnasium und Realschule anzusetzen, findet sich auf der Website des Staatsministerium für Unterricht und Kultus unter der Rubrik Elternberatung:

Beim Übertritt von der Grundschule betreffen diese Bedingungen vor allem die Leistungen des Kindes in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht. Sie stellen sicher, dass dem Kind künftig nichts abverlangt wird, was es momentan nicht leisten kann. Die Aufnahmebedingungen klären also, welches Anforderungsprofil und damit welche Schulart dem Kind am ehesten entspricht (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019).

Die folgende Tabelle fasst die in Bayern gültigen Übertrittsregelungen zusammen.

3. Jgst.	Zeit	Maßnahme	
	gesamtes Schuljahr	Erweiterte Elternberatung und –Begleitung im Übertritt Individualberatung an Elternsprechtagen/Sprechstunden, Allgemeine schulsystembezogene Beratung an GS	
4. Jahrgangsstufe	gesamtes Schuljahr	<b>Maßnahmen zur Reduzierung des Übertrittsdrucks</b> Einführung einer Richtzahl von Leistungsnachweisen Ansage der Termine von Leistungsnachweisen Stärkere Ausweisung von Lernphasen	
	gesamtes Schuljahr	Erweiterte Elternberatung und –Begleitung im Übertritt Individualberatung an Elternsprechtagen/Sprechstunden Allgemeine schulsystembezogene Beratung an GS Allgemeine Beratung an weiterführenden Schularten	
	Januar	Schriftliche Zwischeninformation zum Leistungsstand	
	Mai	<b>Übertrittszeugnis für alle Schüler mit Schullaufbahnpfhlung</b>	
		<b>Schullaufbahnpfhlung GY</b> bis Ø 2,33 (Deutsch, Mathematik, HSU)	<b>Schullaufbahnpfhlung RS</b> bis Ø 2,66 (Deutsch, Mathematik, HSU)
	Mai	Evtl. Probeunterricht an RS und GY (Fächer Deutsch und Mathematik)	
	Juni	Probeunterricht bestanden, wenn in den Fächern D und M mindestens die Noten 3 und 4 oder 4 und 3 erreicht werden <b>Freigabe des Elternwillens bis zur Notenkonstellation 4/4 in D und M</b>	
5. Jgst.		Jahrgangsstufe 5 als „ <b>Gelenkklasse</b> “ an allen weiterführenden Schularten (HS/MS, RS, GY)	
		<b>Individuelle Fördermaßnahmen</b> mit Zielsetzung aufsteigender Übertritt in Jahrgangsstufe 6 für leistungsstarke Schüler bzw. Förderung für Schüler mit Leistungsschwächen.	

Abbildung 1: Übersicht zum Übertrittsverfahren in Bayern, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019)

Hierbei wird u.a. ersichtlich, dass Grundschülerinnen und Grundschüler für eine gymnasiale Schullaufbahnpfhlung einen auf 2,33 festgelegten Notendurchschnitt in den genannten Fächern erreichen müssen. Der Elternwille kommt lediglich zum Tragen, falls diese Bedingung zwar nicht erreicht wurde, aber ein Probeunterricht an der aufnehmenden Schulart mit jeweils den Noten 4 in den Fächern Mathematik und Deutsch bestanden wurde.

## 2.2 Schultransitionen - Transitionsforschung im Überblick

Als Transitionen werden „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 35), also Übergänge von einem (sozialen) Kontext in einen anderen (sozialen) Kontext. Transitionen im Bildungssystem umfassen prinzipiell den Übergang von der Familie in die erste Einrichtung (Krippe, Tagesmutter, ...), von der Krippe in die Elementarstufe (Kindergarten), von der Elementar- in die Primarstufe und von der Primar- in die Sekundarstufe. Letzterer ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Zur besseren Orientierung innerhalb der Thematik „Übergang“ werden nun bemerkenswerte Personen, Modelle und empirische Erkenntnisse vorgestellt, Meilensteine der Transitionsforschung, die den aktuellen Wissensstand hervorgebracht haben.

In den späten 1960er Jahren<sup>1</sup> hat Bronfenbrenner seinen prominenten Ansatz des ökosystemischen Entwicklungsmodells konzipiert und publiziert. Er propagiert darin Entwicklung als wechselseitigen interaktionistischen Prozess zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt. „Die Interaktionen und das System beeinflussen sich gegenseitig“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 11) und es bildet sich ein „Geflecht von Interaktionen und Beziehungen“ heraus (Epp, 2018, S. 4). „Die Veränderung eines Elements kann die Veränderung aller übrigen nach sich ziehen“ (Oerter, 1987, S. 92), so dass jeder Übergang „immer Folge und zugleich Anstoß“ von Entwicklungsprozessen ist (Besener, Debie & Kutscha, 2008, S. 104). Hiermit wird deutlich, dass die Akteure von Transitionen im Bildungsprozess einerseits die Kinder sind sowie ihre Eltern, die den Übergang aktiv mit vollziehen, andererseits aber auch die professionellen Begleiter, wie die involvierten Institutionen, deren Fachkräfte sowie die Lehrerinnen und Lehrer (Griebel & Niesel, 2004). Die sich herausbildende Dynamik kann nach Epp (2018) sowohl negativ als positiv in ihrer Wahrnehmung und ihren Konsequenzen sein. Die ökopsychologische Betrachtungsweise nach Bronfenbrenner liefert ein basales Fundament zum Verständnis von Übergängen und deren vielschichtigen, diffizilen Anforderungen an die Akteure. Unklar bleibt hingegen, welche Kompetenzen oder Maßnahmen obligat sind, um die entstandenen Diskontinuitäten beim Wechsel zwischen zwei Systemen zu meistern.

Neben diesen grundlegenden Begriffserklärungen von Transition ist evident, dass Übergänge häufig als belastendes Ereignis eingestuft werden. Systemisch betrachtet sind diese Übergangsphasen laut Hennicke „labile, häufig krisenhafte, risikoreiche Zustände über eine mehr oder weniger lange Zeit“ (2015, S. 69). Auch Filipp beschreibt in ihrem Verständnis von bedeutsamen Veränderungen in der Biographie und der Lebenssituation Lebensereignisse als „kritische Lebensereignisse“ (1995, S. 1), wenn sie die zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen übersteigen und potentiell schädigende Auswirkungen haben können. Die Übergangssituation wird durch Antezedenz-, Person- und Kontextmerkmale determiniert, ebendiese dann näher bestimmt durch zeitlich fortschreitende oder konkurrente Bedingungen, was dann als Folge die Qualität des Lebensereignisses, dessen individuelle Form der Interpretation und die Art der Bewältigung definiert (Filipp, 1995). Diese Konzeptualisierung von kritischen Lebensereignissen beinhaltet per se die Erfordernis einer „Neuorganisation des Verhaltenssystems“ (Filipp, 1995, S. 6). Da es sich prinzipiell bei kritischen Lebensereignissen um „reale Lebenserfahrungen einer besonderen affektiven Tönung handelt, die sich für die Person als Zäsuren im Geschehensablauf darstellen und die auch retrospektiv (...) häufig als Einschnitte (...) im Lebenslauf wahrgenommen werden“ (Filipp, 1995, S. 293), sieht Filipp diese Herausforderung als stressreich und belastend und

---

<sup>1</sup> In letzter Aktualisierung 1989.

belegt damit die Konfrontation mit Transitionen als potentiell pathogen (Filipp, 1995). Obschon die Autorin von der Notwendigkeit einer Neuanpassung spricht, bleibt auch bei ihr die Auflösung der Diskontinuität im Unklaren. Ihre Sichtweise ist die von Lebensereignissen als Stressindikatoren.

Der amerikanische Psychologe Lazarus setzt hier an. Er bietet mit seinem transaktionalen Stressmodell, womit er einen wesentlichen Beitrag zur Stressforschung im Speziellen und zur Kognitiven Wende im Allgemeinen leistete, einen Erklärungsrahmen für Belastungsbedingungen und Beanspruchungsreaktionen. Lazarus und Folkman (1984, S. 19) definieren Stress als „Beziehung zwischen Person und Umwelt, die von der Person als ihre eigenen Ressourcen auslastend oder überschreitend und als ihr Wohlbefinden gefährdend bewertet wird.“ Der Begriff „transaktional“ bezieht sich auf die Beziehung zwischen Person und Umwelt und betont die Dynamik des Prozesses (Lazarus, 1999). Dabei kann die schulische Transition durchaus als Belastungssituation im Sinne Lazarus' betrachtet werden (Filipp, 1995). Die individuelle bewusste oder unbewusste Bewertung von Belastungssituationen steht hier im Mittelpunkt dieses evaluativen Modells. Durch kognitive Bewertungsprozesse können Belastungen zur Beanspruchung und damit stressrelevant werden. (Lazarus, 1999). So erklärt Lazarus, warum sich psychische Belastungen nicht auf alle Menschen in gleicher Weise auswirken (Lazarus & Folkman, 1984), und damit - transferiert auf die vorliegende Untersuchung – ob Übergänge von Schülerinnen und Schülern als individuelle Bedrohung oder Herausforderung erlebt werden. Zur Beantwortung der Frage, wie das Spannungsfeld der durch den Übergang bedingten Diskontinuität behandelt werden kann, finden sich mit Lazarus' „*primary appraisal*“, „*secondary appraisal*“ und „*reappraisal*“ Lösungsansätze in der Relevanz, den zur Verfügung stehenden Ressourcen und der Neubewertung kritischer Situationen. Faktoren wie Lern- und Leistungsmotivation, Intelligenz und Stressverarbeitung klären innerhalb der Lazarusschen kognitiven Bewertung die Beanspruchung durch den Übergangsprozess auf und werden in der vorliegenden Studie empirisch untersucht.

Besonders aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist der Übergang an eine weiterführende Schule auch nach Havighurst (1953) in die Reihe der normativen Entwicklungsaufgaben einzuordnen. Darunter werden jene Anforderungen und Erwartungen verstanden, die in einer bestimmten Lebensphase an ein Individuum gestellt werden und von ihm bewältigt werden müssen. Der Tenor in Havighursts Ausführungen zielt darauf ab, dass jedes Kind diese dem Alter entsprechenden Aufgaben lernen und meistern *muss*. Er tritt ein für Lernen als einen lebenslangen Prozess und definiert die zu bestehenden Herausforderungen als Aufgabe, „*which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual [...] and difficulty with later tasks*“ (Havighurst, 1981, S. 2). Die Zeit des hier besprochenen Übertritts an die Sekundarschule betrifft die Kinder in ihrer „*middle childhood*“ (Havighurst, 1981, S. 19), jene Phase im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren, in der sich das Kind von den Eltern hin zu den

Gleichaltrigen orientiert, sich körperliche Veränderungen einstellen, die dazu beitragen, schulischen Anforderungen gewachsen zu sein und eine mentale Weiterentwicklung stattfindet, die das Annähern an die Strukturen der Erwachsenenwelt ermöglicht. Um diesen Prozess bewerkstelligen zu können, definiert er einige Entwicklungsaufgaben für Kinder in der mittleren Kindheit. Diese beinhalten das Erlernen der sozialen Kooperation, der körperlichen Grundfähigkeiten, den Aufbau einer Persönlichkeit, die Übernahme einer weiblichen oder männlichen Rolle, das Aneignen von Konzepten des täglichen Lebens, die Entwicklung von Werten, das Erreichen einer relativen Unabhängigkeit, die Entfaltung eines Selbstbewusstseins, den Erwerb der Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben etc. (Havighurst, 1981). Obgleich diese Überlegungen ihren Ursprung bereits in den 1930er und 1940er Jahren haben, wird dennoch augenscheinlich, dass sie im Kontext des schulischen Übergangs bis heute nicht an Bedeutung verloren haben.

Auch Niesel und Griebel (2014) beschreiben Transitionen als Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Lernprozesse unterschiedlicher Qualitäten anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden. Neben alltäglichen Anforderungen oder Belastungen und kritischen Lebensereignissen sind diese, durch den Schulübertritt entstandenen, spezifischen Entwicklungsaufgaben (Filipp, 1995) potentielle Faktoren, die Einfluss auf das physische und psychische Wohlbefinden haben (Lohaus & Klein-Heßling, 2001). Niesel und Griebel kategorisieren die Entwicklungsaufgaben im Transitionsprozess. Sie sehen bei Schülerinnen und Schülern im Übergang Modifikationsbedarf auf drei Ebenen: auf individueller, interaktiver und kontextueller Ebene (Niesel & Griebel, 2014). Ein besonderer Fokus liegt bei diesen Autoren überdies auf den sozialen Beziehungen, die die wahrgenommene Realität der Akteure konstruieren. Die Perspektiven aller Beteiligten werden dabei berücksichtigt, entscheidende Momente sind Kommunikation und Partizipation. So wird darauf hingewiesen, dass bei Übergängen sowohl Kinder als auch deren Eltern als aktive Gestalter zu betrachten sind. Auch Eltern kommen in die Schule, ist einer ihrer zentralen Ansätze (Griebel et al., 2013; Wildgruber et al., 2013) und von erheblichem Interesse für vorliegende Untersuchung. Zur Frage der Lösung der Diskontinuität bedienen sich Griebel und Niesel, deren Forschung vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München ausgeht, der Bindungstheorie, die an dieser Stelle nur kurz vorgestellt werden soll; die Autoren unterstreichen die Bedeutung von Einfühlsamkeit und Empathie, was Sicherheit beim Kind bewirkt, Sicherheit wiederum führt zu Exploration und zu Lernen (Becker-Stoll, Niesel, Wertfein & Schmidt, 2014; Bowlby, 1975; Niesel & Griebel, 2014), auch Unterstützung spielt dabei eine wesentliche Rolle (Ahnert, 2010; Niesel & Griebel, 2014), und das Kind beziehungsweise das Bild vom Kind wird als aktiv und kompetent betrachtet (Niesel & Griebel, 2014). Wenn alle Beteiligten sich nun verständigen und Klarheit über den Prozess des Übergangs besteht, wird von Ko-Konstruktion (Niesel & Griebel, 2014; Rogoff, 1990; Valsiner 1989) gesprochen. Im Folgenden wird das IFP-Transitionsmodell von Niesel & Griebel (2014) graphischer dargestellt; als Bildungstransition

wurde hier beispielhaft der Übergang von der Elementar- in die Primarstufe gewählt, was auch auf die vorliegende Untersuchung übertragbar ist:

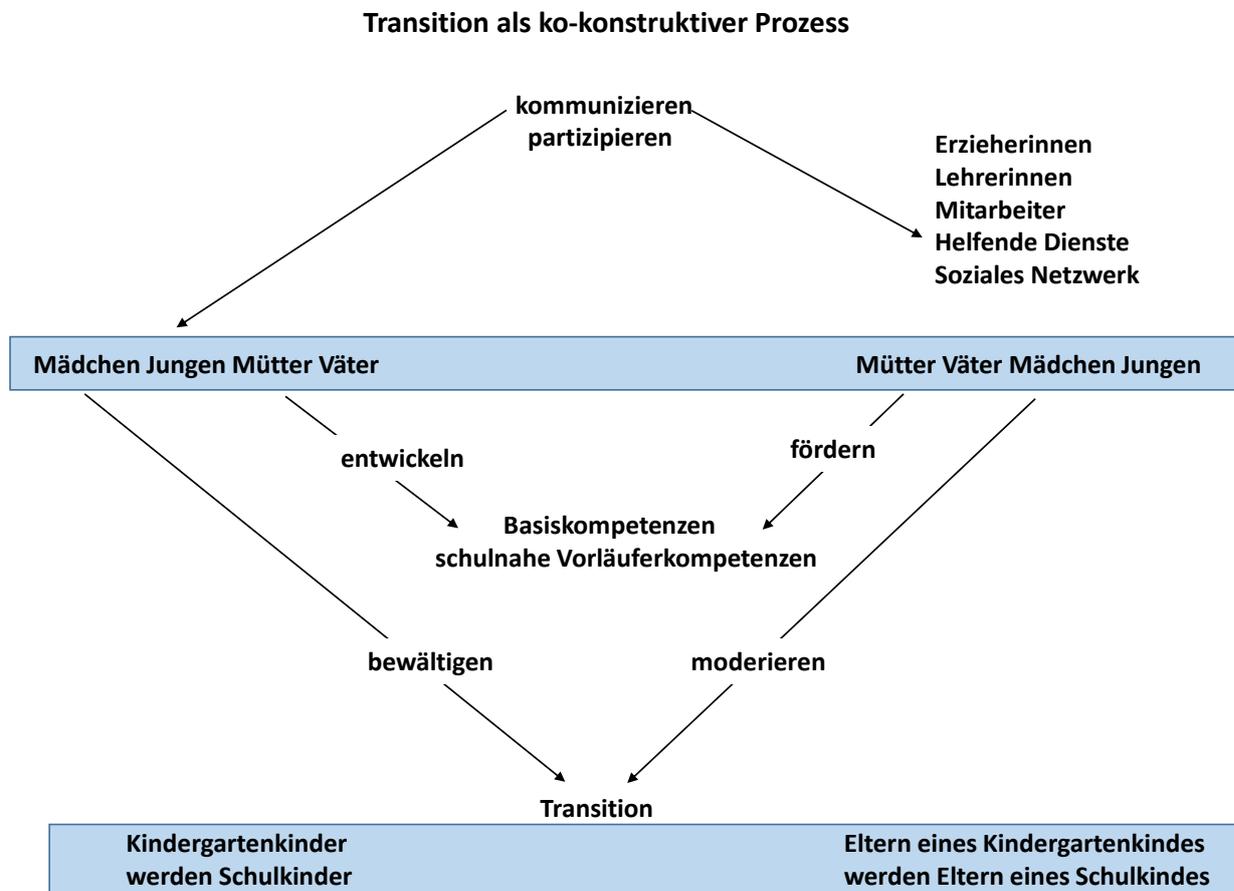


Abbildung 2: Transitionsmodell (Niesel & Griebel, 2014)

Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen von Neuenschwandner (2017). Basierend auf Selektion werden Schülerinnen und Schüler einem Bildungskontext zugewiesen und sehen sich dort konfrontiert mit unterschiedlichen Transitionen. Während die synchrone Transition das Pendeln zwischen zwei Kontexten, z.B. zwischen Schule und Familie, charakterisiert, meint die diachrone Transition das Verlassen eines Kontextes und das Eintreten in einen neuen Kontext, zum Beispiel der hier untersuchte Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe. Neuenschwandner plädiert dafür, zwei divergente Forschungsschwerpunkte in der Betrachtung von Übergängen im Bildungssystem zu sehen: zum einen die Transitionsforschung, die die Belastungen des Übertritts zum Thema hat und Lern-, Entwicklungs- und soziale Anpassungsprozesse einschließt; und zum anderen die Selektionsforschung, die Kriterien der Gruppierung, Chancengleichheit und Staterwerb durch Bildung erörtert. Eine Trennung der beiden Herangehensweisen hält er für essentiell (Neuenschwandner, 2017). Was den schulischen Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe angeht, ist die Selektionsthematik in der Literatur aus pädagogisch-psychologischer Perspektive umfassend behandelt. Diese Forschung soll hier mit der Analyse,

welche Grundschülerinnen und Grundschüler sich an den weiterführenden Schulen etablieren, erweitert werden.

Die Perspektive der Kinder soll beim Thema Übergang nicht vernachlässigt werden. Relevant ist hier vor allem die Frage, wie Grundschülerinnen und Grundschüler den bevorstehenden Übergang empfinden. Dazu finden sich uneinheitliche Indikatoren. Hacker (1997) schildert, dass in seiner qualitativen Studie, in der Kinder offen zu ihrer Einstellung zum Schulübergang befragt wurden, mehrheitlich negative Erwartungen und Übertrittsängste genannt wurden, ähnliche Ergebnisse beschreiben auch Wiederhold und Mitzlaff (1987). Sirschs (2000) Studien allerdings präsentieren optimistische Erwartungen der Kinder am Ende der 4. Grundschulklasse, sie nehmen den Übergang an die weiterführende Schule als positiv besetzte Herausforderung und nicht als Bedrohung wahr.

Prinzipiell kann bei genauerer Betrachtung des Literaturstandes zur Übertrittsthematik Grundschule - Sekundarschule zusammengefasst werden, dass die Menge an pädagogischen Erfahrungsberichten im Sinne von Handlungsempfehlungen ungleich größer ist als die Anzahl empirischer Studien.

### 2.3 *Bedeutung der Bildungsentscheidung nach der Grundschule*

Mit dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe der weiterführenden Schulen erfolgt eine bedeutsame Weichenstellung für die Schülerinnen und Schüler, ein „einschneidendes und wichtiges Ereignis im Lebenslauf eines Menschen“ (Sirsch, 2000, S. 19). Dies erscheint gut nachvollziehbar, denn die Frage, welche weiterführende Schule besucht und welcher spätere Schul- und Bildungsabschluss erreicht wird, ist eng assoziiert mit der antizipierten sozioökonomischen Stellung als Erwachsener innerhalb der Gesellschaft. Es wird hierbei nicht nur die weitere Schullaufbahn vorskizziert, sondern auch die Vorbereitung einer beruflichen Festlegung initiiert. Bedeutsam ist diese Entscheidung also deshalb, weil sie Folgen für den beruflichen und ggf. akademischen Erfolg des Kindes haben kann und zu einem sehr frühen Zeitpunkt getroffen werden muss.

Bei Filipp (1995, S. 8) werden diese Lebensereignisse als „notwendige Voraussetzungen für entwicklungsmäßigen Wandel“ dargestellt, die „potentiell zu persönlichem „Wachstum“ beitragen können“. Die eingangs schon erwähnte außergewöhnlich früh stattfindende Bildungsentscheidung gilt als eine der wesentlichen Gründe für die hohen sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs im Sekundarschulwesen (u.a. Becker & Schubert, 2006).

In der Regel verbleiben die Kinder auf der gewählten Schulart bis zu ihrem Schulabschluss. „Bildungssoziologisch ist belegt, dass eine einmal getroffene Schulwahl – trotz der formal

gegebenen Durchlässigkeit unseres Bildungssystems – größtenteils von dauerhafter Gültigkeit ist“ (Denner & Schumacher, 2004, S. 11), „spätere Revidierungen sind mit erhöhten Anstrengungen der Individuen verbunden“ (Blossfeld et al., 2007, S. 137). Diese Entscheidung soll das Kind idealerweise in seinen Fähigkeiten, seinen Leistungen, und auch in seiner Persönlichkeit beachten und ihm eine individuell passende Förderung zukommen lassen; was prinzipiell eine äußerst komplexe und schwierige Aufgabe ist, besonders aber in dem frühen Alter (siehe oben) des Schulübertritts an bayerischen Schulen. Obwohl das deutsche und bayerische Sekundarschulsystem die Durchlässigkeit desselben und damit die Flexibilität von Bildungsentscheidungen betont (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003), nehmen die Gelegenheiten zum Schulartwechsel tatsächlich nur wenige Schülerinnen und Schüler wahr. Die Mittelschule verließen in Bayern im Schuljahr 2015/2016 ca. 4,2 % der Schülerinnen und Schüler, das Gymnasium 3,8 % und die Realschule 3,1 % (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018). Auf Bundesebene hat sich insgesamt in den Jahren 2000 bis 2018 die Quote der Schülerinnen und Schüler bezogen auf die Klassen 7 - 9, die ihre Schulartentscheidung korrigiert haben, von 3,8% auf 2,4% reduziert (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2018).

Folgende Abbildung zeigt die Ab- und Zugänge der unterschiedlichen Schularten.

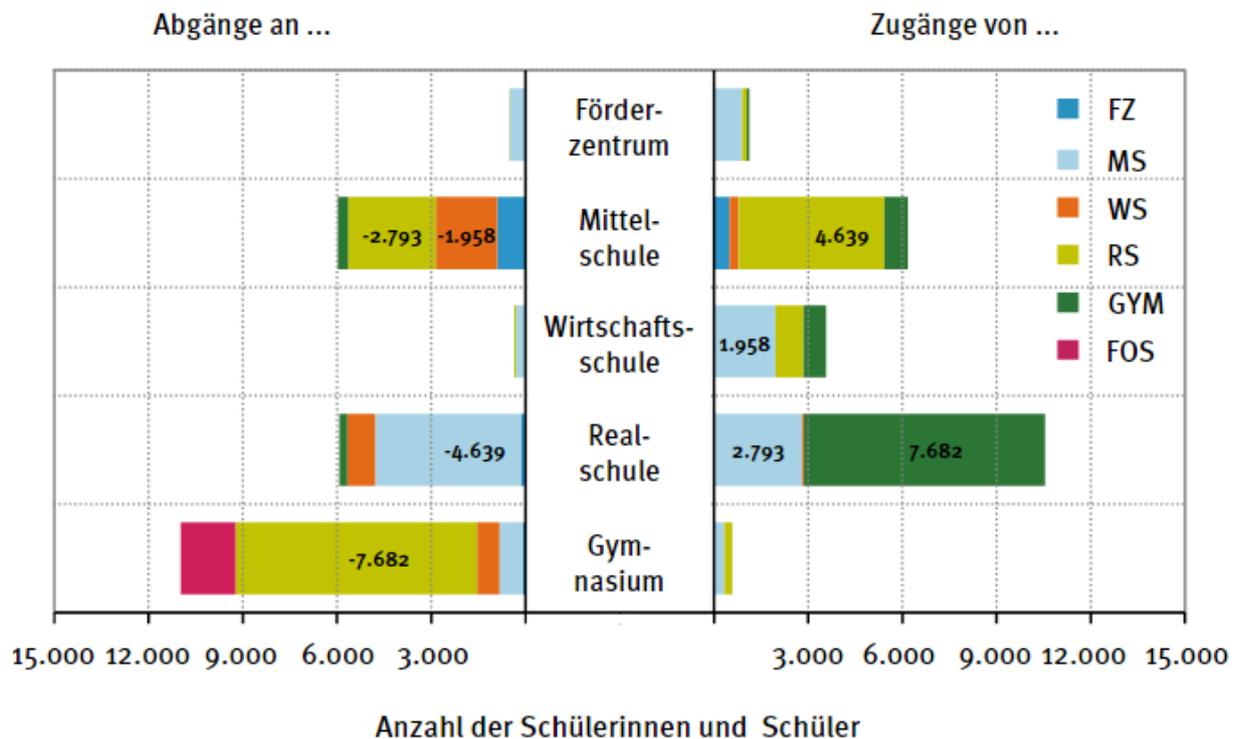


Abbildung 3: Schulartwechsel aus dem Schuljahr 2015/16 (aktuellste Veröffentlichung) während der Sekundarstufe nach Schularten in Bayern (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018, S. 59)

Da die schulartspezifischen Bildungsgänge differentielle Entwicklungsmöglichkeiten bedingen, „in denen sich ein unterschiedlich ausgeprägter Leistungszuwachs beobachten

lässt“ (Becker et al., 2006, S. 239), ist die enorme Bedeutung der Bildungsentscheidung am Ende der Primarstufe unumstritten.

#### 2.4 *Die Schulart Gymnasium*

Das Gymnasium stellt die hierarchisch höchste Schulform dar und das Abitur den höchsten Bildungsabschluss. Es berechtigt zu einem Hochschulstudium oder qualifizierteren Berufsausbildungen. Die außerordentliche Bedeutung der Schulart Gymnasium liegt nicht zuletzt darin begründet, dass sie eine sehr lange Tradition hat. Der preußische König Friedrich Wilhelm III hat 1834 die „Maturitätsprüfung“ (Friedrich Wilhelm, 1834) per „allerhöchste Cabinetsordre“ (ebd.) eingeführt, um „auszumitteln, ob der Abiturient den Grad der Schulbildung erlangt hat, welcher erforderlich ist, um sich mit Nutzen und Erfolg dem Studium eines besonderen wissenschaftlichen Faches widmen zu können“ (ebd.) und damit bewusst eine Variante geschaffen, bildungsbiographisch Exzellenz zum Ausdruck bringen zu können. Es sollte eine Art Nadelöhr sein, dessen Durchschreiten als Garant für gesellschaftliche Anerkennung oder auch gesellschaftlichen Aufstieg gilt. In der Mitte des 19. Jahrhunderts konnte ca. 1% der Bevölkerung ihre schulische Ausbildung mit einem Abitur abschließen (Füller, 2017).

In der Mitte des 20. Jahrhunderts waren es zunächst 7%, als dann 1976 die sozial-liberale Koalition um Willy Brandt das Motto „Bildungsexpansion“ ausgerufen hat (Füller, 2017). Zwar stoppte ein Volksbegehren 1978 eine große Reform, die die Schulform Gesamtschule groß angelegt als bedeutendste Schulform etabliert hätte (Seifert, 2010), dennoch nehmen seit den bildungspolitischen Entscheidungen dieser Zeit die Besucherzahlen an Gymnasien stetig zu. Aktuell geht, wie im Internetauftritt des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung ersichtlich, die gymnasiale Förderung von einem Bildungsverständnis aus, das „über bloße Wissensvermittlung hinausreicht und im Sinne der Persönlichkeitsbildung den ganzen Menschen im Blick hat“ und sieht sich der Maxime Wilhelm von Humboldts verpflichtet: „Der Mensch sucht „soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2011). Die ehemalige wilhelminische Elitebildung soll in der modernen Konzeption also eher von Humboldts Idee der Selbst-Vervollkommnung abgelöst werden. Was in der praktischen Umsetzung komplexe Fragen aufwirft.

Basierend auf der Überzeugung, dass Unterricht am effektivsten ist, wenn er in homogenen Leistungsgruppen stattfindet (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Tillmann, 2008), wurde das dreigliedrige Schulsystem konzipiert. Das Gymnasium ist Teil dieses traditionellen, hierarchischen Schulsystems, bestehend aus den drei Schulformen Mittelschule, Realschule und Gymnasium, das international einzigartig ist und seit einigen Jahren nur noch in Bayern existiert. In allen anderen Bundesländern haben Strukturveränderungen seit den siebziger

Jahren dieses dreigliedrige System in der Sekundarstufe abgeschafft. Eine zusammenfassende Darstellung der Gliedrigkeit der verschiedenen Schulsysteme in den Bundesländern findet sich in Anhang 1. Es haben sich bis zu sechs nicht-gymnasiale Schulformen etabliert; so wurden in einigen Ländern kooperative oder integrierte Gesamtschulen eingeführt, in anderen die Fusionierung von Real- und Hauptschule vollzogen, immer mehr Schularten bieten ihren Schülerinnen und Schülern mehr als eine Abschlussmöglichkeit an. Ziel dieser Strukturreformen ist die Erhöhung der Durchlässigkeit im Schulwesen (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2018).

Das Festhalten des bayerischen Schulsystems am dreigliedrigen System auf Kosten der Flexibilität von Bildungsentscheidungen scheint deshalb riskant, weil nach Zöllner und Roos (2013) dabei vernachlässigt wird, dass die Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe oftmals eben nicht zu homogenen Lerngruppen führt. Dies liegt darin begründet, dass Schularentscheidungen zumeist auf Basis der in der 4. Jahrgangsstufe erarbeiteten Noten getroffen werden, und diese weder eine valide Leistungsbeurteilung darstellen, noch künftiges Potential antizipieren können (u.a. Blossfeld et al., 2007), was zum Beispiel an Referenzgruppeneffekten<sup>2</sup> liegt (Trautwein & Baeriswyl, 2007). Hinzu kommt, dass lediglich die Noten in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht als relevant für eine weitere Schullaufbahneempfehlung gehandelt werden; ein Kind, das darin nicht reüssiert, wird keine gymnasiale Empfehlung erhalten, unabhängig davon, ob es gegebenenfalls in den anderen Fächern außerordentliche Leistungen zu erbringen in der Lage ist (Zöllner & Roos, 2013).

Nicht übersehen werden darf die Besonderheit des deutschen Sekundarschulsystems, dass sich die hierarchisch gegliederte Sekundarstufe in den letzten Jahrzehnten systematisch von einer Programm- zu einer reinen Leistungsdifferenzierung entwickelt hat (Baumert, Becker, Neumann & Nikolova, 2009).

Der Übergang in die Schulform des Gymnasiums sollte dem Ziel Genüge leisten, eine optimale Passung herzustellen zwischen Kompetenz und Lernbereitschaft des Kindes einerseits und Ansprüchen des Gymnasiums andererseits (Hillebrand, 2014). Es sind erhöhte Qualifikationsanforderungen der Gesellschaft (u.a. Hillebrand, 2014), die trotz der relativen Enge der Zulassungsvoraussetzungen im Rahmen der Bildungsexpansion die Schülerzahlen an den Gymnasien seit den 1960er Jahren in die Höhe schnellen lassen. Allein zwischen 1985/1986 und 2009/2010 ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler deutschlandweit, die pro Schuljahr auf ein Gymnasium übergehen, bereits um „über 17.500 Schüler angestiegen, was einem Anstieg um 7,8% auf zuletzt 39,6% des Jahrgangs entspricht“ (Dietze, 2011, S. 61). Dies hat sich seither sowohl auf Bundesebene wie auch in Bayern in etwa bei circa 40%

---

<sup>2</sup> Unter anderem nach Trautwein und Baeriswyl (2007) liegen Referenzgruppeneffekte dann vor, wenn Lehrerinnen und Lehrer die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler in eine Reihenfolge bringen und nach Hierarchie benoten. Durchschnittsleistungen können sich aber von Lerngruppe zu Lerngruppe unterscheiden, mittelmäßige Schüler einer Klasse können in einer anderen Klasse zu den Besten gehören.

aller Kinder, die nach ihrer Grundschulzeit auf ein Gymnasium wechseln, eingependelt (Statistisches Bundesamt, 2018).

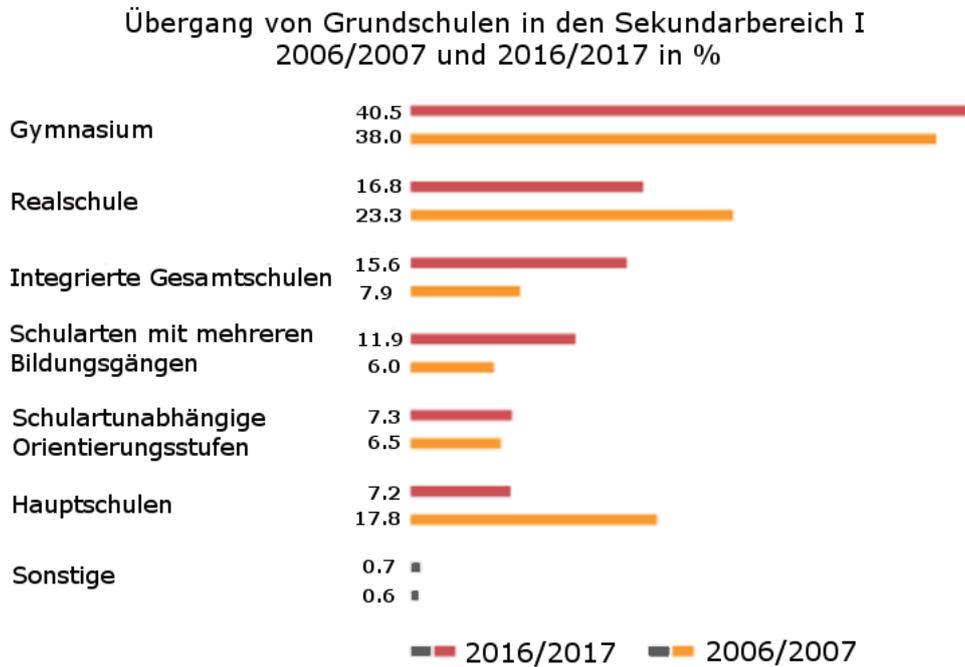


Abbildung 4: Eigenes Modell zur Antizipation von Schulerfolg am Gymnasium

Die Abbildungen 4 und 5 veranschaulichen die Übergangsquoten in Deutschland beziehungsweise in Bayern im Schuljahr 2016/17; bei ersterer im Vergleich zum Übergangsjahr 2006/2007.

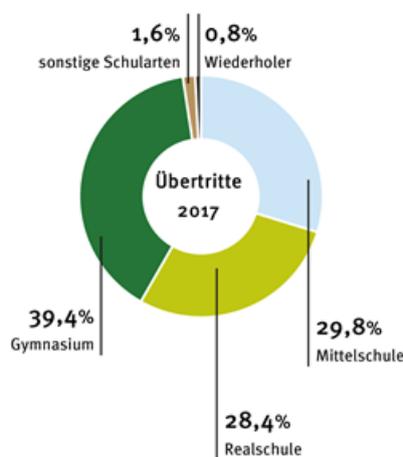


Abbildung 5: Übergangsquote Bayern 2016/2017 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2018)

Die Frage nach den Ursachen für den Anstieg der Schülerzahlen am Gymnasium drängt sich auf. Rösner (2007b) sieht dies in einer „unaufhaltsamen Aspirationsspirale elterlicher

Schulabschlusswünsche“ (S. 9) begründet. Er konkretisiert den linearen Wandel des Transitionsverhaltens hin zu potentiellen Abitur-Bildungsgängen darüber, dass Eltern ihren gesellschaftlichen Status aufrechterhalten wollen (u.a. Hillebrand, 2014; Rösner, 2007b). In diesem Sinne benötigen Kinder in der Generationenfolge mindestens den gleichen, wenn nicht einen besseren Schulabschluss als ihre Eltern. Untermuert wird diese Entwicklung durch eine repräsentative Umfrage des Instituts für Schulentwicklungsforschung (Hillebrand, 2014; Kandera, 2004), nach der sich 50% aller Schülereltern als Schulabschluss für ihre Kinder das Abitur wünschen und 9% mit einem Hauptschulabschluss zufrieden wären.

Die Schülerzahlen des Gymnasiums haben also kontinuierlich zugenommen. Dennoch hat das Leistungsniveau, trotz der darüber klagenden Lehrerschaft (Baumann, 2009; Kiper, 2005; Precht, 2015) nicht abgenommen. In allen großen Leistungstests zeigen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Vergleich zu den Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen durchwegs die besten Leistungen (Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010). Darüber hinaus erreichen die gymnasialen Schüler konsequent die stärksten Leistungszuwächse (Köller & Baumert, 2001).

Übermäßige Besuchsquoten, heterogeneres Klientel, hohe Leistungserwartungen. Umso mehr ist es von Bedeutung, die künftige gymnasiale Schülerschaft entsprechend ihrer Passung in die in ihrer Funktion gewandelte Schulform bestimmen zu können. Die vorliegende Studie soll mit der Frage nach der Antizipation von Schulerfolg am Gymnasium ein Beitrag zu diesem Vorhaben sein.

## 2.5 *Schulleistung und Determinanten von Schulleistung*

„Nicht was Schüler lernen, bestimmt ihren Schulerfolg, ihre Lebenschancen, sondern wie sie zensiert werden“ (Ingenkamp, 1971).

Das Konstrukt Zensur oder Note ist in dieser Arbeit unter zwei Aspekten von Interesse. Zum einen kommt der Übertrittsnote der Grundschülerinnen und Grundschüler eine tragende Rolle zu; sie gilt in Bayern als Aufnahmekriterium höherer Schularten und in anderen Bundesländern als maßgeblicher Bestandteil der Übertrittsempfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer. Zum anderen werden die erbrachten Schulnoten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in der Sekundarschule eine abhängige Variable der dieser Arbeit zugrunde liegenden Untersuchung sein.

Jenseits der Erwartung Schulnoten würden aktuelle Fähigkeiten dokumentieren und künftige Leistungen prognostizieren, spiegeln sie doch „Leistung“ wider. Diese spezifizierte Leistung – im Sinne der Bewältigung von schulischen Lernaufgaben – ist das zentrale schulische Charakteristikum. Das Maß für die Schulleistung sind die Noten.

Sauer (1996) definiert den Begriff Schulleistung in seiner Komplexität wie folgt:

Schulleistung im Sinne von beobachtbarem Schulleistungsverhalten wird verstanden als die einem gesellschaftlichen Auftrag folgende, durch die Institution Schule initiierte, sich in Prozess- und Produktmerkmale aufgliedernde, von Unterrichtsmaßnahmen (Lehrer), von Interaktionen (Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler, Eltern-Schüler) und von persönlichen Aktivitäten und verschiedenen Fähigkeiten (Schüler) getragene Lernleistung eines Schülers, die nach unterschiedlichen Normen (individuell, gruppenbezogen oder lehrziel- bzw. kriteriumsorientiert) bewertet werden kann. (S. 96)

Dabei ist stets zu bedenken und wird hier als selbstverständlich vorausgesetzt, dass Schulleistung und somit auch Schulerfolg immer multikausal bedingt sind (Müller, 2013). Trotz der Bedeutsamkeit von kognitiven Fähigkeiten und Vorkenntnissen müssen andere Faktoren als Prädiktorvariablen oder Moderatoren, wie zum Beispiel Aspekte der Leistungsmotivation, Lernmotivation, emotionale Merkmale, Aspekte des Selbstkonzeptes, Kontrollüberzeugungen, Bewältigungsstrategien, Arbeitsstile, Einstellungen, die individuelle Zukunftsperspektive, um nur einige potentielle nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale zu nennen, berücksichtigt werden (Heller, 1991).

Im Rahmen jeder der Leistungsbewertungsprozesse werden die individuellen Ergebnisse in Relation zu Bezugsnormen betrachtet. Es ist unumstritten, dass diese Form der Messung keine valide Beschreibung des Merkmals Leistungsfähigkeit darstellt. Schulnoten lassen lediglich Schlüsse auf einzelne Faktoren zu, welche das Konstrukt Schulleistung nicht hinreichend oder sogar verzerrt abbilden (Gast, Heller, Kormann, Peez & Rüdiger, 1985). Ingenkamp (1993) belegt, dass Grundschulnoten nur eine sehr schwache Prognosefähigkeit für den Sekundarschulerfolg aufweisen, er geht sogar noch weiter, in dem er diesen die Eignung als Kriterium der Übertrittsselektion abspricht. „Bei der Auslese für die weiterführenden Schulen haben sich die Zensuren des Zeugnisses der abgebenden Schulen und das Eignungsurteil der Lehrer als sehr unzuverlässig in ihrem Voraussagewert für den künftigen Schulerfolg erwiesen“ (Undeutsch, 1976, S. 400). Der geringe prognostische Wert von Übergangsempfehlungen gilt als bekannt und wurde bereits in mehreren Untersuchungen belegt (z.B. Jürgens, 1989; Kemnade, 1989; Schuchart & Weishaupt, 2004). In zwei dieser Studien haben mehr als 50% der nicht für das Gymnasium empfohlenen Schülerinnen und Schüler die Oberstufe erreicht (Kemnade, 1989; Schuchart & Weishaupt, 2004). Jürgens (1989) erfasst in einer Studie, an der in den 1980er Jahren 5000 Bremer Schülerinnen und Schüler teilnahmen, dass 96% der empfohlenen Teilnehmer aber auch 76% der Schülerinnen und Schüler mit Realschulempfehlung erfolgreich das Gymnasium absolvierten. Auch unter Berücksichtigung dessen, dass eine Schulempfehlung mehr Merkmale als reine Zensuren einbezieht, ist dies ein weiterer Hinweis darauf, wie schwierig es ist, ausgehend von den Grundschulnoten zukünftige Schulleistungen vorherzusagen.

Und dennoch übernehmen Schulnoten die Auslesefunktion beim Übergang an die Sekundarschule. Tatsächlich erlebt der schlechte Ruf der Notengebung seit Ingenkamps „Lotteriespiel“-Vergleich (1971) eine gewisse Rehabilitation. Die Analyse der Gütekriterien dieser speziellen Mess-Art ergibt, dass eine logische Validität immer gegeben ist, allein deshalb, weil Schulerfolg per se über Noten definiert wird; was die Reliabilität betrifft, finden Hanke, Lohmöller und Mandl (1980; zit. nach Tent, 2006) und Tent (2006) einige Stabilitäten; lediglich die Objektivität der Notengebung lässt sich nicht beschönigen – „vereinfacht gesagt, sind Zensuren weder so schlecht, wie sie hingestellt wurden, noch so gut, wie sie ihrem Anspruch nach sein müssten“ (Tent, 2006, S. 878).

In der Sekundarschule angekommen entwickeln sich die Schulnoten dann abhängig von der Sekundarschulart. Aus der Dortmunder DFG-Studie „Grundschulübergang“ hervorgegangen, belegt der „Schereneffekt“ je nach Schulform unterschiedliche Leistungszuwächse im Fach Mathematik (Bos et al., 2007; van Ophuysen & Wendt, 2009, S. 320). Die Schulleistung wurde hierbei anhand von standardisierten Leistungstests für das Fach Mathematik gemessen. Bei van Ophuysen und Wendt konnte gezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedener Schularten in den Jahrgangsstufen 5 und 6 systematisch unterschiedliche Leistungszuwächse in den Mathematikleistungen aufweisen. Die Zuwachsraten liegen zwischen 15,7 Punkten am Gymnasium und 9,1 Punkten an der Hauptschule. Diese Unterschiede zwischen Hauptschule und Gymnasium liegen bei ca. zwei Drittel Standardabweichungen unter Einbezug von Personenmerkmalen wie Intelligenz und Geschlecht (van Ophuysen & Wendt, 2009). Auch Untersuchungen auf Basis weiterer Daten dokumentieren den Unterschied in den Zuwachsraten zwischen den Schulformen auf 0,4 – 0,5 Standardabweichungen (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Becker, Lüdtke, Trautwein & Baumert, 2006).

Dies steht im Widerspruch zu den Ergebnissen von Ball, Lohaus und Miebach (2006). Sie konstatieren, dass Gymnasiasten in Relation zu Schülerinnen und Schülern anderer Schularten überwiegend einen Abfall in ihren Schulleistungen erleben. Nach einer Gruppenbildung ihrer Deutsch- und Mathematik-Stichprobe auf Basis unterschiedlicher Notenentwicklung waren in der Gruppe mit deutlich negativer Notenentwicklung überwiegend Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu finden und in der Gruppe mit neutraler bis positiver Entwicklung eine Mehrheit zu Gunsten von Schülerinnen und Schülern aus sonstigen Schularten. Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen Böck und Mitgutsch im Jahr 1974 in Österreich. Sie konnten empirisch nachweisen, dass –ausgehend von den Noten der Volksschule<sup>34</sup>– bei Schülern der Allgemeinbildende höhere Schule in Österreich (AHS) der Notenabfall in Mathematik stärker ausgeprägt war, als bei Schülern der Hauptschule.

---

<sup>3</sup> Entspricht der deutschen Grundschule

<sup>4</sup> Auch in Österreich findet der Übertritt an die weiterführende Schule nach der 4. Jahrgangsstufe statt.

Es gibt daher Hinweise darauf, dass sich die Noten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nach dem Übertritt deutlicher verschlechtern als bei Schülerinnen und Schülern an anderen Schulformen, während an anderer Stelle nachgewiesen werden konnte, dass der notenunabhängige Leistungszuwachs am Gymnasium höher ist als an anderen Schulformen (van Ophuysen & Wendt, 2009). Es werden also höhere Leistungen erbracht, aber dafür schlechtere Noten erzielt. Im Rahmen der folgenden Untersuchung sollen einige Befunde in diesem Spannungsfeld Orientierung geben. Zur Aufklärung der Unterschiede zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und Schülerinnen und Schülern anderer Schularten sollen ferner weitere Variablen neben der Schulleistung hinzugezogen und auf ihre Tauglichkeit zur Antizipation des Schulerfolgs untersucht werden.

Krapps (1973) Vorschlag zur Vorhersage und Erklärung des Schulerfolgs zeigt dazu mehrere Optionen auf. Sein Modell bezieht folgende Bedingungsvariablen ein:

- die Persönlichkeit des Schülers (Intelligenz, Lernfähigkeit, Motivation, soziale Einstellungen, Arbeitshaltung, Konzentration)
- die häusliche Umwelt (elterliche Erziehungsstile, Bildungseinstellungen, Merkmale des Sozialstatus, Geschwisterkonstellation, Wohnregion)
- die schulische Umwelt (Lehrer-Persönlichkeit, Ausstattung der Schule, Art der Lern- und Schulorganisation).

Auch Heller betont bereits 1974, dass der Terminus „Schulleistung“ in der Praxis häufig die Endleistung meint, das heißt die Noten, und dabei die starke Abhängigkeit von situativen Einflüssen und sozial- und persönlichkeitspsychologischen Aspekten fälschlicherweise übersehen wird. Das Gros der Einflüsse, die Krapp und Heller schon in den 1970er Jahren einbezogen wissen wollten, bestimmen auch das Modell von Gamsjäger und Sauer (1996), das nachfolgend näher beschrieben wird.

### *2.5.1 Strukturmodell nach Sauer und Gamsjäger (1996) zur Erklärung von Schulleistung*

Sauer und Gamsjäger (1996) konsolidieren mit ihren Untersuchungsergebnissen zunächst die Grundschulnoten als maßgeblichen Einflussfaktor auf die Wahl der Sekundarschulart, gehen dann aber noch einen Schritt weiter, um auf Basis der Grundschulleistungen Schulerfolg prognostizierbar zu machen, das heißt, sie gehen der Frage nach, ob Schulerfolg vorhersagbar sei und welche Determinanten ihn bedingen.

Ihr Strukturmodell betrachtet die Bedingungsfaktoren für Sekundarschulerfolg auf vier Ebenen: Die schulische (Ebene 1), die psychologische (Ebene 2), die ökologische (Ebene 3) und die soziologische Ebene (Ebene 4).

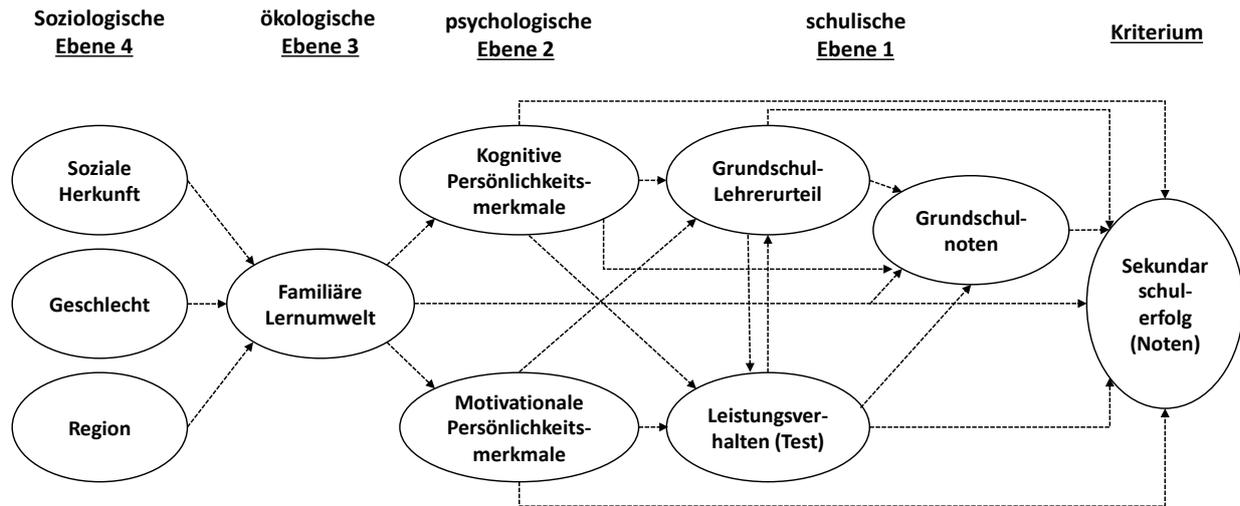


Abbildung 6: Strukturmodell der Determinanten des Grundschulerfolgs und ihr vermuteter Einfluss auf den Sekundarschulerfolg nach Sauer und Gamsjäger (1996, S. 192)

Die schulische Ebene 1 wird beschrieben durch das Urteil der Grundschullehrkraft und die Testleistungen der Schülerinnen und Schüler, die einen Effekt auf die Grundschulnoten haben. Auf Ebene 2 befinden sich kognitive und motivationale Aspekte der Schülerpersönlichkeit, welche sich direkt oder indirekt über das Grundschullehrerurteil und das Leistungsverhalten auf die Grundschulnoten auswirken. Ebene 3 umfasst die familiäre Lernumwelt der Schülerinnen und Schüler. Von ihr aus geht ein direkter Wirkpfeil auf den Sekundarschulerfolg, sie bedingt aber auch die auf Ebene 2 befindlichen kognitiven und motivationalen Persönlichkeitsmerkmale. Auf Ebene 4 finden sich schließlich Merkmale der sozialen Herkunft, des Geschlechts und der Region. Die empirischen Analysen von Sauer und Gamsjäger (1996) zur Bestätigung ihres Modells zeigen, dass 51% der Schulleistungsvarianz in der 5. gymnasialen Jahrgangsstufe durch die Grundschulnoten und die Testleistungen aufgeklärt werden kann (Sauer & Gamsjäger, 1996).

Auch Helmke und Weinert haben ein vielzitiertes Modell zur Erklärung schulischen Erfolgs entwickelt (Helmke & Weinert, 1997). Helmke und Schrader (2010) liefern zur Thematik derzeit das aktuellste Rahmenmodell. Diese beiden Ansätze unterscheiden sich von Sauer und Gamsjägers Modell durch ihre Komplexität und den kenntnisreichen Einbezug von zum Beispiel Peers oder Medien. Für die Betrachtungsweise der vorliegenden Studie scheint das Strukturmodell der Determinanten des Grundschulerfolgs nach Sauer und Gamsjäger (1996) gleichwohl am stimmigsten, da es für das Ziel der Untersuchung, zur Antizipation von Sekundarstufenleistung kognitive und motivationale Schüleraspekte (Ebene 2) sowie die elterliche Unterstützung als Prozessmerkmal der familiären Lernumwelt (Ebene 3) heranzuziehen, die effektivste Grundlage bietet.

Im Weiteren sollen nun die Dispositionen vorgestellt werden, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung herangezogen werden, um Schulleistung zu präzisieren, denn „die Frage nach den Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen gehört zweifelsohne zu den ‚Klassikern‘ pädagogisch-psychologischer Probleme“ (Helmke, 1997, S. 203).

### 2.5.2 *Intelligenz*

„Je höher die kognitive Leistungsfähigkeit eines Schülers/einer Schülerin, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, die Schullaufbahn erfolgreich zu durchlaufen“, mit dieser Aussage legen Zöllner und Roos (2013a, S. 56) den Schluss auf eine Wechselbeziehung von Schulleistung und Intelligenz nahe. Frank (2012) konstatiert – die Einschränkung der bloßen „Intention“ erwähnend – dazu

Intelligenz und Schulerfolg sollten positiv miteinander korrelieren. Dies wird zumindest wohl sehr häufig im stark selektiven Schulsystem intendiert, geht es dabei doch auch um die Auswahl einer mehr oder weniger ausgeprägten intellektuellen Elite für das Gymnasium und damit für die akademische Laufbahn und die gehobenen gesellschaftlichen Positionen. (S. 65)

Ein Zusammenhang wird nicht allein dadurch plausibel, dass die Historie des Intelligenztests in der Schule wurzelt. In Paris setzte sich Alfred Binet – analog zu zahlreichen aktuellen und auch der vorliegenden Fragestellung – bereits 1904 damit auseinander, wie Schülerinnen und Schüler ihrem Potential entsprechend zu beschulen sind. Nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Frankreich im Jahr 1882 wurde u.a. er vom französischen Unterrichtsministerium beauftragt, die Unterrichtseignung behinderter Kinder zu beurteilen, um sie adäquat in verschiedenen Schularten und Jahrgangsstufen zu integrieren. Zusammen mit Théodore Simon entwickelte Binet einen kognitiven Fähigkeitstest (Binet & Simon, 1905) – den ersten seiner Art – und sah sich dadurch imstande, die Zuteilung der Kinder zu der zu ihnen passenden Förderung vorzunehmen. Das war die Geburtsstunde der wissenschaftlichen Intelligenzmessung, und ein erheblicher Beitrag zu der ab 1879 von Wilhelm Wundt in Leipzig begründeten Psychometrie. 1920 hat der deutsche Psychologe William Stern auf Basis von Binets Erkenntnissen den Intelligenzquotienten als Maßzahl der kognitiven Fähigkeiten berechnet und proklamiert. Er sah Intelligenz als „allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewusst auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens“ (Stern, 1920, S. 2f).

Letzten Endes ist trotz einer Vielzahl existierender Definitionen bis heute weder einheitlich noch endgültig definiert, was Intelligenz ist; gleichwohl hat man sich in der Forschung darauf geeinigt, wie sie zu messen ist und kann daher vergleichbare und repräsentative Aussagen

über die kognitiven Fähigkeiten von getesteten Personen treffen. Eine gängige Intelligenztheorie als Grundlage von Intelligenzmessung, die auch in der vorliegenden Untersuchung praktische Anwendung findet, ist die Sichtweise von Cattell (1963). Seine Theorie stellt eine Synthese der Sichtweisen von Spearman<sup>5</sup> und Thurstone<sup>6</sup> dar und geht davon aus, dass sich die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit in zwei Formen von Intelligenz einteilen lässt. Zum einen in die fluide Intelligenz, was die genetisch determinierten Basisprozesse des Denkens und damit die Fähigkeit, effizient mit neuen Anforderungen umzugehen meint, und zum anderen die kristalline Intelligenz als Fähigkeit der strategischen Anwendung erworbenen Wissens und erworbener Erfahrung.

Aufgrund der Vielzahl von verfügbaren Abhandlungen zu Versuchen einer Definition, faktorenanalytischen Überlegungen und Operationalisierungsmethoden wird an dieser Stelle von den Rahmendaten des Konstrukts Intelligenz ausgegangen, ohne sie weiter zu erörtern. Unter der Prämisse der Vergleichbarkeit soll es vielmehr um den Zusammenhang von Intelligenz und Leistung, konkret Schulleistung, gehen. Es ist eine relevante Frage, ob sich die Gymnasiasten diesbezüglich von den Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen unterscheiden. Die ELEMENT-Studie von Baumert et al. (2009) dokumentiert eindrücklich Mittelwertunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Schularten; bereits vor dem Übergang erzielten die späteren Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Intelligenztest etwa um 0.7 Standardabweichungen höhere Ergebnisse als die späteren Real- und Gesamtschülerinnen und -schüler, die wiederum etwa um 0.5 Standardabweichungen besser als die künftigen Hauptschülerinnen und Hauptschüler abschnitten. Auch die PISA-Daten von 2015 zeigen beispielhaft, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Deutschland etwa um 0.9 Standardabweichungen höhere Ergebnisse im kollaborativen Problemlösen (Fähigkeit, sich effektiv an Problemlösungen mit anderen Akteuren zu beteiligen) als die Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen (Zehner, Weis, Vogel, Leutner & Reiss, 2017) erbringen.

Der Mittelwertvergleich legt also nahe, dass sich am Gymnasium Kinder mit durchschnittlich höherer Intelligenz finden. Dennoch darf dabei nicht übersehen werden, dass sich die Intelligenzverteilungen in den Schularten deutlich überlagern. Die Daten der Münchener

---

<sup>5</sup> Der britische Psychologe Spearman, dessen Schüler Cattell war, generiert 1904 den Terminus Generalfaktor oder „*general ability*“ als Maß der allgemeinen, angeborenen intellektuellen Fähigkeiten eines Menschen. Spearman geht davon aus, dass Personen, die in einer bestimmten Disziplin kognitiver Fähigkeiten überdurchschnittliche Leistungen erbringen können, einen hohen Generalfaktor allgemeiner Intelligenz aufweisen und daher auch in anderen Disziplinen reüssieren werden. Sein Modell heißt Zweifaktorenmodell und gilt als Basis aller hierarchischen Strukturmodelle (Spearman, 1904).

<sup>6</sup> Der Amerikaner Thurstone stellt 1938 fest, dass nach Extraktion des Generalfaktors immer noch substantielle Varianz in den zu erklärenden Daten steckt und glaubt daher, den Generalfaktor deshalb und wegen der Existenz von Inselbegabungen widerlegen zu können. Er geht von sieben voneinander unabhängigen Faktoren aus und nennt sein Modell Primärfaktorenmodell bzw. *Primary Mental Abilities*.

Längsschnittstudie LOGIK (Weinert & Schneider, 1999) zeigen folgende Verteilung der sprachlichen Intelligenz von Schülerinnen und Schülern verschiedener Schularten:

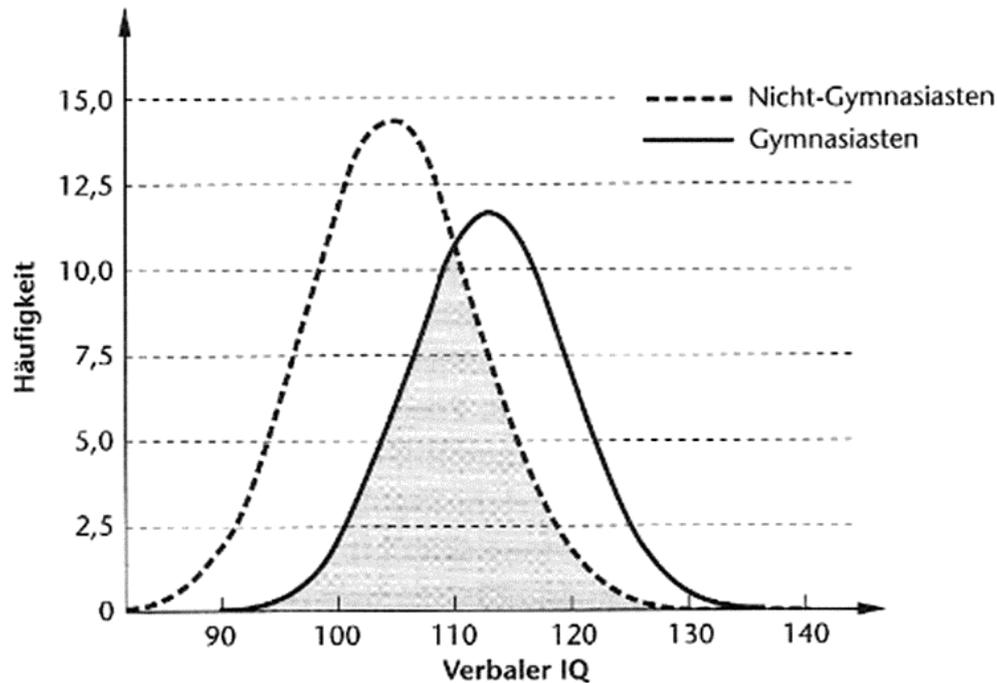


Abbildung 7: Verteilung des verbalen Intelligenzquotienten in Abhängigkeit von der Zuweisung auf das Gymnasium in der LOGIK-Studie (Weinert & Schneider, 1999)

Die Graphik zur Leistungsverteilung zeigt, dass der intelligentere Teil der Nicht-Gymnasiasten genauso gut abschneidet wie der schlechtere Teil der Gymnasiasten.

Der offensichtlich bestehende Zusammenhang ist also nicht so eng, dass ein Merkmal eindeutig das andere bestimmt. Die Analyse der Beziehungen zwischen Schulleistungskriterien und diversen Variablen von Intelligenz erlaubt die Annahme, dass kognitive Merkmale zwischen 25% und 45% der Schulleistungsvarianz aufklären (Baumert et al., 2003; Heller et al., 1978; Helmke & Weinert, 1997; Roth, 2015; Sauer & Gamsjäger, 1996). Roth und Sauer (1981) geben einen Zusammenhang von Intelligenz und Schulleistung bei sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächern in Sekundarschulen um  $r = 0.30$  an, in Grundschulen um  $r = 0.42$ , Intelligenz und Leistung korrelieren demgemäß lediglich moderat.

Was die prognostische Validität von Intelligenzleistungen für die Schulleistung angeht, muss berücksichtigt werden, was Heller, Rosemann und Steffens (1978) eruieren konnten. Sie geben nach ihren Untersuchungen an 1418 Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg an, dass die Validität von Intelligenzmessungen zur Schulerfolgsprognose umso geringer ist, je niedriger die Intelligenztestwerte liegen und umso gültiger bei überdurchschnittlich intelligenten Kindern. Der Grad der Gültigkeit als Schulleistungsprädiktor ist hierbei „abhängig von bestimmten nicht-kognitiven Merkmalen wie Extraversion, Ängstlichkeit, Leistungsmotivation usw., die einen moderierenden Einfluß [sic] auf die Beziehung zwischen

Intelligenz und Schulleistung ausüben“ (S. 141f). Die hier erwähnte Moderation durch die kindliche Leistungsmotivation wird unter 2.5.3 ausführlicher besprochen.

Bei der Betrachtung des Einflusses kognitiver Fähigkeiten auf verschiedene Unterrichtsdisciplinen erwiesen sich laut Heller (1997) die Hauptfächer Deutsch und Mathematik als am besten vorhersagbar, eine wesentlich geringere Beziehung besteht laut Tent (1969) zu den Leistungen in den Nebenfächern. Die PRISE-Studie (seit 2007) mit 881 Teilnehmenden in Heidelberg differenziert noch genauer und belegt anhand von Effektstärken von  $\eta^2 = .20$  beim Lesen und  $\eta^2 = .19$  beim Schreiben, dass Schülerinnen und Schüler mit höherem IQ auch bessere Lese- und Rechtschreibleistungen (gemessen anhand von Leistungstests) sowohl in der 3. als auch in der 6. Klasse zeigen (Zöllner & Roos, 2013a). Bei den Leistungen in Mathematik sind die Unterschiede besonders hoch, die Effektstärken liegen mit  $\eta^2 = .33$  und  $\eta^2 = .20$  in zwei verschiedenen Stichproben auf vergleichsweise hohem Niveau. „Auch hier gilt, je höher der IQ, desto höher die Leistung“ (Zöllner & Roos, 2013a, S. 61f). Es differieren allerdings prinzipiell die Korrelationen zwischen allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und spezifischen Leistungen, die geringer werden, je spezifischer sie sind (Schneider, 1997). Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, dass der Einfluss der kognitiven Fähigkeiten auf die Schulleistung zeitlich nicht stabil zu sein scheint, sondern in den ersten Schuljahren am stärksten ist und danach zu Gunsten von sprachlichen Fähigkeiten abnimmt (Mücke, 2007). Die Deutschnote ist ab der zweiten Klasse, die Mathematiknote ab der vierten Klasse mehr durch den Faktor Sprache bedingt, als durch Intelligenz (Mücke, 2007). Prinzipiell sind sprachliche Fähigkeiten als bedeutsame Variable für Schulleistung zu betrachten (Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005).

Die Antizipation von Schulerfolg ausgehend von der Intelligenz der Grundschülerinnen und Grundschüler ist also zu einem unbestimmten Grad möglich, bedarf aber einer multivariaten Perspektive auf andere Determinanten der Schulerfolgsprognose. Diese Erkenntnis ist nach Sauer und Gamsjäger (1996) der Grund für die Entwicklung des Moderatoransatzes, das heißt der Beeinflussung des Zusammenhangs zwischen Intelligenz und Schulleistung durch Drittvariablen und damit der Maxime, dass der Prädiktor Intelligenz nicht generell valide ist, „sondern nur in differentieller Weise“ (Sauer und Gamsjäger, 1996, S. 110). Als Moderatoren treten viele Variablen in Erscheinung, so zum Beispiel das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler, diverse Persönlichkeitsmerkmale, die Schichtzugehörigkeit, Bedingungen des Schulsystems sowie Schul-, Unterrichts- und Lehrermerkmale, um nur einige zu nennen. Auch die vorausgehenden Leistungen und Noten moderieren laut Müller (2013) den Schulerfolg bedeutsam. Die vorliegende Studie will dieser Frage nachgehen und beteiligt sich u.a. damit an der Diskussion über den Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und deren Schulleistung sowie der von ihnen gewählten Schulart. Zuvor aber wird ein weiterer potentieller Einflussfaktor auf Schulerfolg vorgestellt.

### 2.5.3 Lern- und Leistungsmotivation

Im Mittelpunkt dieses Kapitels wird die Frage stehen, welche Rolle Motivation und Ziele der Schülerinnen und Schüler in der Schule spielen. Pintrich, Conley und Kempler (2003) beschreiben die Lern- und Leistungszielmotivation als kognitive Repräsentation dessen, was Individuen leisten wollen. Im Unterschied zu Lebenszielen sind sie eher situations- und aufgabenspezifisch. Auf die Schulleistung bezogen stellt intrinsische Motivation im Vergleich zur externen Regulierung die erfolversprechendere Voraussetzung dar. Intrinsische Motivation als Integration von Zielen der sozialen Umwelt in die eigene Persönlichkeit lässt Schülerinnen und Schüler effizienter performen als extrinsische Motivation, deren Ziele aufgrund der erwarteten Anerkennung von außen konstituiert werden (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Aus Metaanalysen über die Effekte der Motivation auf das Lernen beziehungsweise das Lernergebnis weiß man, dass intrinsische Lernmotivation etwa ein Fünftel der Varianz des tiefergehenden Lernens aufklärt, extrinsische Lernmotivation hingegen nur ein Zwanzigstel (Schiefele & Schreyer, 1992). Der Schlüssel dazu liegt im unterschiedlichen Grad der Selbstbestimmtheit (Deci & Ryan, 1993). Als selbstbestimmt wahrgenommene Erlebnisse, Anstrengungen und Konsequenzen werden vom Handelnden positiver wahrgenommen (Ryan & Deci, 2000a) und mit höherer Wahrscheinlichkeit wiederholt sowie widerstandsfrei ausgeführt.

Im weitreichenden Themengebiet um Selbstbestimmtheit, Lern- und Leistungsmotivation interessiert für diese Untersuchung primär der Bereich „Ziele“. Für das Lernverhalten und die Schulleistung sind Ziele von besonderer Bedeutung. Ziele sind „Vorwegnahmen von Handlungsfolgen, die mehr oder weniger bewusst zustande kommen. Sie beziehen sich auf zukünftige, angestrebte Handlungsergebnisse und beinhalten zugleich auch eine kognitive Repräsentation dieser Handlungsfolgen“ (Kleinbeck, 2006, zitiert nach Grassinger, Dickhäuser & Dresel, 2019, S. 215). Im Schulleistungskontext sind für Kinder verschiedene Arten von Zielen auszumachen. So unterscheidet Dweck (1986) zwischen Lernzielen und Leistungszielen (*learning vs. performance goals*). Ähnlich kategorisiert Ames (1992) mit seiner Unterscheidung von *mastery vs. performance goals*; Nicholls (1984) differenziert Motive nach Ich- beziehungsweise Aufgabenorientierung (*task vs. ego orientation*). Die Aussagekraft von Dwecks Lern- und Leistungszielen wird weiter erhöht durch die Unterscheidung der Leistungsziele in Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziele und die Erweiterung um Arbeitsvermeidungsziele.

Das heißt, dass Schülerinnen und Schüler mit hohen Lernzielen sich mit Lerninhalten beschäftigen, um selbige zu verstehen und sich selbst weiterzuentwickeln. Leistungsziele dagegen führen dazu, dass die Lernenden eine Wirkung anderen gegenüber erzielen wollen. Summa summarum stehen sich hier Kompetenzerleben und Performanz gegenüber. Die Subkomponenten Annäherung vs. Vermeidung unterscheiden danach, ob durch die Lernanstrengung ein attraktives Ziel, zum Beispiel eine gute Note oder ein Lob, erreicht oder eine unattraktive Konsequenz wie zum Beispiel eine schlechte Note oder eine Blamage

vermieden werden soll. Arbeitsvermeidung stellt die vierte Zielorientierung dar und meint die Tendenz, in Lern- und Leistungssituationen Arbeit im Sinne von Anstrengung vermeiden zu wollen (Dweck, 1986; Grassinger et al., 2019; Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012). Folgende Tabelle soll die Lern- und Leistungsmotivationsziele, die in der Form auch in dieser Studie zum Tragen kommen, veranschaulichen.

*Tabelle 1: Lern- und Leistungszielmotivation nach Dweck (1986)*

Lernzielmotivation	Leistungszielmotivation		Arbeitsvermeidung
	Annäherungs- leistungsziel	Vermeidungs- leistungsziel	
Ziel ist...:	Ziel ist...:	Ziel ist...:	Ziel ist...:
Eigene Kompetenz erweitern und Verständnis erlangen	Gute Leistungen zeigen und eigene Kompetenzen zu demonstrieren	Schlechte Leistungen vermeiden und Kompetenzdefizite verbergen	Mit möglichst wenig Aufwand vorgegebene Anforderungen erfüllen

Bei Ryan und Deci (2000a) und Spinath et al. (2012) besteht Einigkeit darin, dass sich die Tendenz die eigenen Kompetenzen zu erweitern und Verständnis über die Dinge zu erlangen, positiv auf den Lernprozess und die Schulleistung auswirkt, während das Motiv, lediglich besser abzuschneiden als andere und eindrucksvoll zu performen, den Lernprozess eher behindert und Schulleistung mindert. Diese qualitative Wertung der Lern- und Leistungsmotivation erlaubt den Rückschluss, dass lernzielmotivierte Kinder bessere Schulleistungen erreichen werden als weniger lernziel-, sondern eher leistungszielorientierte Kinder, was dann über den höheren Grad an Selbstbestimmung zu erklären ist (Ryan & Deci, 2000a). Gemeint ist, die gewohnheitsmäßige Tendenz von Lernenden, das Lernen „um seines selbst willen“, ohne inneren oder äußeren Zwang und mit großem Engagement ausführen zu wollen (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993; Deci & Ryan, 1985; Exeler & Wild, 2003; Krapp, 1993). Nach Exeler und Wild kann diese Bereitschaft an der Lernhandlung an sich liegen, oder an der Attraktivität des Lerngegenstands für die Person (siehe auch Schiefele, 1996), zum Beispiel aufgrund von persönlichem Interesse an einer bestimmten Domäne; aber auch aufgrund der simplen Einsicht in die Sinnhaftigkeit von Bildung (Exeler & Wild, 2003). Das Ergebnis dieses selbstbestimmten Lernens ist, durch den engen Bezug zur eigenen Person eine Identifikation mit den Lernzielen herzustellen. So begründet die Selbstbestimmungstheorie den Zusammenhang von Autonomie und Lernzielorientierung.

Bei der Überlegung, ob es rein lernzielorientierte Lernprozesse oder rein leistungszielorientierte Kinder gibt, herrscht Uneinigkeit in der Forschungslandschaft, die die Unabhängigkeit der Motiv-Typen abmildert. Conley (2012) bestätigt im Rahmen ihrer Untersuchung an 1.870

südkalifornischen Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe die vier klassischen Formen von Lern- und Leistungsmotivation im Sinne von Dweck (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988), stellt aber fest, dass ihre Stichprobe einheitlich bezüglich drei der vier Kategorien abschneidet, „there was a single cluster with average levels of mastery goals and low levels of both performance goals“ (Dweck, 1986, S. 42). Zusätzlich weisen die hoch lernzielmotivierten Kinder in ihrer Studie zusätzlich auch Annäherungs-Leistungsziele und Vermeidungsleistungsziele mindestens mittlerer Stärke auf. Auch Meece und Holt (1993) sowie Turner et al. (1998, beide zitiert nach Conley, 2012) beschreiben eine hoch lernzielorientierte Stichprobe mit zugleich vorhandenen Leistungszielen sowie Muster nahezu aller anderen Kombinationen. Von voneinander unabhängigen Zielorientierungen darf also nicht ausgegangen werden; es sind vielmehr Muster unterschiedlicher Zielorientierungen, die Anteile von Lernzielmotivation, Annäherungsleistungsziel-Motivation, Vermeidungsleistungsziel-Motivation und Arbeitsvermeidungsmotivation enthalten können, und deren unterschiedlich gewichtete Kombination eine Haltung des Individuums subsumiert.

Tatsächlich verfolgt auch die unter 2.5.2 genannte PRISE-Studie die Lern- und Leistungsmotivation aus diesen vier Blickwinkeln und stellt fest, dass bereits in der Grundschule die künftigen Real- und Hauptschülerinnen und -schüler im Vergleich zu den künftigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verstärkt Leistungsziele verfolgen. Die späteren Haupt- und Realschülerinnen und -schüler haben eher den Wunsch, einen kompetenten Eindruck nach außen zu erwecken ( $\eta^2 = .02$ ) beziehungsweise potentielle Kompetenzdefizite zu verbergen ( $\eta^2 = .03$ ) als spätere Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Darüber hinaus ist die Tendenz zur Arbeitsvermeidung bei dieser Schülergruppe stärker ausgeprägt ( $\eta^2 = .05$ ). Die Lernzielorientierung, das heißt das Bedürfnis, des Verständnisses wegen zu lernen, ist hingegen über alle künftigen Schularten gleich (Zöllner & Roos, 2013a).

Sauer (2019) merkt zur Prognose des Schulerfolgs ausgehend von der Leistungsmotivation an, dass es beim Vergleich zahlreicher Untersuchungen zwar Hinweise auf eine Aufklärung der Schulleistungsvarianz durch die Komponenten der Leistungsmotivation gibt, allerdings weniger deutlich als erwartet. Eine Metaanalyse von Schiefele und Schreyer (1992) zeigt mittlere Korrelationen zwischen intrinsischer Motivation und Schulleistung ( $r = .13$  bis  $r = .46$ ), und schwache bis keine signifikanten Korrelationen zwischen extrinsischer Motivation und Schulnoten (Schiefele und Schreyer, 1992).

Die Hinweise auf Motivationsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern verschiedener Schularten und die potentiell vorhandene prognostische Validität der Lern- und Leistungsmotivation sollen in der vorliegenden Arbeit näher untersucht werden. Zuvor werden noch weitere Determinanten von Schulleistung erörtert.

#### 2.5.4 *Stress*

Der Begriff „Stress“ wird populär unspezifisch, teils inflationär, verwendet. Sobald eine Belastung auf den Menschen einwirkt, die über die alltägliche Routine hinaus geht, wird dies häufig als Stress bezeichnet. Die Aussagekraft des Terminus wird nun anhand von objektiven Auslösern, einem theoretischen Modell, seinen Symptomen und Überlegungen zur Bewältigung gestärkt. Dafür wird die Perspektive von Schulkindern gewählt.

Schülerinnen und Schüler müssen eine große Menge an Lernstoff bewältigen, Leistungen erbringen, nahezu allzeit für Leistungskontrollen vorbereitet sein, in bestimmten Lektionen kreativ, in anderen sportlich sein und in weiteren Unterrichtsstunden vor allem analytisch denken, sie müssen viele Fakten auswendig lernen und schnell abrufen können sowie eine eigene Meinung entwickeln. Sie müssen sich den Interaktionsstilen von Lehrpersonen unterordnen, zugleich Sozial- und Selbstkompetenzen erwerben, mit den Klassenkameradinnen und -kameraden auskommen, die Erwartungen von Eltern und Lehrpersonen erfüllen usw. (Hascher, 2004, S. 15)

Darüber hinaus haben die Kinder meist keine Möglichkeit, sich während des Schulvormittags zurückzuziehen und der Überflutung durch unzählige Reize vorzubeugen. Werden des Weiteren die nachmittäglichen Anforderungen bezüglich Hausaufgaben und Schulvorbereitung sowie das damit verbundene Weniger an ausgleichenden Freizeitmöglichkeiten miteinbezogen, entsteht ein Bewusstsein dafür, dass Schülerinnen und Schüler beansprucht sein können. Psychologisch-pädagogische Literatur und Forschung beschäftigen sich nicht erst seit der G8- vs. G9-Diskussion mit dem Stress der Schülerinnen und Schüler, die Thematik der schulischen Belastung und ihrer Konsequenzen wird schon ungleich länger ausgiebig behandelt und ernst genommen (u.a. Bergmüller, 2007; Biermann, 1977; Böhm-Kasper, 2004; Buddeberg-Fischer, Klaghofer, Leuthold & Buddeberg, 2000; Seiffge-Krenke & Lohaus, 2007).

##### 2.5.4.1 *Stressoren*

Prinzipiell werden im Kindes- und Jugendalter mindestens drei Arten von Stressoren unterschieden (Bergmüller, 2007; Beyer & Lohaus, 2007; Frank, 2008; Lohaus & Klein-Heßling, 1999; Seiffge-Krenke, 1995; Seiffge-Krenke & Lohaus, 2007). Zum einen ist es die Gruppe der normativen vs. non-normativen Stressoren, die Kinder und Jugendliche in unterschiedlicher Art und Weise belasten können; dabei sind mit normativen berechenbare, vorhersehbare Reize und mit non-normativen unberechenbare, überraschend eintretende Stimuli definiert (Hauser & Bolds, 1990, zitiert nach Seiffge-Krenke, 1995). Seiffge-Krenke stellt anschließend eine weitere Gruppe von Stressoren vor, die meist non-normativ auftreten,

aber eine eigene Kategorie bilden: die kritischen Lebensereignisse. Der Terminus wird im Kontext „Stressoren“ nicht ganz kongruent wie bei Filipp (1995, siehe 2.2) verwendet. Gemeint sind hier extreme Belastungen, die mit massiven Änderungen des Alltags einhergehen und hier per definitionem negativ konnotiert sind, wie zum Beispiel Scheidung der Eltern, Krankheit oder Tod von Angehörigen (Seiffge-Krenke, 1995). Die dritte Gruppe von Stressoren sind die alltäglichen Anforderungen und Probleme, die sogenannten *daily hassles* (Snyder & Dinoff, 1999). Sie treten typischerweise über längere Zeiträume und oder wiederkehrend auf. Dumont und Provost (1999) stellen dazu fest, dass die *daily hassles* Kinder und Jugendliche mehr als Erwachsene belasten.

Übertragen auf schulische Belange lassen sich laut Seiffge-Krenke anhand der Zürcher Adoleszenten-Psychologie- und Psychopathologie-Studie (ZAPPS) an 110 12- bis 17jährigen Jugendlichen potentielle Stressoren folgendermaßen konkretisieren, wobei häufigste Nennungen zuerst aufgeführt werden: Leistungsakzentuierung (z.B. Leistungsdruck, Angst vor Schulversagen, Prüfungsangst), Beziehungen zu Mitschülern (z.B. Schwierigkeiten mit Freundschaften, Anonymität, Konkurrenz), Unterrichtsstile/Unterrichtsinhalte (z.B. fehlendes Interesse, nur Wissensvermittlung, Unterrichtsmüdigkeit), Leistungsbeurteilung (z.B. ungerechte Beurteilung, kritische Bemerkungen), Leistungsorientierung der Eltern (z.B. kein Verständnis für Schulprobleme, Forderung nach guten Noten), Beziehung zu den Lehrerinnen und Lehrern (z.B. unpersönliche Beziehungen zu den Lehrerinnen und Lehrern), Eigenaktivität (z.B. zu geringe mündliche Beteiligung, fehlendes Engagement) (Seiffge-Krenke, 1989). Diese Zusammenstellung von schulischen Stressoren findet eine interessante Erweiterung bei Jones-Sears und Milburn (1990), die als weitere Aspekte die „Unfähigkeit, die Hausaufgaben fertigzustellen“, und die Fokussierung, „eine gute Note schreiben zu wollen“ nennen, was laut Hampel und Petermann (2017) die Schülerinnen und Schüler am meisten unter Druck setzt.

Im Schulalltag sind die Schülerinnen und Schüler also regelmäßig und dauerhaft mit zahlreichen sowohl normativen als auch non-normativen Stressoren wie auch alltäglichen Anforderungen konfrontiert. Ob diese nun als „Stress“ respektive „Distress“ wahrgenommen werden, ist individuell unterschiedlich.

Das klassische transaktionale Stressmodell von Lazarus (siehe 2.2) soll noch einmal herangezogen werden, um zu erörtern, warum nicht alle Stressoren bei allen Individuen die gleiche Stressreaktion auslösen.

#### 2.5.4.2 *Stress als transaktionaler Prozess*

Lazarus (1966; Lazarus & Folkman, 1984) bezeichnet einen Stressor und somit eine von der Umwelt auf das Individuum einwirkende Kraft, den input, als Belastung (*load, demand*). Die potentiell daraus resultierende Belastungsreaktion, den output, nennen sie Beanspruchung (*strain*). Dazwischen findet bewusst, vor-bewusst oder unbewusst die sogenannte kognitive Bewertung (*appraisal*) statt. Die kognitive Bewertung gilt als Vermittler und Bindeglied zwischen den situativen Anforderungen, äußeren Zwängen, umweltbezogenen Ressourcen und einer Zielhierarchie, Einstellungen, Werten des Individuums; sie stellt eine wechselseitige Person-Umwelt-Auseinandersetzung mit prozesshaftem Charakter, nämlich eine Transaktion dar.

Die kognitive Bewertung wird von den Autoren dergestalt elaboriert, dass sich im Rahmen der primären Bewertung bei der Person eine Ereignisseinschätzung vollzieht, in Form der Frage „Ist diese Person-Umwelt-Auseinandersetzung relevant für mein Wohlergehen?“. Die sekundäre Bewertung stellt dann die Frage „Habe ich Ressourcen zur Bewältigung zur Verfügung?“ Internale Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerwartungen sowie externale Ressourceneinschätzungen wirken auf die Beantwortung ein. Spezifische Rückkopplungsprozesse oder auch intrapsychische Prozesse bewirken dann die Neubewertung der Transaktion und führen zur Entscheidung, ob das Individuum sich nun als beansprucht wahrnimmt (Lazarus & Folkman, 1984).

In diesem Falle können dann Bewältigungsstrategien, sogenannte Copingmechanismen, zur Wiederherstellung des Wohlbefindens greifen, was Lazarus und Launier (1981) folgendermaßen definieren: „Bewältigung besteht sowohl aus verhaltensorientierten als auch intrapsychischen Anstrengungen, mit umweltbedingten und internen Anforderungen sowie den zwischen ihnen bestehenden Konflikten fertig zu werden [...], die die Fähigkeiten einer Person beanspruchen oder übersteigen“ (S. 244). Entsprechend ihrer Funktion teilt Lazarus Bewältigungsmechanismen in zwei Kategorien ein, er unterscheidet zwischen instrumentellem/problembezogenen Coping und palliativer/emotionsbezogener Bewältigung. Bei ersterem wird die stressvolle Auseinandersetzung verändert, was zum einen die Umwelt sein kann, oder die Person verändert sich oder passt sich der Umwelt an. Die zweite Kategorie kommt zur Anwendung, wenn stressbegleitende Emotionen reguliert werden, was selbstbezogen oder umweltbezogen stattfinden kann. In seinen neueren Publikationen gibt Lazarus zu bedenken, dass dieselbe Bewältigungsart auch beide Funktionen haben kann (Lazarus, 1993).

Dieser theoretische Zugang zur Erklärung des Stressgeschehens ist bis heute in der Stressforschung akzeptiert, unter anderem weil durch die Beachtung kognitiver Vermittlerprozesse und der dynamischen Person-Umwelt-Beziehung ein umfassendes Verständnis herzustellen gelingt (Schwarzer, 1993).

### 2.5.4.3 *Stressbewältigung*

Daran anknüpfend ist generell in der Literatur häufig eine Einteilung der Stressbewältigungsstrategien nach Annäherungs- und Vermeidungstechniken (Causey & Dubow, 1992; Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2006) zu finden, was nicht in Widerspruch zu Lazarus steht, sondern die problemorientierten und emotionsregulierenden Bewältigungsmaßnahmen integriert. Annäherungstechniken haben das Ziel, den Stressauslöser direkt zu regulieren, Vermeidungstechniken zielen darauf ab, indirekt die stressauslösende Situation zu vermeiden. Beyer und Lohaus (2007) beschreiben, wie mit Hilfe einer Untersuchung von Lohaus, Flee, Freytag und Klein-Heßling (1996) an 119 Dritt- und Viertklässlern unter Einsatz des „Fragebogens zur Erhebung des Stresserlebens und der Stressbewältigung im Kindesalter“ (SSK, eine Vorform des in dieser Studie zur Anwendung kommenden SSKJ 3-8) eine Bestimmung kindlichen Bewältigungsverhaltens vorgenommen wurde. Hierbei wurden zunächst drei voneinander unabhängige Faktoren isoliert: die Nutzung instrumenteller Strategien, die Nutzung palliativer Strategien (vorwiegend destruktiver Art) und die Nutzung sozialer Unterstützung. Nach faktorenanalytischer Auswertung eines neuen Itempools von Lohaus et al. (2006) zeichnet sich eine Bewältigungsstrategie mit fünf Dimensionen ab (zitiert nach Beyer & Lohaus, 2007).

Diese sind:

- problemorientierte Bewältigung
  - Suche nach sozialer Unterstützung
  - konstruktiv-palliative Emotionsregulation
  - Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation
  - vermeidende Bewältigung
- |   |                    |
|---|--------------------|
| } | problemorientiert  |
| } | emotionsorientiert |

Es stellt sich die Frage nach der Effektivität der unterschiedlichen Coping-Strategien. Um beurteilen zu können, ob effektive Stressbewältigung einen Selektionsvorteil für das erfolgreiche Etablieren am Gymnasium darstellt, ist es notwendig, Aussagen darüber treffen zu können, wann Stressbewältigung „erfolgreich“ ist. Naheliegender ist, dass innerhalb der fünf Dimensionen die beiden problemorientierten Strategien eine effektive Interventionsmaßnahme sind, um Belastung bewältigen zu können. Bestätigt wird diese Vermutung durch Kaluza (1996), der in seinen Studien zu Bewältigungsmaßnahmen – allerdings bei Erwachsenen – belegen konnte, dass Strategien, die mit Selbstabwertung, Ignorieren, Vermeiden, Verleugnen oder destruktiven, ärgerbezogenen Tendenzen einhergehen, das psychische und physische Befinden beeinträchtigen. Seiffge-Krenke (2000) bringt dazu ein, dass nach ihren empirischen Beobachtungen bei Kindern ebenfalls vermeidende und destruktive Bewältigung nicht als zielführend, sondern als ineffektiv erachtet werden kann. Auch Lazarus hat diese Wertung bereits 1993 propagiert und seine Überlegungen um die Variable Kontrollierbarkeit erweitert. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet dies, dass bei wahrgenommener

Kontrollierbarkeit der Situation der Einsatz von problemorientiertem Coping oder Annäherungsstrategien wirksam ist. In Situationen, die nicht als kontrollierbar wahrgenommen werden, sind dagegen emotionsorientiertes Coping und Vermeidung effektiv. Ebenso bestätigt die Meta-Studie von Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen und Wadsworth (2001), die 63 Studien zum Thema Coping analysiert haben und zusammenfassen, dass problemorientiertes Coping und Annäherungsstrategien überwiegend zu besserer psychologischer Anpassung führen.

Bezogen auf den Kontext Schule wird also davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler, die auf Belastungssituationen mit problemorientierten Bewältigungsstrategien und oder der ebenfalls problemorientierten Suche nach sozialer Unterstützung reagieren, ein zum Positiven verändertes Befinden haben. Ob diese Schülerinnen und Schüler aufgrund von weniger Beanspruchung und optimiertem Befinden bessere Schulleistungen erbringen, soll in der vorliegenden Studie behandelt werden.

#### 2.5.4.4 *Stresssymptome*

Es sind kurzfristige Stresswirkungen von längerfristigen Stresswirkungen zu differenzieren. Wenn Schülerinnen und Schüler in bestimmten Situationen, wie zum Beispiel bei einer spontanen Leistungsfeststellung, kurzfristig Stress erleben, ist das zeitlich begrenzt in der Regel nicht ungewöhnlich und ergibt gegebenenfalls<sup>7</sup> sogar Sinn. Betrachtet werden sollen weiterhin allerdings längerfristige Stresssymptome im Sinne chronischer Reaktionen, die in spezifischen Situationen wiederkehren oder diese sogar überdauern. Bei längerfristigen Symptomen werden im Wesentlichen physische und psychische Symptome unterschieden. Eine repräsentative Studie mit 2000 Schülerinnen und Schülern von Lohaus et al. (2006), die dasselbe Verfahren verwendet wie die vorliegende Untersuchung, zeigt, dass Kinder bereits im Grundschulalter körperliche Symptome kennen und nennen, und dass diese in ihrer Häufigkeit in der fünften und sechsten Klasse noch leicht zunehmen und danach stagnieren. Die meist genannten Symptome sind dabei Kopfweg, Bauchweg, Schwindel, Schlaflosigkeit, Übelkeit und Appetitlosigkeit, die die Kinder „keinmal“, „einmal“ oder „mehrmals“, „in der vergangenen Woche erlebt haben“ (laut Angabe im Fragebogen SSKJ 3–8).

---

<sup>7</sup> Bezogen auf die Leistungsfähigkeit ist bekannt, dass kurzfristige und zu bewältigende Stresssituationen durchaus die Leistung steigern können, verfestigt sich der Zustand jedoch, sind die Folgen Überbeanspruchung und Leistungsminderung (Kaluza, 2012).

Tabelle 2: Physische Symptome, Schülerangaben in Prozent (Normierungsdaten zum SSKJ 3–8, Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2006)

	Dritte und vierte Klasse			Fünfte und sechste Klasse		
	Keinmal	Einmal	Mehrmals	Keinmal	Einmal	mehrmals
Kopfweh	57,3	27,9	14,8	42,9	34,0	23,0
Bauchweh	57,7	28,4	13,9	55,0	27,6	17,4
Schwindel	68,8	22,5	8,6	61,3	26,3	12,4
Schlaflosigkeit	44,4	31,8	23,8	39,2	30,3	30,5
Übelkeit	72,1	20,6	7,3	63,0	26,4	10,5
Appetitlosigkeit	52,0	28,5	19,4	50,5	27,6	21,8

Ungeklärt bleibt dabei, welche dieser physischen Symptome tatsächlich eine Reaktion auf Stress darstellen. Zur Klärung schließen die Testautoren akut oder chronisch erkrankte Testteilnehmerinnen und -teilnehmer aus ihrer Stichprobe aus und beziehen sich auf die regelmäßig stattfindende HBSC-Studie („Health Behaviour in School-aged Children“, im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO) sowie weitere Studien (Banez & Compas, 1990; Torsheim & Wold, 2001). Daraus gewinnen sie die Erkenntnis, dass Kinder mit einer höheren Stressbelastung auch mehr Symptome nennen als Kinder mit einer niedrigen Belastung, und halten den kausalen Schluss von Stress als Ursache für die Symptomangaben im Sinne von „nicht nur, aber auch“ für zulässig (Domsch, Lohaus & Fridrici, 2007). Auch Banez und Compas (1990) belegen, dass die individuellen Beanspruchungssymptome insbesondere mit Alltagsbelastungen in Zusammenhang stehen.

Anhand der oben genannten Normierungs-Studie des in der vorliegenden Arbeit eingesetzten Verfahrens sollen auch die psychischen Symptome dokumentiert werden. Die prozentualen Angaben zu psychischen Symptomen, die die teilnehmenden Kinder in der vergangenen Woche erlebt haben, zeigen meist höhere Werte als bei den physischen Symptomen. Auch sie steigen beim Übergang in die weiterführende Schule an.

Tabelle 3: Psychische Symptome, Schülerangaben in Prozent (Normierungsdaten zum SSKJ 3–8, Lohaus et al., 2006)

	Dritte und vierte Klasse			Fünfte und sechste Klasse		
	Keinmal	Einmal	Mehrmals	Keinmal	Einmal	mehrmals
<b>Ärger</b>						
Ärgerlich	27,7	42,7	35,2	14,1	37,5	48,4
Wütend	30,1	36,9	32,6	25,2	37,7	37,1
Zornig	45,2	32,9	21,9	37,6	34,5	27,9
Gereizt	54,5	31,0	14,5	38,3	33,3	28,4
<b>Traurigkeit</b>						
Traurig	44,8	38,6	16,7	43,8	32,4	23,8
Bekümmert	67,9	24,1	8,0	62,5	24,9	12,6
Unglücklich	50,2	32,3	17,6	47,2	30,5	22,3
Einsam	69,1	20,5	10,3	68,8	18,8	12,5
<b>Angst</b>						
Unruhig	44,0	37,4	18,5	36,9	32,3	30,8
Aufgeregt	24,1	47,6	28,3	22,7	42,1	35,2
Nervös	46,1	38,2	15,8	33,4	39,0	27,6
angespannt	57,1	31,1	11,4	40,1	35,5	24,4

Die Ergebnisse großer Studien wie beispielsweise der Bepanthen-Kinderförderung (2015), von Eder (1996), Seiffge-Krenke und Lohaus (2007) sowie auch Waligora (2003) bestätigen die hier genannten physischen und psychischen Symptome als repräsentativ. Einzig das Symptom „Müdigkeit und Erschöpfung“ wurde von den Teilnehmenden bei Lohaus und Seiffge-Krenke (2007) mit 24,9% und bei Bergmüller (2007) mit 45% als „fast täglich oder mehrmals in der Woche“ auftretend angegeben und wurde in der Normierungsstichprobe des SSKJ 3-8 nicht erfasst. Die Auswirkungen schulischer Belastung sind unstrittig und vielgestalt, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interessiert nun der Zusammenhang dieser mit der von Schülerinnen und Schülern gewählten Schulart.

#### 2.5.4.5 *Stresssymptomatik als Determinante von Schulleistung*

Die Stressforschung liefert bisher wenige Erkenntnisse zum Thema Stresserleben und Schulleistung. Es existiert eine beachtliche Anzahl an Publikationen, die den Stress, die Stressbewältigung und diesbezüglichen „Unterrichtserfolg“ der Lehrerinnen und Lehrer thematisieren, nicht aber zur Wechselwirkung zwischen Stressbewältigung und Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern. Bei der Lektüre zahlreicher Veröffentlichungen (u.a.

Brühwiler, Helmke & Schrader, 2017; Müller, 2013; Kühn, 1983; Sauer & Gamsjäger, 1996) über die Bedingungsfaktoren schulischer Leistung fällt auf, dass die Art und Weise von erlebtem Stress und potentiellen Coping-Strategien als Determinante von Schulleistung unerwähnt bleiben.

Bergmüller (2007) jedoch führt im Rahmen ihrer Dissertation auf Basis der PISA-Daten von 2003 eine Zusammenhangsanalyse durch und konstatiert, dass 15-/16jährige Schülerinnen und Schüler aller Schularten mit schlechtem Notenerfolg (Durchschnittsnote 3.1 - 5.0 in den Fächern Mathematik, Deutsch und erster Fremdsprache) am häufigsten über eine starke Symptombelastung berichten. 39% von ihnen zählen zur Gruppe der stark Symptombelasteten. In ihrer Analyse stellt sich desweiteren heraus, dass die am zweit stärksten beanspruchte Gruppe die sehr guten (Notendurchschnitt 1 - 1.9) Schülerinnen und Schüler bilden; 34% zählen zu den stark Symptombelasteten, und unterscheiden sich damit nicht signifikant von denen mit schlechtem Notenerfolg. Die „guten“ und „durchschnittlichen“ Schülerinnen und Schüler berichten seltener von Stresssymptomen, ein signifikanter Unterschied zeigt sich lediglich zwischen „guten“ (Notendurchschnitt 2 - 2.5) und „schlechten“ (Notendurchschnitt 3.1 - 5) Schülerinnen und Schülern. Hierbei soll noch angemerkt werden, dass die der Symptomatik zugrunde liegende Kategorisierung nach „internalisierend“ versus „externalisierend“ getätigt wurde, und sich die unter 2.5.4.4 beschriebenen Ergebnisse auf die in einer Selbstbeschreibung valider zu erfassenden internalisierenden Symptome bezieht (Bergmüller, 2007).

Konkret bezogen auf das Stresssymptom Angst bemerken Haferkamp und Rost (1980) in ihren Ausführungen, dass hochängstliche Kinder ein negativeres Selbstbild, eine schlechte Arbeitshaltung, mangelnde Aufgabenzuwendung, aufgabenunspezifische Arbeitsweisen sowie eine erhöhte Unsicherheit aufweisen. Außerdem zitieren diese Autoren eine Studie von Cowen, Zax, Klein, Izzo und Trost (1965) und konstatieren danach, dass hochängstliche Kinder von ihren Lehrern tendenziell negativer beurteilt werden. Grundsätzlich beschreibt Czeschlik (2008), dass Ängstlichkeit bei ca. 10% der Schülerinnen und Schüler zu Leidensdruck und Underachievement führt, was impliziert, dass Angst eine Determinante von Schulleistung sein kann. Dabei ist aber unbedingt zu beachten, dass in ihrer Studie von allgemeiner Ängstlichkeit ausgegangen wurde, und nicht von Angst als Folge von Belastung. Die Auswirkungen von stressbedingter Angst auf die Schulleistung zu untersuchen, steht noch aus.

#### 2.5.4.6 *Stresssymptome in Abhängigkeit von der Schulart*

Es darf davon ausgegangen werden, dass die beschriebenen Symptome im Kontext einer schulischen Beanspruchung das Lern- und Leistungsverhalten beeinflussen. Gleichwohl existieren kaum empirische Studien darüber, ob Schülerinnen und Schüler der

unterschiedlichen Schularten sich in ihren Stresssymptomen von denen anderer Schularten unterscheiden und auch die Frage, ob effektive Stressbewältigungsstrategien ein Bedingungsfaktor für Schulerfolg sind, bleibt weitgehend unbesprochen. Hinweise dazu liefert allerdings die einjährige Längsschnittstudie von Waligora (2003), durchgeführt an 326 Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 10 und 15 Jahren. Diese untersucht primär normbrechendes Verhalten, Körperbeschwerden und Depressivität, belegt darüber hinausgehend aber auch, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auf die Frage, wie sehr sie sich durch das, was in der Schule von ihnen verlangt wird, belastet fühlen, von einer stärkeren Beeinträchtigung berichten als Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler. Auch Bilz, Hähne und Melzer (2003) kommen im Jugendgesundheitsurvey, einer internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO zu demselben Ergebnis. Bei Bergmüller (2007) hingegen finden sich diesbezüglich keine Zusammenhänge, es zeigt sich dort, dass „die Interaktion zwischen dem Belastungsmaß und der Schulsparte in keinem Bereich signifikant ist, womit die besuchte Schulsparte kein bedeutsamer Moderator im Verhältnis zwischen der Belastung und der Auftretenshäufigkeit internalisierender Beschwerden ist“ (S. 186). Bei Bäuerle und Kury (1980) finden sich Aussagen zu den Stresssymptomen Angst und Schulverdrossenheit. Anhand einer Fragebogenuntersuchung an 689 Schülerinnen und Schülern kamen sie zu dem Ergebnis, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler „schulmüder“ sind als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie insgesamt mehr Angstsymptome, darunter Prüfungsangst oder zum Beispiel die Angst vor dem Aufgerufenwerden, zeigen.

Zusammenfassend wird auf Basis der geschilderten Hintergründe in dieser Arbeit das Konstrukt Stress aus zwei Perspektiven betrachtet. Zum einen interessiert die Stresssymptomatik der Schülerinnen und Schüler an verschiedenen Schularten, und zum anderen die Analyse, ob effektive Stressbewältigung ein Leistungsvorteil sein kann.

### 2.5.5 *Elterliche Unterstützung*

Nicht erst seit der skeptischen Diskussion um „Helikoptereltern“ und deren Trend, ihre Kinder engmaschig zu kontrollieren und zu lenken, wird besprochen, in welcher Weise Kinder von zuhause aus am Besten in ihrer schulischen Entwicklung zu fördern sind (Mayer & Kornadt, 2010; Reusser, Dinkelmann & Steiner, 2010; Waligora, 2002; Winterhoff, 2009). Eltern praktizieren hierin vielfältige Möglichkeiten, die sich in Qualität und Quantität der häuslichen Unterstützung und Begleitung manifestieren, und die in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich erfasst und bewertet werden. In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus „Elterliche Unterstützung“ häufig verwendet werden, daher sollte er zunächst definiert werden. Cotton und Wiklund beschreiben dieses „*parental involvement*“ folgendermaßen:

It includes several different forms of participation in education and with the schools. Parents can support their children's schooling by attending school functions and responding to school obligations (parent-teacher conferences, for example). They can become more involved in helping their children improve their schoolwork - providing encouragement, arranging for appropriate study time and space, modeling desired behavior (such as reading for pleasure), monitoring homework, and actively tutoring their children at home. Outside the home, parents can serve as advocates for the school. They can volunteer to help out with school activities or work in the classroom. Or they can take an active role in the governance and decision making necessary for planning, developing, and providing an education for the community's children (2001, S. 2f).

Dieselben Autorinnen resümieren nach ihren Recherchen in der Forschungsliteratur, dass eine direkte, aktive elterliche Unterstützung der Kinder bei Hausaufgaben und der täglichen Schulvorbereitung eine stärkere positive Wirkung hat als passive Unterstützung, wie zum Beispiel der Besuch von Sprechstunden oder die Mitwirkung im Elternbeirat (Cotton & Wiklund, 2001). Damit wäre neben der Bewertung auch eine erste Eingrenzung des so großen Faktors „Elterliche Unterstützung“ erfolgt. Helmke, Schrader und Lehneis-Kleppner (1991) exzerpieren weitergehend aus dem breiten Spektrum der aktiven elterlichen Verhaltensweisen prozessorientierte (zur Förderung des Verständnisses) und produktorientierte (formale Kriterien der Hausaufgaben, wie Sauberkeit oder Vollständigkeit) Hilfen heraus. Neben eben beschriebenem aktivem Mitwirken - das sich wiederum in prozessorientiert und produktorientiert differenzieren lässt - und passivem Mitwirken bildet sich deutlich ein insgesamt multidimensionales Konstrukt heraus, das bei Grolnick und Slowiaczek (1994, zit. nach Grolnick, Kurowski, Dunlap & Hevey, 2000) folgendermaßen kategorisiert wird:

- „*school involvement*“ bezeichnet das Mitwirken der Eltern an Aktivitäten an der Schule des Kindes.
- „*cognitive involvement*“ beinhaltet, die Kinder intellektuell zu fördern, indem die Eltern sie zum Beispiel in Bibliotheken mitnehmen oder mit ihnen aktuelle Ereignisse besprechen.
- „*personal involvement*“ bedeutet, das Kind emotional in schulischen Dingen zu begleiten.

Bemerkenswert ist, dass bei Grolnick und Slowiaczek die aktive Unterstützung der Eltern bei Hausaufgaben und Unterrichtsvorbereitung innerhalb des „*cognitive involvements*“ nicht bzw. nur indirekt mit eingeschlossen wird, sondern eher von non-formalem und informellem Lernen in der Familie die Rede ist. Konkreter äußern sich Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong und Jones (2001). Sie unterscheiden *homebased* vs. *schoolbased involvement*, wobei sich das hier interessierende *homebased involvement* der Eltern auf ebendiese lernbezogene Eltern-Kind-Interaktion bezieht, und zum Beispiel Hilfe bei den Hausaufgaben oder zusätzliches Üben zur Konsolidierung des Unterrichtsstoffes oder als Schulaufgabenvorbereitung umfasst. Das Motiv der Eltern ist, die Schulleistung ihrer Kinder durch ihre Unterstützung zu verbessern, deren engagierte Anteilnahme am Unterricht zu

ermöglichen, aber auch ihre eigene Informiertheit über das Unterrichtsgeschehen ihrer Kinder auszubauen (Hoover-Dempsey et al., 2001). Nach Wild und Walper (2015) liegt der Gewinn der elterlichen Unterstützung darin, dass die Kinder zu Hause zum einen „nach individuellen Bedürfnissen, und zum anderen ohne strukturelle Vorgaben des Unterrichts freier lernen und üben können“ (S. 233). Das häusliche Lernen läuft also selbstbestimmter ab und sollte sich positiv auf die Lernmotivation und die Schulleistung auswirken. Auch van Ophuysen (2006) geht in ihrer Untersuchung von 870 Schülerinnen und Schülern der 4. Klassen davon aus, dass durch ein unterstützendes Elternhaus neben „emotionalen Reaktionen“ (S. 227) auch die Lernmotivation gesteigert wird, und daraus bessere Leistungen resultieren. Hollenbach und Meier (2004) sowie Luplow (2017) weisen hingegen nach, dass das elterliche Mitwirken keinen Einfluss auf Schulleistungen hat. Auch eine dritte Variante konnte empirisch nachgewiesen werden. Helmke, Schrader und Hosenfeld (2004) sowie Pomerantz, Grolnick und Price (2005) erbringen den empirischen Beleg, dass zeitlich intensive Hausaufgabenunterstützung sich negativ auf die Schulleistung auswirkt. Die Disparität dieser Ergebnisse deutet auf weiteren Forschungsbedarf hin.

Untersuchungen zur Effektivität der elterlichen Unterstützung argumentieren meist in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000a; Trautwein & Köller, 2003). Demnach stellt das Grundbedürfnis der Kinder nach Autonomie und Kompetenzerleben den für die Lernzielmotivation und den Schulerfolg entscheidenden Faktor dar. Als relevante Variable gilt also die Art und Weise des elterlichen Instruktionsverhaltens. Gelingt es den Eltern, sich in die häuslichen Schulvorbereitungen ihrer Kinder derart zu involvieren, dass deren Autonomie und Kompetenzerleben nicht gefährdet wird, kann sich diese elterliche Unterstützung motivationsfördernd auswirken. Manifestiert sich die elterliche Unterstützung in Kontrolle, Einmischung und Fremdbestimmung, führt dies nach Deci und Ryan (1993) zu einer Abnahme der Lernziel- und zu einer Zunahme der ungünstigeren Leistungszielmotivation.

Viele diesbezügliche Studien treffen ihre Aussagen dazu meist nach Querschnittsanalysen, was problematisch erscheint, da dies lediglich Zusammenhänge, nicht aber Wirkungen aufklärt (Helmke et al., 2004). Luplow (2017) fasst die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus Längsschnittuntersuchungen zur elterlichen Unterstützung zusammen: Demnach hat die Hausaufgabenhilfe der Eltern dann positive Effekte auf die Schulleistung der Kinder, wenn sie selbstreguliertes Lernen fördert (Wild & Gerber, 2007), mit Autonomieunterstützung einhergeht (Cooper, Lindsay & Nye, 2000; Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014b; Wild, 2001; Wild & Remy, 2002b, alle zit. nach Luplow, 2017), Strukturgebung beinhaltet (Dumont et al., 2014b; Moroni et al., 2015; Wild, 2001, alle zit. nach Luplow, 2017), Instruktionen und Interventionen moderat eingesetzt werden und eine vertrauensvolle innerfamiliäre Atmosphäre geschaffen wird (Helmke et al., 2004). Die Literaturrecherche erlaubt Luplow, auch den Umkehrschluss zu ziehen. Extrem gleichgültiges und auch extrem überbehütendes (Wild & Gerber, 2007; Wild & Remy, 2002b, zit. nach Luplow, 2017) sowie einmischendes (Dumont, 2012; Moroni et al., 2015; Niggli et al., 2007, alle zit. nach Luplow)

und kontrollierendes (Dumont et al., 2014b, zit. nach Luplow, 2017; Trautwein, Köller & Baumert, 2001) Elternverhalten korrelieren negativ mit Schulleistungen.

„First, parent involvement is a potent factor in predicting school success in children of all ages“ (Epstein & Dauber, 1991, S. 15). Die Studie, der dieses Zitat entnommen ist, belegt inhaltlich allerdings primär das immanente Bedürfnis der Eltern nach Anleitung und Informationen darüber, auf welche Art sie ihre Kinder opportun unterstützen können (Epstein & Dauber, 1991). Die Elternschaft nimmt sich nicht souverän darin wahr und wirkt zuhause qualitativ ad libitum auf die Hausaufgaben und Schulvorbereitungen der Kinder ein. Bemerkenswert ist unbedingt die geringe Korrelation der elterlichen Unterstützung mit Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen der Kinder, das heißt, dass Eltern nicht nur bei Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Selbstvertrauen, Konzentrationsstörungen oder niedriger Lernmotivation, sondern nahezu genau so intensiv bei hoch motivierten, nicht lerngestörten Kindern intervenieren. Aus der Perspektive der Schulleistung betrachtet, konstatieren Helmke et al. (2004), dass prinzipiell zwar bei besseren Noten weniger unterstützt wird, sich aber dennoch „ein nicht unerheblicher Teil“ (S. 267) der sehr guten Schülerinnen und Schüler mit intensiven Unterstützungsmaßnahmen konfrontiert sieht. Wild und Gerber (2007) stellen fest, dass das elterliche Engagement unabhängig vom Schulerfolg der Kinder ist. Was den zeitlichen Umfang der elterlichen Interventionen betrifft, gehen Grolnick et al. (2000) quantitativ grundsätzlich mit zunehmendem Alter, höherer Klassenstufe und nach absolviertem Übertritt der Kinder von einer Abnahme aus.

Eine zulässige Argumentationslinie im Wirkungsfeld von elterlicher Unterstützung und Schulleistung ergibt sich daraus wie folgt: Mit zunehmendem zeitlichen Umfang des elterlichen Unterstützungsverhaltens nimmt ebenfalls der Grad an Überbehütung, Kontrolle und Einmischung zu (Kühn, 2017; Luplow, 2017); die Motivationslage des Kindes verschiebt sich durch die Präsenz der Elternerwartung von den Lernzielen hin zu den Leistungszielen (Deci & Ryan, 1993; Helmke et al., 2004); sowohl überbehütendes, als auch kontrollierendes sowie einmischendes Elternverhalten wird als negativ korrelierend mit Lernzielmotiven erachtet (Ryan & Deci, 2000); eine niedrige Lernzielmotivation führt wiederum zu schlechteren Schulleistungen (Dumont, 2012; Trautwein, Köller & Baumert, 2001).

Helmke et al. (2004) komprimieren diesen multikriterialen Ansatz (Helmke & Schrader, 1990), der in Abbildung 8 dargestellt wird, auf den einfachen Schluss, dass der Schulerfolg der Kinder mit der Zurückhaltung der Eltern einhergeht.

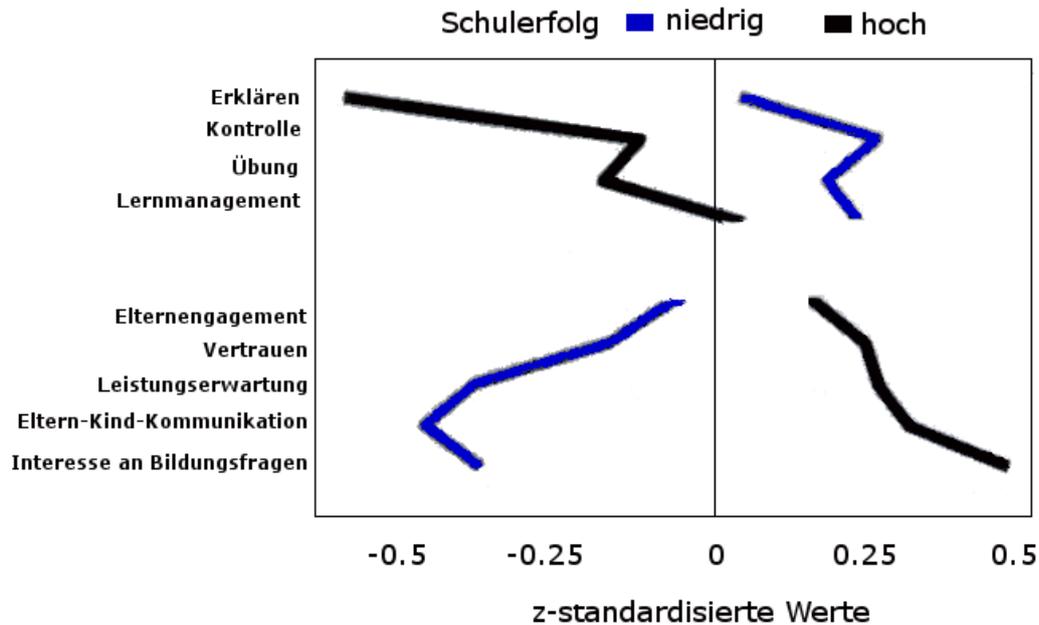


Abbildung 8: Schulerfolg in Abhängigkeit von der elterlichen Unterstützung und anderen Merkmalen der Eltern-Kind-Beziehung (Helmke et al., 2004, S. 271)

Dabei ist die Prävalenz des elterlichen Unterstützungsverhaltens immens. Mehr als 90% der Grundschülerinnen und Grundschüler erledigen ihre Hausaufgaben mit Hilfe ihrer Eltern, in den Sekundarschulen sind es bis einschließlich der 7. Jahrgangsstufe immer noch über 80% der Kinder, die ihre Hausaufgaben und Schulvorbereitungen nicht alleine absolvieren (Wild & Gerber, 2007); vergleichbare Aussagen dazu finden sich in der Studie von Hoover-Dempsey et al. (2001). Helmke et al. (2004) zufolge werden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten weniger häuslich unterstützt als Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen. Die multiplen Manifestationen des elterlichen Engagements induzieren folglich je nach Art andere Effekte, ein eindeutiger Beweis einer lern- oder leistungsfördernden Wirkung ist bislang weder erbracht noch widerlegt. Unvereinbarkeiten, Einschränkungen und teilweise Gegensätzliches charakterisieren die Forschungslage – die vorliegende Untersuchung verfolgt unter anderem das Ziel an, einen kleinen Beitrag zur Aufklärung des Zusammenhangs von elterlicher Unterstützung und Schulerfolg zu leisten.

### 3. Zielsetzung und Hypothesen

Das erste Forschungsanliegen besteht darin, zu dokumentieren, ob es Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern am Gymnasium und Schülerinnen und Schülern anderer Schularten bzgl. der Faktoren kognitive Fähigkeiten, Lern- und Leistungsmotivation, Stressbewältigung und Stresssymptomatik sowie elterlicher Unterstützung gibt und welche das sind (Fragestellung A). Ein zweites Anliegen ist, darzustellen, welche dieser Dispositionen Prädiktoren für ein erfolgreiches Etablieren an der Schulart Gymnasium sein können (Fragestellung B). Es werden unterschiedliche Voraussetzungen und familiäre Herangehensweisen der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern in Bezug auf die Sekundarschulart Gymnasium untersucht sowie die Frage beantwortet, inwieweit die vorgestellten Variablen Einfluss auf ein erfolgreiches Absolvieren der weiterführenden Schule haben.

#### Fragestellung A

Gibt es Unterschiede zwischen gymnasialen und nicht-gymnasialen Schülerinnen und Schülern bezüglich...?

- 1) Intelligenz
- 2) Lern- und Leistungsmotivation
- 3) Stressbewältigung und Stresssymptomatik
- 4) Elterliche Unterstützung

#### Hypothese H1 zur Determinante „Intelligenz“

Der Übertritt an ein bayerisches Gymnasium wird den Grundschülerinnen und Grundschülerinnen ermöglicht, wenn sie einen kultusministeriell vorgegebenen Notendurchschnitt in den Fächern Mathematik, Deutsch und Heimat- und Sachunterricht erreichen. Zwar stellt diese Übertrittsnote kein valides Maß von Fähigkeiten dar, dennoch gilt Intelligenz als bedeutsames kognitives Persönlichkeitsmerkmal für Schulerfolg, was – wie in Kapitel 2.5.2 erörtert – empirisch u.a. von Baumert et al. (2009) belegt wurde.

Hypothese H1:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben einen durchschnittlich höheren Mittelwert in den Ergebnissen einer Intelligenzmessung als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten.*

Hypothese H2 zur Determinante „Lern- und Leistungsmotivation“

Auf Basis der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) ist anzunehmen, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern anderer Schularten eine höhere Lernzielmotivation aufweisen, weniger leistungszielorientiert sind sowie eine geringere Tendenz zur Arbeitsvermeidung haben, um bessere Schulleistungen erbringen zu können.

Hypothese H2a:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind höher lernzielmotiviert als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten.*

Hypothese H2b:

*Schülerinnen und Schüler anderer Schularten weisen eine höhere Leistungszielmotivation auf.*

Hypothese H2c:

*Schülerinnen und Schüler anderer Schularten weisen eine höhere Arbeitsvermeidung auf.*

Hypothese H3 zur Determinante „Stressbewältigung und Stresssymptomatik“

Auf Basis der in Kapitel 2.5.4 erörterten Tatsachen, dass alle Schülerinnen und Schüler in schulischen Belangen zahlreichen Stressoren ausgesetzt sind (Seiffge-Krenke & Lohaus, 2007) und dass sie darauf nach Lazarus (1993) individuell reagieren, ist anzunehmen, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die einen höheren Leistungszuwachs erbringen müssen (van Ophuysen & Wendt, 2009) und dabei einem höheren Notenabfall ausgesetzt sind (Ball, Lohaus & Miebach, 2006) effektiver in der Stressverarbeitung sind, aber auch mehr Stresssymptome aufweisen als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten.

Hypothese H3a:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zeigen im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern anderer Schularten vermehrt effektive Stressbewältigungsstrategien wie problemorientierte Bewältigung und Suche nach sozialer Unterstützung.*

Hypothese H3b:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten weisen im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern anderer Schularten vermehrt physische und psychische Stresssymptome auf.*

Hypothese H4 zur Determinante „Elterliche Unterstützung“

Mit zunehmender Quantität des elterlichen Unterstützungsverhaltens kann sich die Motivationslage des Kindes hin zu ungünstigen Leistungszielen und schlechteren Schulleistungen (vgl. Deci & Ryan, 1993; Helmke et al., 2004; Kühn, 2017; Ryan & Deci,

2000; Trautwein et al., 2001) verschieben. Da Zensuren als Maßstab von Schulerfolg eine Selektionsbedingung für den Besuch der Sekundarschulart darstellen, wird hier erwartet, dass es Unterschiede in der elterlichen Unterstützung zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schularten gibt.

Hypothese H4:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten werden im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern anderer Schularten weniger elterlich unterstützt.*

## **Fragestellung B**

Welche Dispositionen sind Prädiktoren für ein erfolgreiches Etablieren an der Schulart Gymnasium?

- 1) Intelligenz
- 2) Lern- und Leistungsmotivation
- 3) Stressbewältigung und Stresssymptomatik
- 4) Elterliche Unterstützung

### Hypothese H5 zur Determinante „Intelligenz“

Angelehnt an das Strukturmodell des Schulerfolgs von Sauer und Gamsjäger (1996) soll untersucht werden, ob die Antizipation von Sekundarstufenleistungen (Noten in Mathematik und Deutsch und NuT) anhand von kognitiven Schülermerkmalen möglich ist, welche Bedeutung die Übertrittsnote hat und ob eine Mediation durch vorangegangene Noten den Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung näher erklärt. Desweiteren wird animiert durch die Analysen von Czeschlik (2008) sowie Haferkamp und Rost (1980) ein Effekt des Stresssymptoms Angst miteinbezogen.

Hypothese H5a:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit guten Schulleistungen sind intelligenter als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit mittleren oder schlechten Schulleistungen.*

Hypothese H5b:

*Es findet eine Mediation des Einflusses der kognitiven Fähigkeiten auf die Schulleistung der 5. Klasse durch die Übertrittsnote statt.*

Hypothese H5c:

*Der Einfluss des IQs auf die Schulnote der 6. Klasse wird durch die Leistungen der 5. Klasse mediiert und durch die Angst-Skala moderiert.*

Hypothese H6 zur Determinante „Lern- und Leistungsmotivation“

Angelehnt an das Strukturmodell des Schulerfolgs von Sauer und Gamsjäger (1996) wird analysiert, ob die Antizipation von Sekundarstufenleistungen (Noten in Mathematik und Deutsch) anhand von motivationalen Schülermerkmalen möglich ist. Im Gegensatz zu Performanz- und Vermeidungsmotiven werden in Anlehnung an Deci und Ryan (1993) Motive erwartet, die der Kompetenzerweiterungen dienen.

Hypothese H6a:

*Bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stehen die Schulleistungen mit der Lernzielorientierung in Zusammenhang.*

Hypothese H6b:

*Bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stehen die Schulleistungen mit der Leistungszielorientierung in Zusammenhang.*

Hypothese H6c:

*Bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stehen die Schulleistungen mit der Arbeitsvermeidung in Zusammenhang.*

Hypothese H6d:

*Es findet eine Mediation des Einflusses der Lernzielorientierung auf die Schulleistung durch die Übertrittsnote statt.*

Hypothese H6e:

*Es findet eine Mediation des Einflusses der als ungünstig bewerteten Motive Leistungszielorientierung und Arbeitsvermeidung auf die Schulleistung durch die Übertrittsnote statt.*

Hypothese H7 zur Determinante „Stressbewältigung und Stresssymptomatik“

Um gute Schulleistungen im Gymnasium zu erreichen, scheinen nach den in Kapitel 2.5.4.3 genannten Erkenntnissen aus der Stressforschung diejenigen Grundschülerinnen und Grundschüler, die über effektive Stressbewältigungsmechanismen verfügen, eher für das Gymnasium geeignet. Im Gegensatz zu emotionsorientierten und vermeidenden Bewältigungsstrategien werden bei den Grundschülerinnen und Grundschülern problemorientierte Mechanismen erwartet. Demzufolge ist darüber hinaus anzunehmen, dass erfolgreiche Gymnasiastinnen und Gymnasiasten über weniger Stresssymptome berichten.

Hypothese H7a:

*Es gibt einen Zusammenhang von guten gymnasialen Schulleistungen und effektiven Stressbewältigungsstrategien in der Grundschule (Problemorientierte Bewältigung und Suche nach sozialer Unterstützung).*

Hypothese H7b:

*Es findet eine Mediation des Einflusses der effektiven Stressbewältigungsstrategien (Problemorientierte Bewältigung und Suche nach sozialer Unterstützung) auf die Schulleistung durch die Übertrittsnote statt.*

Hypothese H7c:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit guten Schulleistungen haben bereits in der Grundschule weniger Stresssymptome.*

Hypothese H8 zur Determinante „Elterliche Unterstützung“

Angelehnt an das Strukturmodell des Schulerfolgs von Sauer und Gamsjäger (1996) wird untersucht, ob die Antizipation von Sekundarstufenleistungen (Noten in Mathematik und Deutsch) anhand der familiären Lernumwelt möglich ist. Bei einem höheren Ausmaß an Unterstützung durch die Eltern, steigt die Leistungszielmotivation des Kindes und bedingt schlechtere Schulleistungen (vgl. Deci & Ryan, 1993; Helmke et al., 2004; Kühn, 2017; Ryan & Deci, 2000a; Trautwein et al., 2001). Es wird erwartet, dass der Grad an elterlicher Unterstützung ein Prädiktor für schulischen Erfolg am Gymnasium ist.

Hypothese H8a:

*Je zeitintensiver Kinder von ihren Eltern häuslich unterstützt werden, desto schlechtere Noten erbringen sie am Gymnasium.*

Hypothese H8b:

*Bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gibt es unabhängig von der Intelligenz der Kinder einen negativen Zusammenhang zwischen der elterlichen Unterstützung und den Schulleistungen.*

Hypothese H8c:

*Es findet eine Moderation/Mediation des Einflusses der elterlichen Unterstützung auf die Schulleistung durch die Übertrittsnote statt.*

Hypothese H8d:

*Der Einfluss der elterlichen Unterstützung auf die Schulleistung wird durch die Lernzielmotivation moderiert.*

## 4. Methoden

### 4.1 Projektbeschreibung, Untersuchungsdesign

Die verwendeten Daten wurden im Rahmen einer Longitudinalstudie an Schülerinnen und Schülern vor und nach dem Übertritt an die weiterführende Schule erhoben. In Kooperation mit zwei Schulämtern, den Schulleitungen und den Lehrerinnen und Lehrern der teilnehmenden Grundschulen wurden zunächst die Kinder und später ihre sorgeberechtigten Eltern zu den relevanten Merkmalen innerhalb des interessierenden Themenkreises um kognitive und schulische Fähigkeiten, Stressverarbeitung, Stresssymptomatik, Lern- und Leistungsmotivation und Art und Umfang der elterlichen Unterstützung befragt. Die Umsetzung dieses Projektes erfolgte durch ein längsschnittliches Untersuchungsdesign, wobei die Datenermittlung zum einen in Form von Gruppentests in den Schulen stattfand und zum anderen anhand von Fragebogen-Erhebungen, die die Eltern der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zuhause beantwortet haben. Die erste von drei Untersuchungen wurde zum Messzeitpunkt T1 an insgesamt zehn Schulen in Gruppen zwischen drei und 32 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt, wobei eine Gruppengröße von 15 Kindern pro Testleiterin nicht überschritten wurde. Dazu eingeladen wurden alle Kinder der 3. Jahrgangsstufe der Grundschulen, deren Familien sich entschieden haben, an der freiwilligen Studie teilzunehmen. Verwendet wurden standardisierte paper-pencil-Tests, die betreffenden Instrumente werden in Kapitel 4.5 genauer beschrieben.

Der zweite Untersuchungszeitpunkt T2 erfolgte, nachdem die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in der 4. Klasse der Grundschule waren; befragt wurden diesmal die Eltern. Über die Klassenleitungen wurde selbigen ein Fragebogen übergeben, der u.a. den aktiven Part der Eltern in schulischen Belangen der Kinder behandelt.

Die Familien, die sich bereit erklärt hatten, diese Studie auch zum dritten Untersuchungszeitpunkt zu unterstützen, wurden, als ihre Kinder die 6. Jahrgangsstufe besuchten, und damit bereits in der Sekundarschule waren, zum dritten Mal kontaktiert. Ein Teil der Stichprobe war zu diesem letzten Untersuchungszeitpunkt Teil der 5. Jahrgangsstufe. Dies geschah je nach Wunsch mit Hilfe eines online-Fragebogens oder in Papierform und postalisch.

In zeitlicher Abfolge fanden die einzelnen Befragungen wie in folgender Abbildung veranschaulicht statt:

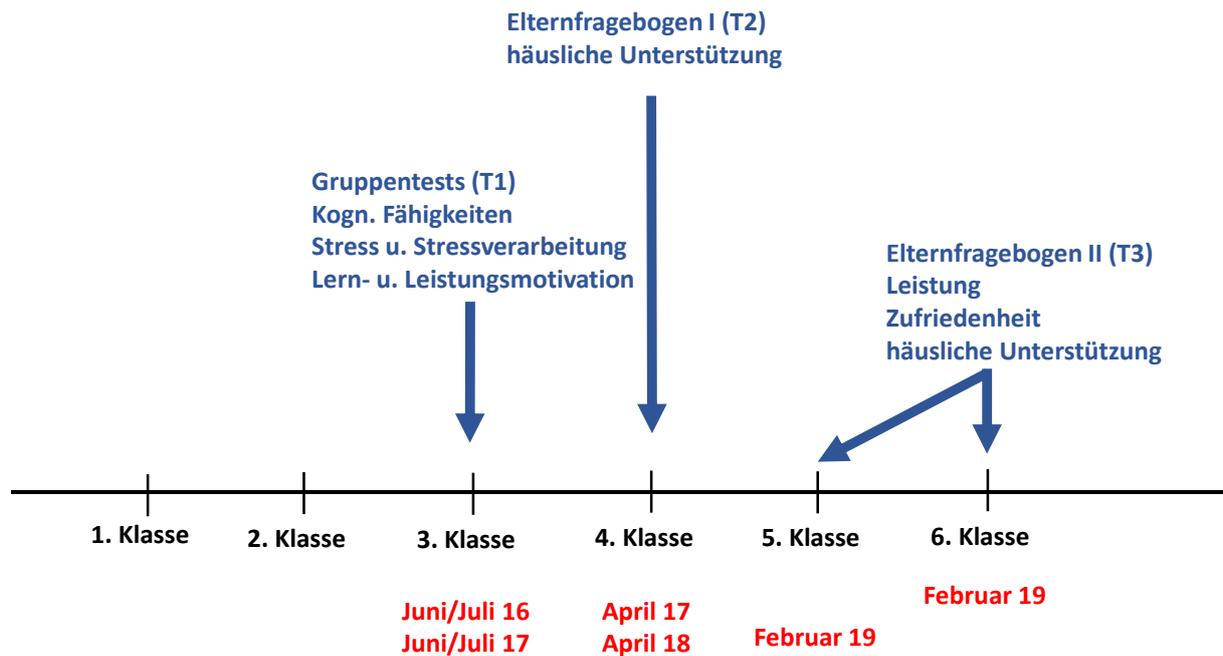


Abbildung 9: Zeitplan Projektdurchführung

#### 4.2 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe der Studie bestand aus Kindern und deren Eltern, die an drei Messzeitpunkten befragt wurden. Die zur Beantwortung der Fragestellung verwendeten Daten wurden zum ersten Messzeitpunkt T1 an gesamt 172 Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermittelt. Die Stichprobenrekrutierung fand vorwiegend im Juni 2016 statt. Über eine Einladung, die die Klassenleiterinnen und Klassenleiter der 3. Grundschulklassen aus dem Landkreis Aichach-Friedberg den Eltern zukommen ließen, konnten zunächst 131 Familien für die Studie gewonnen werden. Weitere 41 Kinder und deren Eltern aus Augsburg Stadt wurden ab Juni 2017 zeitversetzt mit aufgenommen. Insgesamt umfasst die Stichprobe zu T1 damit 172 Kinder. Die Eltern wurden in dem oben genannten Einladungsschreiben (siehe Anhang 2) umfassend über die Inhalte und Ziele des Projekts informiert, sowie detailliert über den Ablauf aufgeklärt. Mit der Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie haben die Eltern auch die Datenschutz-Vereinbarung unterschrieben.

Das Alter der Kinder betrug zum ersten Untersuchungszeitpunkt T1 ( $N = 172$ ) durchschnittlich 9,2 Jahre. Die Geschlechterverteilung ist mit 87 Mädchen (50.6%) und 85 Jungen (49.4%) ausgeglichen.

Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt T2, welcher für die ländliche Stichprobe im April 2017 stattfand und für die städtische im April 2018, nahmen an der Studie noch 134 Familien teil.

Dem Fragebogen lag ein erklärendes Einladungsschreiben (Anhangt 3) bei. Im Rahmen dieses Fragebogens konnte erhoben werden, dass 121 der dazugehörigen Kinder (90.3%) von beiden Elternteilen in Partnerschaft erzogen werden, 5 (3.7%) in Betreuung eines alleinerziehenden Elternteils sind und 8 (6.0%) gemeinsam von beiden getrennt lebenden Elternteilen erzogen werden; dabei haben 112 Kinder (83.6%) Geschwister, 22 (16.4%) sind Einzelkinder. Die Drop-Out-Quote zwischen erstem und zweiten Messzeitpunkt liegt bei 22.1%.

Beim dritten Untersuchungszeitpunkt T3, im Februar 2019, wurden die Eltern online oder per Papierfragebogen befragt. Die Drop-Out-Quote liegt nun bei weiteren 43.3%, so dass für den dritten Messzeitpunkt T3 die Größe der Stichprobe bei  $N = 76$  Eltern liegt. Die hohe Anzahl der Ausscheider liegt darin begründet, dass die Eltern, um zu diesem Teil der Studie befragt werden zu können, im Vorfeld persönliche Daten, genauer ihre eMail- oder Postadresse angeben und so ihre Anonymität aufgeben mussten, was 56.7% nicht in Kauf nahmen. Analog zu Zeitpunkt T1 und Zeitpunkt T2 über die Schule mit den Teilnehmenden in Kontakt zu treten, war an den weiterführenden Schulen nicht möglich. 41.1% der Stichprobe zu Zeitpunkt 3 waren Mädchen (30), 58.9% (43) Jungen. Zur Beantwortung der unterschiedlichen Fragestellungen wurden jeweils diejenigen Stichproben herangezogen, die die interessierenden Datensätze vollumfänglich beinhalteten.

### 4.3 Genehmigungen

Für die Datenerhebung an öffentlichen Grundschulen in Bayern ist eine Genehmigung wesentlich. Eine Genehmigung der hier dokumentierten Fragestellung wurde für die ländliche Stichprobe durch das Staatliche Schulamt im Landkreis Aichach-Friedberg erteilt. Der zum betreffenden Zeitpunkt zuständige Schulrat des Staatlichen Schulamtes hat nach Erhalt des „Antrag zur Genehmigung einer Erhebung an staatlichen Schulen in Bayern“ sowie einer ausführlichen Verfahrensbeschreibung der Durchführung des Projekts an den Grundschulen seines Zuständigkeitsbereichs zugestimmt.

Um potentielle Effekte durch eine Stichprobe, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausschließlich aus dem ländlichen Raum stammen zu vermeiden, wurde außerdem ein Antrag gestellt, Teilnehmer aus dem Einzugsbereich Augsburg Stadt (Regierungsbezirk Schwaben) zu akquirieren. Die dafür zuständige Behörde ist das Staatliche Schulamt in der Stadt Augsburg. Aufgrund der Datenerhebung in nun zwei Schulamtsbezirken eines Regierungsbezirkes wurde zudem auch die Genehmigung durch die Regierung von Schwaben nötig. Diese konnte in Zusammenarbeit mit dem Datenschutzbeauftragten im Staatlichen Schulamt in der Stadt Augsburg durch die Schulrätin erteilt werden. Über die faktische Teilnahme an einer vom Staatlichen Schulamt genehmigten Erhebung entscheidet anschließend die Schulleiterin oder der Schulleiter der angefragten Schulen im Einvernehmen mit dem Elternbeirat. Zehn von 47 Grundschulen haben ihre Kooperation zugesagt.

Zum Untersuchungszeitpunkt T3 besuchten die Studienteilnehmerinnen und –teilnehmer dann bereits die Sekundarschulen. Für die Genehmigung einer Erhebung an Realschulen, Gymnasien und sonstigen weiterführenden Schulen ist stets das Staatsministerium zuständig. Um eine Verzögerung durch eine zeitaufwändige Antragstellung an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus zu vermeiden, wurde darauf verzichtet und im weiteren Verlauf des Projekts mit denjenigen teilnehmenden Familien weiterverfahren, die auf freiwilliger Basis einwilligten, direkt von der Leiterin der Studie per eMail oder Brief kontaktiert zu werden.

#### 4.4 *Erhebungsinstrumente*

Im Rahmen eines Fähigkeitstests wurde der Intelligenzwert der Grundschülerinnen und Grundschüler ermittelt, desweiteren die Art von Stress und Stressverarbeitung sowie die vorliegende Lern- und Leistungsmotivation. Die beiden Elternfragebögen behandeln zu T2 die Art und das Ausmaß der elterlichen Unterstützung und zu T3 darüber hinaus die Zufriedenheit mit der Schulwahl; außerdem wurde anhand von Schulnoten der Faktor Leistung mit aufgenommen. Dabei wurden bei den aktuell in der 6. Jahrgangsstufe befindlichen Schülerinnen und Schülern rückwirkend einige Daten aus der 5. Klasse erfasst. Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente und Materialien dargestellt, die für diese Untersuchung eingesetzt wurden. Die Tabelle 4 gibt zunächst einen Überblick. Die selbst entwickelten Elternfragebögen I und II befinden sich im Anhang (4 und 5).

Tabelle 4: Erhebungsinstrumente.

Konstrukt	Testinstrument
CFT	CFT 1-R Grundintelligenztest Grundintelligenztest Skala 1 (Weiß & Osterland, 2012)
Lern- und Leistungsmotivation	SELLMO Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012)
Stress und Stressverarbeitung	SSKJ Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2006)
Selbständigkeit	KANN im Elternfragebogen I Kompetenzanalyseverfahren (Petermann, Schmidt & Suing, 2012)
Leistung	Übertrittsnote 4. Klasse Angabe aus dem Elternfragebogen II
Elterliche Unterstützung Leistung	Elternfragebogen I und II Schulnoten Mathe und Deutsch 5. und z.T 6. Klasse Angabe aus dem Elternfragebogen II

#### 4.4.1 Der CFT 1-R Grundintelligenztest Skala 1 (CFT)

Der CFT von Weiß & Osterland (2012) stellt eine partielle Adaptation des „Culture Fair Intelligence Tests - Scale 1“ von R.B. Cattell dar. Der Erfolg dieses „Klassikers“ (amerik. Culture Fair Intelligence Test = CFT) auf Basis von Cattells Proklamation der Fluiden und Kristallinen Intelligenz im Jahre 1957 zeigte sich an der schnellen Verbreitung und großen Akzeptanz des 1971 und 1972 im Westermann Verlag erschienen Grundintelligenztests. Daraufhin wurde ab 1973 aufgrund großer Nachfrage innerhalb von drei Jahren auch für die Gruppe der 5- bis 9-jährigen Kinder ein adäquates Verfahren entwickelt. Die dieser Studie zugrunde liegende 6. Revision liegt nun aus dem Jahre 2012 vor und enthält eine Erweiterung um den Untertest „Reihenfolgen“, eine Erhöhung der Itemzahl auf 15 Aufgaben pro Untertest zur Erhöhung von Reliabilität und Validität, eine verbesserte Auswertungsobjektivität im Untertest Labyrinth durch die Verbreiterung der Gänge in den Labyrinthen (Dickhäuser, 2001) sowie weitere Modifikationen, die die Handhabbarkeit und die Anwendungsfreundlichkeit des Handbuchs betreffen. So ermöglicht der CFT 1-R Grundintelligenztest Skala 1 mit seinen nun 6 Untertests (Substitutionen, Labyrinth,

Ähnlichkeiten, Reihenfortsetzen, Klassifikationen und Matrizen) die Bestimmung dieser Grundintelligenz, d.h. der Fähigkeit des Kindes, Regeln zu erkennen, Merkmale zu identifizieren und rasch wahrzunehmen. Der Test gibt darüber Aufschluss, bis zu welchem Komplexitätsgrad das Kind bereits in der Lage ist, insbesondere nonverbale Problemstellungen zu erfassen und zu lösen.

Der CFT 1-R erscheint für den Einsatz in der vorliegenden Studie besonders geeignet, weil er in der Lage ist, in altersadäquater Weise die interessierenden Aspekte intelligenten Reagierens zu dokumentieren, die „weitgehend unabhängig von Einflüssen der regionalen und sozialen Herkunft sowie vorheriger Lernerfahrungen insbesondere im verbalen Bereich sind“ (Weiß & Osterland, 2012). Sein Anwendungsbereich umfasst das Alter 5;4 bis 9;11 Jahre und schließt damit alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie ein. Aufgrund der von den Autoren getätigten Empfehlung, in Gruppentests die Gruppengröße von 15 Kindern nicht überschreiten zu lassen, wurden die Teilnehmer des hier beschriebenen Projektes in diesen Fällen in zwei Gruppen mit zwei Testleiterinnen aufgeteilt. Die Bearbeitungsdauer von etwa 45 Minuten ist gut geeignet für die beschriebene Zielsetzung und ermöglichte im Rahmen des Test-Vormittags an den Grundschulen, darüber hinaus noch weitere themenrelevante Instrumente einzusetzen.

Zur Zuverlässigkeit des CFT 1-R lässt sich sagen, dass sowohl die Testwiederholungskoeffizienten nach vier Wochen (1. Teil  $r = .88$ , 2. Teil  $r = .94$ , Gesamt  $r = .95$ ) als auch die Konsistenzkoeffizienten nach Kruder-Richardson Formula 8 (1. Teil  $r_{tt} = .94$ , 2. Teil  $r_{tt} = .95$ , Gesamt  $r_{tt} = .97$ ) verlässliche Messungen individueller Leistungen und Vergleichsmessungen ermöglichen. Bereits für den CFT 1 (1995) gilt die Wiederholungszuverlässigkeit als recht hoch, für den revidierten CFT 1-R liegen die Korrelationen zwischen Pre- und Posttest aber noch ungleich höher, was unter anderem der Ausweitung des Itempools von 60 auf 90 und der Ergänzung des Untertests „Reihenfortsetzen“ geschuldet ist.

#### 4.4.2 Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)

Um Aussagen über die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Kontext schulischer Anforderungen treffen zu können, wurde der SELLMO von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser (2012) zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation eingesetzt. Ziel ist, diejenigen Orientierungen zu erfassen, die in Lern- und Leistungssituationen entscheidende Wirkungen ausüben. Erstmals 2002 erschienen, intendierten die Autoren, mit den SELLMO zum einen eine Verbesserung und Erweiterung der „Motivational Orientation Scales“, MOS (Nicholls et al., 1985) - die lange Zeit das einzige standardisierte Instrument waren, Zielorientierungen empirisch zu erfassen - und zum anderen eine auch im deutschsprachigen Raum anwendbare Lösung hierfür anzubieten.

Nicholls et al. (1988) hatten die oben genannten „Motivational Orientation Scales“ entwickelt, die zunächst aus sieben Subskalen entstanden, später von den Autoren weiter ausdifferenziert und 1990 dann wiederum zu drei Skalen zusammengefasst wurden (vgl. Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen & Lauer, 1990); es ging ihnen um Aufgabenorientierung, Ichorientierung und Anstrengungsvermeidung. Aus diesem Konstrukt ging zwölf Jahre später der SELMO in seiner ersten Auflage hervor, der auf die selbe Fragestellung ausgerichtet war, nun aber innerhalb der Leistungsziele – die Nicholls' Aufgabenorientierung entsprechen – zwischen Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungszielen differenzieren soll. Ferner sollte im Sinne der Reliabilität die Itemzahl der Skalen erhöht werden und die allen Items zugrunde liegende Formel „I feel most successful if...“, an die jeweils das konkrete Item anschließt, durch „In der Schule geht es mir darum, ...“ als Stamm der Schülerversion ersetzt werden. Es soll damit betont werden, dass die Fragen die Erfassung von Zielen zum Gegenstand haben (vgl. Köller, 1998).

Mit der 2. Auflage der SELMO liegt eine Neunormierung vor, die darüber hinaus in der aktuellen Form eine Eichstichprobe für die 3. Klassenstufe anbietet (zuvor 4. bis 10. Klassenstufe). Damit, durch die geringe Bearbeitungsdauer von ca. 15 Minuten und durch die Tatsache, dass sie auch im Gruppentest einsetzbar sind, qualifizieren sich die SELMO in der Schülerversion SELMO-S für die Verwendung in vorliegender Studie. Die Überprüfung der internen Konsistenzen (Cronbach's Alpha) im Einsatz in den 3. Schulklassen liefert aufgrund der erst in der 2. Auflage hierum erweiterten Stichprobe keine Zuverlässigkeitswerte. Der Blick auf die internen Konsistenzen der Grundschul-Stichprobe zeigt, dass Cronbach's Alpha bei der Skala „Lernziele“ in der Gesamtstichprobe der Schülerinnen und Schüler als befriedigend bewertet wird ( $\alpha = .70$ ), wohingegen die Skalen „Annäherungs-Leistungsziele“, „Vermeidungs-Leistungsziele“ und „Arbeitsvermeidung“ mit  $\alpha = .80$ ,  $\alpha = .79$  und  $\alpha = .81$  als weitgehend gut bezeichnet werden können. Die Testwiederholungskoeffizienten der Skalen nach einem Retest-Intervall von entweder zwei Wochen oder sechs Monaten liegen in der Basisdokumentation vor. Nach einem zweiwöchigen Intervall liegen die Test-Retest-Reliabilitäten der vier Skalen zwischen  $r_{tt} = .60$  und  $r_{tt} = .74$ , bei einer Wiederholung nach sechs Monaten zwischen  $r_{tt} = .54$  und  $r_{tt} = .63$ .

#### *4.4.3 Der Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8)*

Für die Analyse von Stress, Stressbewältigung und Stresssymptomatik der Kinder in der Übertrittsphase wurde der SSKJ 3-8 von Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Heßling (2006) eingesetzt. Er soll in dieser Studie die Dimensionen des Schulstress dokumentieren. Nachdem die Phase des Übertritts als normativer Stressor einzuordnen ist, parallel aber auch über einen längeren Zeitraum stattfindet und damit in den Bereich der chronischen Stressoren

fällt, eignet sich der SSKJ 3-8 besonders gut, da dieses Instrument sowohl Gewicht auf die Untersuchung kritischer, normativer Lebensereignisse legt, aber auch die Bewältigung von chronischen Stressoren und deren Effekte als Schwerpunkt behandelt. Angelehnt an die Richtlinien der klassischen Testtheorie (Lienert, 1969) maß bereits die erste Version dieses Tests, der SSK (Lohaus, Fleer, Freytag & Klein-Heßling, 1996) anhand von Ratingskalen, enthielt aber nach Ansicht der Autoren eine zu geringe Differenzierung der Stressbewältigungs- und Symptomatik-Skalen. Die aktuelle Version von 2006 trägt dem Rechnung, indem durch eine veränderte Item-Auswahl nun fünf statt bisher drei Skalen zur Stressbewältigung unterschieden werden können und im Bereich Symptomatik neben der physischen nun auch eine psychische Skala einbezogen wurde. So konnten bei der Gesamtstichprobe dieser Studie die Stressvulnerabilität, die Stressbewältigungsstrategien sowie die Stresssymptomatik diagnostiziert werden. Hierauf wird ein differenzierterer Blick geworfen:

**Stressvulnerabilität:** Der SSKJ 3-8 fokussiert seine Fragestellung hierbei auf den Bereich Alltagsprobleme, wozu auch schul- und leistungsbezogene Probleme gerechnet werden. Diese Wahl basiert laut den Autoren auf einer Untersuchung von Moore (1975), die belegt, dass Lebenskrisen, entwicklungsbedingte Probleme und alltägliche Spannungen und Probleme das Ausmaß an Stresserleben definieren und auf Yamamoto und Mahlios (2001), die zeigten, dass Kinder Alltagssituationen, vor allem schulische, im Vergleich zu kritischen Lebensereignissen, als sehr belastend beurteilten. Der SSKJ 3-8 erhebt demnach die Stressvulnerabilität anhand einer Skala, die sich inhaltlich auf Alltagssituationen bezieht; vorrangig aber nicht ausschließlich auf schulische.

**Stressbewältigungsstrategien:** Eine Kategorisierung von Stressbewältigungsstrategien wird in vorliegendem Testverfahren aus zwei Perspektiven getätigt. Zum einen ausgehend von Lazarus' transaktionalem Stressmodell (Lazarus, 1966), der eine Einteilung in problemorientierte und emotionsregulierende Bewältigungsmaßnahmen vollzieht (Folkman & Lazarus, 1980) und zum anderen basierend auf dem Ansatz, der Stressbewältigungsstrategien generell nach Annäherungs- vs. Vermeidungstechniken einteilt (Lohaus et al., 2006, vgl. auch zusammenfassend Causey & Dubow, 1992, siehe Kapitel 2.5.4.3). Annäherungstechniken zielen dabei direkt auf die Beeinflussung des Stressauslösers ab, Vermeidungstechniken streben an, indirekt die stressauslösende Situation zu vermeiden oder die damit verbundenen Emotionen willentlich zu steuern bzw. zu regulieren. Darauf aufbauend erfasst nun der SSKJ 3-8 innerhalb dieser beiden Kategorien fünf Bewältigungsdimensionen, nämlich „Suche nach sozialer Unterstützung“ und „Problemorientierte Bewältigung“ als direkte und problemorientierte Bewältigungsstrategien, „Vermeidende Bewältigung“ als indirekte Strategie sowie „Konstruktiv-palliative Emotionsregulation“ und „Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation“ als indirekte und emotionsregulierende Stressbewältigungsstrategie.

**Stresssymptomatik:** Der SSKJ 3-8 untersucht innerhalb der Stresssymptomatik die physischen und psychischen Folgen von Belastung. Die Autoren entschieden sich, sämtliche

Stresssymptome auf einer Verhaltens- und Erlebensebene zu betrachten. Auf der Erlebens- und Verhaltensebene werden psychische Reaktionen wie Ärger, Traurigkeit und Angst als eigene Skalen erhoben, auf physischer Ebene erfasst der SSKJ 3-8 körperliche Symptomatiken, wie z.B. Kopf- und Bauschmerzen. Tabelle 5 zeigt zur deutlicheren Veranschaulichung die SSKJ-Skalen.

Tabelle 5: Skalen des SSKJ 3 – 8

Stressvulnerabilität	Alltägliche Spannungen und Probleme Vorrangig in schulischen Situationen		
Stressbewältigungsstrategien	„direkt“ (nach Causey & Dubow, 1992)		„indirekt“ (nach Causey & Dubow, 1992)
	Suche nach sozialer Unterstützung  Problemorientierte Bewältigung	} „problemorientiert“	Konstruktiv-palliative Emotionsregulation  Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation  Vermeidende Bewältigung
			} „emotionsorientiert“
Stresssymptomatik	Erlebens- und Verhaltensebene		
	„psychisch“		„physisch“
	„Ärger“	„Traurigkeit“ „Angst“	körperliche Symptomatiken

Hinsichtlich der Reliabilität des Fragebogens werden interne Konsistenzen (Cronbach's Alpha) für Kinder und Jugendliche der 3. bis 8. Klassen von  $\alpha = .66$  bis  $\alpha = .99$  erreicht, die Retest-Reliabilitäten liegen zwischen  $r = .56$  und  $r = .82$ . Die in diesem Kontext relativ geringen Werte in den Retest-Reliabilitäten sind der Tatsache geschuldet, dass sich die Aussagen innerhalb der Stresssymptomatiken explizit auf die vergangene Woche beziehen. Nach Lohaus (1989) liegen bei Verwendung von Ratingskalen die Reliabilitäten bei Kindern per se niedriger als bei Erwachsenen, dennoch wurden aufgrund mangelnder Effektivität der Alternativen wie Paarvergleiche oder Rangreihenbildungen die geringeren Reliabilitätswerte in Kauf genommen. Die Bearbeitungsdauer wird beim SSKJ 3-8 auf 30 bis 40 Minuten angesetzt.

#### *4.4.4 Der Elternfragebogen I*

Der Elternfragebogen I wurde dezidiert für diese Studie konzipiert, um neben der Erfassung demographischer Daten zum Untersuchungszeitpunkt T2 (4. Klasse) quantitativ den Umfang der häuslichen Unterstützung zu messen. Es wird darin abgefragt, wie viel Zeit die Eltern durchschnittlich in die Vorbereitung des Kindes auf den folgenden Schultag (Schulvorbereitungszeit) sowie in anstehende Proben oder Schulaufgaben des Kindes (Probenvorbereitungszeit) investieren. Die Schulvorbereitungszeit umfasst das Engagement der Eltern, die Kinder bei der Bearbeitung der täglichen Hausaufgaben zu unterstützen sowie die Zeit, die investiert wird, um den Kindern bei der darüber hinausgehenden Vorbereitung auf den kommenden Schultag zu helfen, um zum Beispiel zu üben, Lernstoff nachzubereiten, Verständnisfragen zu klären oder auf potentielle mündliche Abfragen vorzubereiten. Die Probenvorbereitungszeit fragt das elterliche Engagement ab, das eingesetzt wird, um den Kindern bei der Vorbereitung auf terminlich festgelegte Probearbeiten oder Schulaufgaben zu helfen. Darüber hinaus enthält der Elternfragebogen I die Skala „Selbständigkeit“ des Kompetenzanalyseverfahrens KANN nach Petermann, Schmidt und Suing (2012), sowie eine Skizzenserie zur projektiven Beurteilung der Hausaufgabensituation, welche beide nach Auswertung wegen mangelhafter Outcomes bezüglich der Interpretierbarkeit nicht in die Studie aufgenommen wurden. Für den Elternfragebogen I werden ca. 10-15 Minuten Bearbeitungszeit angenommen.

#### *4.4.5 Der Elternfragebogen II*

Zum Untersuchungszeitpunkt T3 (5./6. Klasse) wurde der Elternfragebogen I modifiziert, um die Faktoren „Leistung“ und „Zufriedenheit mit der Schul-Entscheidung“ erweitert und dann als Elternfragebogen II an die Schülereltern ausgegeben. Auch der Elternfragebogen II ermittelt Angaben zur häuslichen Schulvorbereitungs- und Probenvorbereitungszeit. Die Eltern hatten sich im Vorfeld entschieden, dieser dritten Befragung zuzustimmen; dabei hatten sie die Wahl zwischen einer eMail-Einladung zum online-Fragebogen oder postalischem Zusenden eines paper-pencil-Fragebogens.

Tabelle 6: Übersicht zur internen Konsistenz / Reliabilität der Skalen

Skala	Cronbach`s Alpha	Anzahl Items
Stressvulnerabilität	.682	6
Suche nach sozialer Unterstützung (1)	.857	6
Problemorientierte Bewältigung (1)	.839	6
Vermeidende Bewältigung (1)	.723	6
Konstruktiv-palliative Emotionsregulation (1)	.788	6
Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation (1)	.851	6
Suche nach sozialer Unterstützung (2)	.793	6
Problemorientierte Bewältigung (2)	.757	6
Vermeidende Bewältigung (2)	.671	6
Konstruktiv-palliative Emotionsregulation (2)	.868	6
Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation (2)	.798	6
Physische Symptomatik	.539	6
Ärger	.792	4
Traurigkeit	.713	4
Angst	.671	4
Lernzielmotivation	.758	8
Annäherungs-Leistungsziel Motivation	.768	7
Vermeidungs-Leistungszielmotivation	.778	8
Arbeitsvermeidung	.887	8

#### 4.5 *Der Notendurchschnitt als abhängige Variable*

Die Komplexität der Bedingungen von Schulleistung endet durch die Bewertungen der Lehrerinnen und Lehrer in der Vergabe von Zensuren. Die teilnehmenden Eltern machten im Rahmen des Elternfragebogens II Angaben zu den Noten ihrer Kinder, welche in der vorliegenden Untersuchung als abhängige Variable Schulleistung definieren. Es wurden die Übertrittsnote der 4. Jahrgangsstufe, die Mathematik-, Deutsch- und Natur-und-Technik (NuT)-Note des Jahreszeugnisses der 5. Klasse sowie des Zwischenzeugnisses der 6. Klasse erhoben. Die Durchschnittsnote aus den Mathematik-, Deutsch- und NuT-Noten quantifiziert in dieser Studie den Faktor Schulerfolg und soll nicht Schulleistung in einzelnen Schulfächern abbilden, sondern durch den Einbezug eines sogenannten Lernfachs (NuT) einen gegebenenfalls beratungsrelevanten Beitrag zur Antizipation von erfolgreichem Etablieren auf dem Gymnasium leisten.

#### 4.6 Durchführung der Untersuchung

Nach Absolvieren des Genehmigungsverfahrens in zwei Schulämtern sowie der Regierung von Schwaben und nach Erfüllung der Datenschutzaufgaben der Regierung von Schwaben, konnten die Grundschulen der Schulamtsbezirke Augsburg-Stadt und Aichach-Friedberg kontaktiert werden. So wurden insgesamt 47 Grundschulen zunächst per eMail und danach telefonisch über das Vorhaben informiert und eingeladen - die ländlichen und die städtischen Schulen ca. 12 Monate zeitversetzt. Gesamt zehn davon (zwei städtische, acht ländliche) haben daraufhin ihre Zusage zur Kooperation getätigt. Diese Schulen haben dann über die Klassenleitungen der 3. Klassen die Elternbriefe (siehe Anhang 2) mit der Bitte um Teilnahme an diesem Forschungsprojekt und sämtlichen interessierenden Informationen zum Ablauf an die Schülereltern zugestellt. Per schriftlicher Einverständniserklärung haben auf diesem Wege die oben genannten 172 Eltern die Teilnahme zugesichert.

Am Testtag, dem Untersuchungszeitpunkt T1, wurden die betreffenden Schülerinnen und Schüler von der Schulleitung für vier Unterrichtsstunden vom Unterricht befreit und von der Testleiterin und bei großen Teilnehmerzahlen einer pädagogisch und schulpsychologisch ausgebildeten weiteren Person in einem dafür zur Verfügung gestellten Klassenzimmer betreut. Mit vielen Pausen, Getränken und kleinen Snacks wurden dann in gemütlicher Atmosphäre die Tests zu kognitiven Fähigkeiten, Lern- und Leistungsmotivation und Stressverarbeitung pseudonymisiert durchgeführt. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler haben zum Abschluss ein weiteres Informationsschreiben zur Weitergabe an ihre Eltern erhalten, in dem dann auch der Zeitpunkt der nächstfolgenden Befragung angekündigt wurde.

Im April des Folgejahres, zum Untersuchungszeitpunkt T2, wurde dann unter Mithilfe der Lehrkräfte der mittlerweile 4.Klass-Schülerinnen und -Schüler der Elternfragebogen I (siehe Anhang 3) zur Analyse der Art und des Umfangs der elterlichen Unterstützung zugestellt. Der Zeitpunkt wurde deshalb gewählt, weil in dieser Phase die zu erwartende Belastung für Kinder und ggf. Eltern im Kontext Übertritt aufgrund der zahlreichen zu absolvierenden Probearbeiten besonders repräsentativ ist. Diesem Fragebogen lag ein frankierter Rückumschlag bei, so dass in den darauffolgenden wenigen Wochen die bearbeiteten Antworten per Post bei der Testleiterin eintrafen. Zudem haben die Schülereltern per Beiblatt auch Stellung zur Frage genommen, ob sie nach Ablauf von ca. eineinhalb Jahren direkt von der Testleiterin kontaktiert werden dürfen, um dann den Elternfragebogen II zu beantworten. Ihr Einverständnis dazu erteilten die Schülereltern per Unterschrift und freiwilliger Angabe der eMail- oder Post-Adresse.

In der Woche nach Ausgabe der Halbjahreszeugnisse der mittlerweile 6.Klässler (ländliche Stichprobe) und 5.-Klässler (städtische Stichprobe) erhielten die kooperierenden Eltern zum Untersuchungszeitpunkt T3 den Elternfragebogen II (siehe Anhang 5), der dann wieder auf den bereits genannten zwei Wegen rückgesendet werden konnte. Im Rahmen der

Stichprobenpflege wurden die verantwortenden Grundschulen bzw. deren Leitungen sowie die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer zu jedem Messzeitpunkt über den Verlauf der Studie und den konkreten Ablauf informiert.

#### 4.7 *Analysen*

Zur Untersuchung der verschiedenen Fragestellungen wurde eine Reihe von statistischen Verfahren eingesetzt, die an dieser Stelle kurz vorgestellt werden. Zur Untersuchung von einfachen Zusammenhängen zwischen ordinalen Variablen wurde der Korrelationskoeffizient nach Spearman berechnet. Sollte der Zusammenhang zwischen stetigen Variablen untersucht werden, wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson verwendet. Hierbei wurde aufgrund des zentralen Grenzwertsatzes und der Fallzahl von  $n > 30$  auf eine Prüfung der Normalverteilung verzichtet und direkt mit der parametrischen Korrelation gearbeitet (Field, 2017). Neben der Untersuchung von Zusammenhängen wurden auch zahlreiche Gruppenunterschiede untersucht. Da sich dabei Gruppengrößen von  $n < 30$  ergaben, die Prüfung mittels Boxplot mehrere Verstöße gegen die Normalverteilungsannahme bei den stetigen Variablen zeigten und zudem auch einige ordinale Variablen auf Gruppenunterschiede untersucht wurden, sind durchwegs Mann-Whitney-Tests zur Untersuchung eingesetzt worden. Zudem wurden zahlreiche komplexere Zusammenhänge wie Moderationen, Mediationen sowie moderierte Mediationen untersucht. Zur Berechnung wurde hierbei auf das PROCESS Macro von Hayes zurückgegriffen (Hayes, 2018). Es wurde dabei die Version 3.0 verwendet. Als Signifikanzniveau wurde der Wert 0.05 verwendet und auch bei einseitig formulierten Hypothesen wurde der üblichere und konservativere, zweiseitige p-Wert für die Interpretation herangezogen.

## 5. Ergebnisse

Es folgt zunächst eine tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse.

Tabelle 7: Zusammenfassende Darstellung der überprüften Hypothesen

	<b>Determinante</b>	<b>Hypothese</b>
<b>Intelligenz</b>		
H1	SuS am G sind intelligenter als SuS an RS/S	verworfen
H5a	SuS am G mit guten Noten sind intelligenter als SuS an RS/S (5.Kl.)	bestätigt
	SuS am G mit guten Noten sind intelligenter als SuS an RS/S (6.Kl.)	verworfen
H5b	G/5.Kl.: Einfluss des IQ auf Schulleistung, mediiert durch Übertrittsnote	bestätigt
H5c	Einfluss des IQ auf Noten 6.Kl., mediiert durch Noten 5.Kl., moderiert durch Stresssymptom Angst	bestätigt
<b>Lern- und Leistungsmotivation</b>		
H2a	SuS am G sind höher lernzielorientiert als SuS an RS/S	bestätigt
H2b	SuS an RS/S sind höher leistungszielorientiert als SuS am G	verworfen
H2c	SuS an RS/S zeigen eine höhere Arbeitsvermeidung als SuS am G	verworfen
H6a	G/5.Kl.: Zus'hang zwischen Schulleistung und Lernzielorientierung	verworfen
	G/6.Kl.: Zus'hang zwischen Schulleistung und Lernzielorientierung	verworfen
H6b	G/5.Kl.: Zus'hang zwischen Schulleistung und Leistungsmotivation	zT bestätigt
	G/6.Kl.: Zus'hang zwischen Schulleistung und Leistungsmotivation	verworfen
H6c	G/5.Kl.: Zus'hang zwischen Schulleistung und Arbeitsvermeidung	bestätigt
	G/6.Kl.: Zus'hang zwischen Schulleistung und Arbeitsvermeidung	bestätigt
H6d	G/5.Kl.: Einfluss der Lernzielorientierung auf Schulleistung, mediiert durch Übertrittsnote	bestätigt
H6e	G/5.Kl.: Einfluss der Leistungszielorientierung/Arbeitsvermeidung auf Schulleistung, mediiert durch Übertrittsnote	zT bestätigt

---

**Stressbewältigung und Stresssymptomatik**

H3a	SuS am G sind effektiver in der Stressbewältigung als SuS an RS/S	verworfen
H3b	SuS am G haben mehr Stresssymptome als SuS an RS/S	verworfen
H7a	SuS am G mit guten Noten zeigen effektive Bewältigungsstrategien	verworfen
H7b	G/5.Kl.: Einfluss der Bewältigungsstrategie auf Schulleistung, mediiert durch Übertrittsnote	verworfen
H7c	SuS am G mit guten Noten zeigten in der GS weniger Symptome	verworfen

**Elterliche Unterstützung**

H4	SuS am G wurden weniger elterlich unterstützt als SuS an RS/S	bestätigt
	SuS am G werden weniger elterlich unterstützt als SuS an RS/S	verworfen
H8a	Je mehr elterliche Unterstützung bei Schulvorbereitung (GS), desto schlechtere Noten (G) in der 5. Klasse	bestätigt
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Prüfungsvorbereitung (GS), desto schlechtere Noten (G) in der 5. Klasse	verworfen
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Schulvorbereitung (G), desto schlechtere Noten (G) in der 5. Klasse	bestätigt
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Prüfungsvorbereitung (G), desto schlechtere Noten (G) in der 5. Klasse	bestätigt
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Schulvorbereitung (GS), desto schlechtere Noten (G) in der 6. Klasse	verworfen
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Prüfungsvorbereitung (GS), desto schlechtere Noten (G) in der 6. Klasse	verworfen
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Schulvorbereitung (G), desto schlechtere Noten (G) in der 6. Klasse	verworfen
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Prüfungsvorbereitung (G), desto schlechtere Noten (G) in der 6. Klasse	bestätigt
H8b	Je mehr elterliche Unterstützung bei Schulvorbereitung (GS), desto schlechtere Noten (G) in der 5. Klasse, unabh. von Intelligenz	verworfen
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Prüfungsvorbereitung (GS), desto schlechtere Noten (G) in der 5. Klasse, unabh. von Intelligenz	verworfen
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Schulvorbereitung (G), desto schlechtere Noten (G) in der 5. Klasse, unabh. von Intelligenz	verworfen
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Prüfungsvorbereitung (G), desto schlechtere Noten (G) in der 5. Klasse, unabh. von Intelligenz	bestätigt
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Schulvorbereitung (GS), desto schlechtere Noten (G) in der 6. Klasse, unabh. von Intelligenz	verworfen
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Prüfungsvorbereitung (GS), desto schlechtere Noten (G) in der 6. Klasse, unabh. von Intelligenz	verworfen

---

	Je mehr elterliche Unterstützung bei Schulvorbereitung (G), desto schlechtere Noten (G) in der 6. Klasse, unabh. von Intelligenz	verworfen
	Je mehr elterliche Unterstützung bei Prüfungsvorbereitung (G), desto schlechtere Noten (G) in der 6. Klasse, unabh. von Intelligenz	bestätigt
H8c	G/5.Kl.: Einfluss der elterlichen Unterstützung auf Schulleistung, mediiert durch Übertrittsnote	bestätigt
H8d	G/5.Kl.: Einfluss der elterlichen Unterstützung auf Schulleistung, mediiert durch Lernzielmotivation	verworfen
GS	Grundschule	
G	Gymnasium	
RS/S	Realschule/Sonstige	
SuS	Schülerinnen und Schüler	

## Fragestellung A

Gibt es Unterschiede zwischen gymnasialen und nicht-gymnasialen Schülerinnen und Schülern bezüglich...?

- 1) Intelligenz
- 2) Lern- und Leistungsmotivation
- 3) Stressbewältigung und Stresssymptomatik
- 4) Elterliche Unterstützung

### 5.1 Unterschiede in der Intelligenz

Hypothese H1:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben einen durchschnittlich höheren Mittelwert in den Ergebnissen einer Intelligenzmessung als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten.*

Zur Untersuchung dieser Hypothese wurden die Daten von 63 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (82.9%) sowie von 13 Realschülerinnen und Realschülern und Schülerinnen und Schülern sonstiger Schularten erfasst (17.1%). In der kleineren Gruppe wurde bei einem der Teilnehmenden kein Intelligenzwert erhoben, so dass diese Gruppen bei der Untersuchung des Intelligenzquotienten IQ auf eine Gruppengröße von zwölf abnimmt.

Tabelle 8: Testergebnisse nach Schularten bezüglich der Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten.

Schulart	N	MW	SD
Gymnasium	60	110.8	10.037
Realschule	11	110.1	8.327
Sonstige	1	106.0	.
Insgesamt	72	110.6	9.688

Rein deskriptiv lässt sich nur ein minimaler Unterschied zwischen den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ( $MW = 110.80$ ,  $SD = 10.04$ ) und der zweiten Schülergruppe ( $MW = 109.75$ ,  $SD = 8.03$ ) beim IQ ausmachen. Da die Verteilung des IQ in der Gruppe der Realschülerinnen und -schüler sowie sonstigen Schülerinnen und Schülern eindeutig nicht normalverteilt ist und die letztgenannte Gruppe eine nur sehr kleine Fallzahl aufweist, wurde der nichtparametrische Mann-Whitney-Test angewendet, um den Unterschied zu untersuchen. Es zeigt sich dabei ein nicht signifikantes Ergebnis,  $U = 326$ ,  $p = 0.607$ . Damit muss die Hypothese verworfen werden. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erweisen sich nicht als intelligenter im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern anderer Schularten. In Anhang 6 findet sich eine Graphik zur Dokumentation der Nichtnormalverteilung der Daten in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler anderer Schularten.

## 5.2 Unterschiede in der Lern- und Leistungsmotivation

Hypothese H2a:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind höher lernzielmotiviert als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten.*

Hypothese H2b:

*Schülerinnen und Schüler anderer Schularten weisen eine höhere Leistungszielmotivation auf.*

Hypothese H2c:

*Schülerinnen und Schüler anderer Schularten weisen eine höhere Arbeitsvermeidung auf.*

Im Vorfeld der Analysen wurde die Verteilung der Daten mittels Boxplot untersucht. Dabei zeigten sich bei den Lern- und Leistungsmotivationskalen deutliche Abweichungen von der Normalverteilung. Zudem liegen nur bei zehn Realschülern und sonstigen Schülerinnen und Schülern die Werte zu den Motivationskalen vor. Aus diesem Grund wurde zur Untersuchung der Gruppenunterschiede erneut der Mann-Whitney-Test eingesetzt. Eine

Zusammenfassung zu den deskriptiven Werten beider Gruppen sowie der Ergebnisse der Gruppenvergleiche findet sich in nachfolgender Tabelle 9.

Tabelle 9: Testergebnisse nach Schularten bezüglich der Unterschiede in den Lern- und Leistungsmotiven

	Schulart	N	MW	SD	MR*	U-Wert	p-Wert
Lernziele	Gymnasium	49	54.41	10.83	33.01	97.50	.003
	Realschule/Sonstige	10	43.80	8.28	15.25		
Annäherungs- Lernziele	Gymnasium	49	47.22	10.68	31.09	191.50	.279
	Realschule/Sonstige	10	43.60	6.19	24.65		
Vermeidungs- Lernziele	Gymnasium	49	48.31	11.43	30.34	228.50	.738
	Realschule/Sonstige	10	47.80	11.61	28.25		
Arbeitsvermeidung	Gymnasium	49	45.49	11.06	28.78	185.00	.225
	Realschule/Sonstige	10	51.20	13.22	36.00		

\* MR: mittlerer Rang

Die Vergleiche erbringen bei den Lernzielen einen signifikanten Unterschied,  $U = 97.50$ ,  $p = .003$ . An den Mittelwerten lässt sich erkennen, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten deutlich höhere Werte aufweisen als die Vergleichsgruppe. Auch die mittleren Ränge des  $U$ -Tests sind bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten größer (33.01 vs. 15.25). Somit kann die Hypothese H2a beibehalten werden, wohingegen die übrigen Teilhypothesen H2b und H2c verworfen werden müssen. Die gymnasialen Schülerinnen und Schüler erweisen sich demnach als höher lernzielmotiviert im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern anderer Schularten. Innerhalb der Leistungsziele und der Arbeitsvermeidung erbringen die Daten keine Hinweise auf Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schularten. In Anhang 7 findet sich eine Graphik zu den Normalverteilungs-Abweichungen der Daten zur Lern- und Leistungsmotivation.

### 5.3 Unterschiede in der Stressbewältigung und in der Stresssymptomatik

Hypothese H3a:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zeigen im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern anderer Schularten vermehrt effektive Stressbewältigungsstrategien wie problemorientierte Bewältigung und Suche nach sozialer Unterstützung.*

Hypothese H3b:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten weisen im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern anderer Schularten vermehrt physische und psychische Stresssymptome auf.*

Die beiden effektiven Stressbewältigungsstrategien „problemorientierte Bewältigung“ sowie „Suche nach sozialer Unterstützung“ sind Skalen des SSKJ 3–8, anhand dessen die Daten erhoben wurden. Hierbei wurden den Probandinnen und Probanden zu jeder Bewältigungsmaßnahme je zwei fiktive Belastungssituationen vorgestellt, die durch die Schüler projektiv zu bewerten waren. Situation 1 fragt die Reaktionen der Kinder in einer allgemeinen Stresssituation (Streit mit Freunden) ab, Situation 2 gibt eine Hausaufgaben-Stresssituation vor. Da der Boxplot der entsprechenden Skalen erneut Abweichungen von der Normalverteilung sowie teils extreme Ausreißer in den Daten aufweist und, wie erwähnt, die Gruppe der Realschülerinnen und Realschüler und sonstigen Schülerinnen und Schüler klein ist, wurde auch hier der Mann-Whitney-Test zur Untersuchung der Hypothese verwendet.

Bei der Skala zur *problemorientierten Bewältigung* ergab sich für die Situation 1 (Stressbelastung in allgemeiner Situation) ein nicht signifikanter Unterschied,  $U = 197.50$ ,  $p = .336$ . Für die Situation 2 (Stressbelastung in Hausaufgaben-situation) konnte ein schwach signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ermittelt werden,  $U = 159.5$ ,  $p = .083$ . Die Gymnasiasten zeigten dabei einen höheren mittleren Rang (31.74) als die zweite Schülergruppe (21.45). Damit zeigen die Gymnasiasten in der zweiten Situation tendenziell eine stärkere problemorientierte Bewältigung. Bei der Skala zur *Suche nach sozialer Unterstützung* zeigte sich weder in der ersten Situation ( $U = 176.00$ ,  $p = .163$ ) noch in der zweiten Situation ( $U = 189.00$ ,  $p = .495$ ) ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Da sich kein signifikanter ( $p < .05$ ) Unterschied zwischen den beiden Gruppen zeigte, ist die Hypothese H3a zu verwerfen. Somit hat die Untersuchung ergeben, dass es keine relevanten Unterschiede in der Stressbewältigung zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und Schülerinnen und Schülern anderer Schularten gibt. In Anhang 8 findet sich eine Graphik zu den Normalverteilungs-Abweichungen der Daten zu den Stressbewältigungsmaßnahmen.

Der SSKJ Fragebogen wurde ebenfalls verwendet, um die Konsequenzen des physischen und psychischen Stresses zu erfassen. Damit konnten Skalen zum Ärger, zur Traurigkeit, zur Angst und zu physischen Symptomen gebildet werden. Die Skalen zeigten bei einer graphischen Verteilungsprüfung mittels Boxplot nur leichte Abweichungen von der Normalverteilung, weshalb hier zusätzlich der Shapiro-Wilk-Test zur Untersuchung der Verteilung zum Einsatz kam. Da dieser für alle vier Skalen signifikante Abweichungen von der Normalverteilungsannahme zeigte (jeweils  $p < .05$ ), fiel die Entscheidung für das geeignete Testverfahren wieder auf den Mann-Whitney Test. Weder für Ärger ( $U = 237.50$ ,  $p = .879$ ), Traurigkeit ( $U = 210.50$ ,  $p = .479$ ), Angst ( $U = 208.00$ ,  $p = .450$ ) noch für die physische Symptomatik ( $U = 223.500$ ,  $p = .661$ ) ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Damit ist die Hypothese H3b zu verwerfen. Nachfolgende Tabelle 10 gibt nochmals einen deskriptiven Überblick sowie die induktiven Ergebnisse zu den für die Hypothese 3 relevanten Gruppenvergleichen an.

*Tabelle 10:* Testergebnisse nach Schularten bezüglich der Unterschiede in den Stressbewältigungsmaßnahmen und der Stresssymptomatik

	Schulart	N	MW	SD	MR	U-Wert	p-Wert
Problemorientierte Bewältigung (1)	Gymnasium	49	22.41	5.11	30.97	197.5	0.336
	Realschule/Sonstige	10	20.4	6.59	25.25		
Problemorientierte Bewältigung (2)	Gymnasium	49	21.14	5.7	31.74	159.5	0.083
	Realschule/Sonstige	10	17.6	5.25	21.45		
Suche nach sozialer Unterstützung (1)	Gymnasium	49	17.39	6.22	31.41	176	0.163
	Realschule/Sonstige	10	14.6	5.38	23.1		
Suche nach sozialer Unterstützung (2)	Gymnasium	49	17.27	5.78	28.86	189	0.495
	Realschule/Sonstige	9	18.56	5.46	33		
Ärger	Gymnasium	49	7.22	2.66	29.85	237.5	0.879
	Realschule/Sonstige	10	7.2	2.04	30.75		
Traurigkeit	Gymnasium	49	6.29	2.23	29.3	210.5	0.479
	Realschule/Sonstige	10	6.8	2.35	33.45		
Angst	Gymnasium	49	7.76	2.3	30.76	208	0.45
	Realschule/Sonstige	10	7.2	2.15	26.3		
Physische Symptomatik	Gymnasium	49	9.12	2.42	30.44	223.5	0.661
	Realschule/Sonstige	10	8.7	2.21	27.85		

Auf Basis der vorliegenden Daten konnte kein Unterschied in der Stresssymptomatik von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern an anderen Schularten nachgewiesen werden. In Anhang 9 findet sich eine Graphik zu den Normalverteilungs-Abweichungen der Daten zur Stresssymptomatik.

#### 5.4 Unterschiede in der elterlichen Unterstützung

Hypothese H4:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten werden im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern anderer Schularten weniger elterlich unterstützt.*

Sowohl vor dem Übertritt in die Sekundarschule als auch danach wurde erfragt, in welchem Umfang sich die Eltern in die Hausaufgabenerledigung und Schul- bzw. Prüfungsvorbereitung ihrer Kinder einbringen. Die entsprechenden Fragen waren alle ordinal skaliert, wobei höhere Werte für eine intensivere Unterstützung stehen. Die Gruppenunterschiede wurden mittels des *U*-Tests untersucht, die Ergebnisse sind in Tabelle 11 dargestellt.

*Tabelle 11: Testergebnisse nach Schularten bezüglich der Unterschiede in der elterlichen Unterstützung*

	Schulart	N	MR	U-Wert	p-Wert
Schulvorbereitung (Grundschule)	Gymnasium	61	35.21	257.00	.025
	Realschule/Sonstige	13	48.23		
Prüfungsvorbereitung (Grundschule)	Gymnasium	61	36.16	314.50	.219
	Realschule/Sonstige	13	43.81		
Schulvorbereitung (Sekundarschule)	Gymnasium	61	40.88	259.50	.029
	Realschule/Sonstige	13	26.96		
Prüfungsvorbereitung (Sekundarschule)	Gymnasium	61	41.25	236.50	.013
	Realschule/Sonstige	13	25.19		

In der Grundschule werden die Schülerinnen und Schüler, die im späteren Verlauf auf das Gymnasium wechseln, signifikant weniger bei der Schulvorbereitung unterstützt ( $U = 257.00$ ,  $p = .025$ ). In den weiterführenden Schulen werden dann die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowohl bei der täglichen Schulvorbereitung ( $U = 259.50$ ,  $p = .029$ ) als auch bei den Vorbereitungen für Prüfungen ( $U = 236.50$ ,  $p = .013$ ) signifikant mehr unterstützt. Die Hypothese bestätigt sich für die Grundschülerinnen und Grundschüler bzgl. der Schulvorbereitung, jedoch werden nach dem Übertritt an die Sekundarschule die gymnasialen Schülerinnen und Schüler intensiver als die Vergleichsgruppe unterstützt, weshalb für diesen Zeitpunkt die Hypothese zu verwerfen ist. So lässt sich zusammenfassend feststellen, dass auf Basis der vorliegenden Daten die künftigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Grundschule weniger intensiv unterstützt werden, was sich dann in der Sekundarstufe des Gymnasiums entgegengesetzt verhält.

## Fragestellung B

Gibt es Unterschiede zwischen gymnasialen und Schülerinnen und Schülern anderer Schularten bezüglich...?

- 1) Intelligenz
- 2) Lern- und Leistungsmotivation
- 3) Stressbewältigung und Stresssymptomatik
- 4) Elterliche Unterstützung

### 5.5 Intelligenz als Prädiktor von Schulerfolg am Gymnasium

Hypothese H5a:

*Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulleistung von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und deren Intelligenz.*

Die Schulleistungen werden hier operationalisiert als die Durchschnittsnote des Deutsch-, Mathematik-, Englisch- und Natur- und Technik-Unterrichts. Es liegen Noten sowohl für die fünfte als auch sechste Jahrgangsstufe vor. Zur Untersuchung eines potentiellen Zusammenhangs wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson ermittelt. Während sich für die fünfte Klasse ein signifikanter Zusammenhang zwischen Intelligenzquotient und Note ergibt ( $r(56) = -.429, p = .001$ ) ist der Zusammenhang in der sechsten Klasse nicht mehr gegeben ( $r(46) = -.235, p = .107$ ). Damit kann die Hypothese nur für die Schülerinnen und Schüler der fünften, aber nicht für die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse beibehalten werden.

Es zeigt sich damit, dass Kinder mit höheren Ausprägungen in der Intelligenzmessung in der 5. Klasse des Gymnasiums bessere Noten haben und der Faktor kognitive Fähigkeiten als Prädiktor für Schulerfolg in der 5. Klasse betrachtet werden kann. Bereits in der 6. Jahrgangsstufe ist die Antizipation von Schulerfolg auf Basis der Intelligenzwerte nicht mehr möglich.

Hypothese H5b:

*Es findet eine Mediation des Einflusses der kognitiven Fähigkeiten auf die Schulleistung der 5. Klasse durch die Übertrittsnote statt.*

Um die in der Hypothese formulierten Zusammenhänge zu untersuchen, wurde eine Mediation mit dem PROCESS Macro berechnet. Dabei zeigte sich, dass sowohl der Gesamteffekt des IQs ( $b = -.0288, p = .002$ ) als auch die Übertrittsnote ( $b = .6490, p < .001$ )

einen Einfluss auf die Durchschnittsnote der 5. Klasse haben. Zudem gibt es aber auch einen indirekten Effekt ( $b = -.0098$ ,  $95\%KI = [-.0182;-.0029]$ ). Dies bedeutet, dass die Übertrittsnote den Zusammenhang zwischen dem IQ und der Schulleistung der 5. Klasse mediiert. Wird der indirekte Effekt aus dem Gesamteffekt herausgerechnet, hat der IQ aber immer noch einen signifikanten direkten Effekt ( $b = -0.190$ ,  $p = .0059$ ). Die Hypothese H5b wird bestätigt.

*Hypothese H5c:*

*Der Einfluss des IQs auf die Schulnote der 6. Klasse wird durch die Leistungen der 5. Klasse mediiert und durch die Angst-Skala moderiert.*

Zur Untersuchung der Hypothese wurde das PROCESS Macro von Hayes verwendet. Weiter oben konnte bereits mittels einfacher Korrelation gezeigt werden, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem IQ und der Durchschnittsnote der sechsten Klasse besteht. Auch in diesem Modell gab es keinen signifikanten direkten Effekt der Intelligenz auf die Noten der sechsten Jahrgangsstufe ( $b = .006$ ,  $p = .270$ ). Der IQ nimmt dagegen direkten Einfluss auf die Noten der 5. Klasse ( $b = -.0228$ ,  $p = .0048$ ). Damit ist eine höhere Intelligenz mit besseren Noten verbunden. Das Modell zeigt zudem, dass der IQ indirekt über die Noten der 5. Klasse auf die der 6. Klasse wirkt ( $b = -.0212$ ,  $95\%KI = [-.0360;-.0042]$ ) und das Leistungsniveau der 5. Klassen ebenfalls auf die Leistungen der nachfolgenden Klasse wirkt ( $b = .9298$ ,  $p < .001$ ). Zudem zeigte sich eine signifikante Moderation der Angst auf die Beziehung zwischen dem IQ und den Leistungen der sechsten Klasse ( $p = .0496$ ). Während bei schwach ( $b = -.0033$ ,  $p = .590$ ) und mittelstarker Ausprägung ( $b = .0076$ ,  $p = .210$ ) der Angst kein Zusammenhang zwischen dem IQ und der Note (6. Klasse) besteht, liegt bei starker Ausprägung auf der Angstskala ein Zusammenhang dergestalt vor, dass ein höherer IQ mit schlechteren Leistungen verbunden ist ( $b = .0184$ ,  $p = .062$ ) und die Hypothese H5c bestätigt wird. Das heißt, dass intelligentere Kinder durch Angst gehemmt werden. Zur Veranschaulichung der Zusammenhänge:

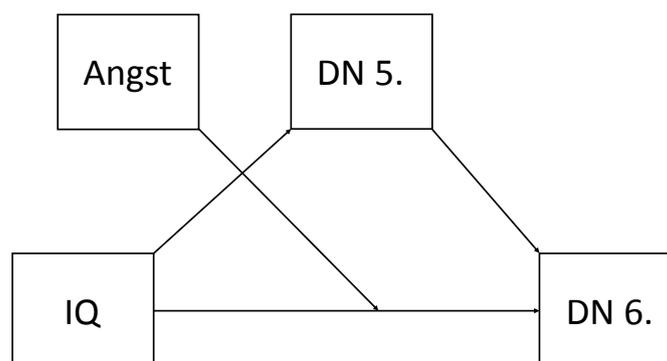


Abbildung 10: Moderierte Mediation der Schulleistung in der 6. Klasse.

### 5.6 Lern- und Leistungsmotivation als Prädiktor von Schulerfolg am Gymnasium

Hypothese H6a:

*Bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stehen die Schulleistungen mit der Lernzielorientierung in Zusammenhang.*

Hypothese H6b:

*Bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stehen die Schulleistungen mit der Leistungszielorientierung in Zusammenhang.*

Hypothese H6c:

*Bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stehen die Schulleistungen mit der Arbeitsvermeidung in Zusammenhang.*

Auch zur Untersuchung dieser Hypothesen wurde die Pearsonkorrelation angewendet. Die entsprechenden Ergebnisse finden sich in der nachfolgenden Tabelle 12.

Tabelle 12: Zusammenhang von Schulleistung und Lern- und Leistungsmotivation

		Notendurchschnitt 5. Klasse	Notendurchschnitt 6. Klasse
Annäherungs- Leistungsziele	<i>r</i>	0.231	0.21
	<i>p</i> -Wert	0.111	0.152
	<i>N</i>	49	48
Vermeidungs- Leistungsziele	<i>r</i>	0.319	0.179
	<i>p</i> -Wert	0.026	0.224
	<i>N</i>	49	48
Arbeitsvermeidung	<i>r</i>	0.334	0.313
	<i>p</i> -Wert	0.019	0.03
	<i>N</i>	49	48
Lernziele	<i>r</i>	-0.136	-0.12
	<i>p</i> -Wert	0.352	0.416
	<i>N</i>	49	48

Der Tabelle lassen sich verschiedene signifikante Zusammenhänge entnehmen. So gilt sowohl für Schüler der fünften wie sechsten Klassen, dass gute Noten mit geringeren Ausprägungen bei der Arbeitsvermeidung in Zusammenhang stehen ( $r(47) = .334$ ,  $p = .019$  sowie  $r(46) = .313$ ,  $p = .030$ ). Für die fünfte Klasse gilt zudem, dass gute Noten mit geringeren Ausprägungen bei den Vermeidungs-Leistungszielen in Verbindung stehen ( $r(47) = .319$ ,  $p = .026$ ). Damit kann H6c beibehalten werden. H6a muss verworfen werden und H6b kann nur für die Schüler der fünften Klasse unter der Bedingung Vermeidungs-Leistungsziel beibehalten werden. Es wurde also anhand der dieser Studie zugrunde liegenden Daten

empirisch belegt, dass eine geringe Arbeitsvermeidungsmotivation im Zusammenhang mit Schulerfolg am Gymnasium steht und außerdem eine geringe Vermeidungs-Leistungszielorientierung Einfluss auf die Noten in der 5. Klasse des Gymnasiums hat.

Hypothese H6d:

*Es findet eine Mediation des Einflusses der Lernzielorientierung auf die Schulleistung durch die Übertrittsnote statt.*

Die durch den SELLMO erfasste Lernzielorientierung zeigt einen signifikanten, indirekten Einfluss der Übertrittsnote auf die Schulleistung der 5. Klasse ( $b = -.0052$ , 95%KI =  $[-.0120; -.0004]$ ). Der Gesamteffekt der Lernzielorientierung ( $b = -.0045$ ,  $p = .4528$ ) ist nicht signifikant. Der Effekt der Übertrittsnote ( $b = .6328$ ,  $p < .001$ ) steht dagegen wieder in einem signifikanten Zusammenhang mit der Leistung der 5. Klasse. Somit findet eine, wenngleich nur schwach ausgeprägte, Mediation statt und die Hypothese H6d kann beibehalten werden.

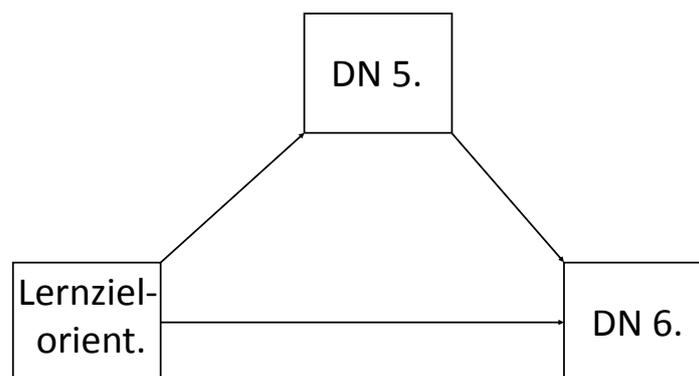


Abbildung 11: Mediation der Lernzielorientierung auf die Schulleistung

Hypothese H6e:

*Es findet eine Mediation des Einflusses der als ungünstig bewerteten Motive Leistungszielorientierung und Arbeitsvermeidung auf die Schulleistung durch die Übertrittsnote statt.*

Die Annäherungs-Leistungsziele wiesen einen nicht signifikanten indirekten Effekt auf ( $b = -.0004$ , 95%KI =  $[-.0080; .0060]$ ). Auch der Gesamteffekt der Annäherungsmotivation war in diesem Modell nicht signifikant ( $b = .0090$ ,  $p = .2055$ ). Es zeigte sich aber erneut ein gleichgerichteter Einfluss der Übertrittsnote auf die Leistung der 5. Klasse ( $b = .6327$ ,  $p = .0001$ ). Auch die Vermeidungs-Leistungsziele wurden in einer Mediationsanalyse untersucht. Dabei zeigt sich wieder kein signifikanter indirekter Effekt ( $b = .0023$ , 95%KI =  $[-.0062; .0083]$ ), der Effekt der Übertrittsnote ( $b = .6006$ ,  $p = .0010$ ) war signifikant und der Effekt der Vermeidungsmotivation schwach signifikant ( $b = .0128$ ,  $p = .0750$ ). Der direkte Effekt der

Vermeidungsmotivation war nicht signifikant ( $b = .0105, p = .0786$ ). Schließlich wurde noch die Arbeitsvermeidung untersucht, wobei sich nun ein signifikanter Mediationseffekt zeigte ( $b = .0071, 95\%KI = [.0008; .0143]$ ). Während der Gesamteffekt der Arbeitsvermeidung noch signifikant in dem Modell ist ( $b = .0116, p = .0323$ ), ist der direkte Effekt nicht mehr signifikant ( $b = .0045, p = .3963$ ), was einem klaren Mediationseffekt entspricht. Der Einfluss der Note ist wie auch schon in den vorangegangenen Modellen signifikant ( $b = .5896, p < .001$ ). Damit kann die Hypothese H6e für den Aspekt der Arbeitsvermeidung beibehalten und muss für die beiden übrigen Motivationsarten verworfen werden.

### 5.7 Stressbewältigung und Stresssymptomatik als Prädiktor von Schulerfolg am Gymnasium

Hypothese H7a:

*Es gibt einen Zusammenhang von guten gymnasialen Schulleistungen und effektiven Stressbewältigungsstrategien in der Grundschule (Problemorientierte Bewältigung und Suche nach sozialer Unterstützung).*

Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurde eine Korrelation zwischen den Durchschnittsnoten der gymnasialen Fünft- und Sechstklässler mit den Skalen zu den Bewältigungsstrategien in den beiden Stresssituationen 1 (allgemeine Belastung) und 2 (Belastung durch Hausaufgaben) ermittelt. Da, wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist, keiner der Zusammenhänge statistisch signifikant ist, muss die Hypothese 5.7 verworfen werden.

Tabelle 13: Zusammenhang von Noten und Stressbewältigung

		Notendurchschnitt 5. Klasse	Notendurchschnitt 6. Klasse
Problemorientierte Bewältigung (1)	r	-0.018	0.022
	p-Wert	0.902	0.883
	N	49	48
Problemorientierte Bewältigung (2)	r	-0.08	-0.065
	p-Wert	0.587	0.66
	N	49	48
Suche nach sozialer Unterstützung (1)	r	0.032	0.039
	p-Wert	0.83	0.794
	N	49	48
Suche nach sozialer Unterstützung (2)	r	0.002	0.008
	p-Wert	0.992	0.956
	N	49	48

Die Ergebnisse zeigen, dass auf Datenbasis der vorliegenden Studie der Faktor „Stressbewältigungsmaßnahmen“ kein geeigneter Prädiktor für Schulerfolg am Gymnasium ist.

Hypothese H7b:

*Es findet eine Mediation des Einflusses der effektiven Stressbewältigungsstrategien (Problemorientierte Bewältigung und Suche nach sozialer Unterstützung) auf die Schulleistung durch die Übertrittsnote statt.*

Die Suche nach sozialer Unterstützung steht in keinem Zusammenhang mit der Durchschnittsnote der 5. Klasse ( $b = -.0026$ ,  $p = .8408$ ). Dementsprechend konnte auch kein signifikanter indirekter Effekt ermittelt werden ( $b = -.0062$ ,  $95\%KI = [-.0170; .0050]$ ). Jedoch zeigte sich, dass die Übertrittsnote einen signifikanten Einfluss auf die Durchschnittsnote der 5. Klasse hat ( $b = .6467$ ,  $p < .001$ ).

Bei der problemorientierten Bewältigung zeigte sich ein ähnliches Bild. Wenngleich die Übertrittsnote in einem Zusammenhang mit der Durchschnittsnote der 5. Klasse steht ( $b = .623$ ,  $p = <.001$ ), so ist doch weder der Gesamteffekt der problemorientierten Bewältigung ( $b = .0029$ ,  $p = .8634$ ) noch der indirekte Effekt ( $b = -.0024$ ,  $95\%KI = [-.0131; .0127]$ ) signifikant. Die Hypothese muss verworfen werden.

Hypothese H7c:

*Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit guten Schulleistungen haben bereits in der Grundschule weniger Stresssymptome.*

Wie oben gezeigt, wurde die bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bestehende Stresssymptomatik anhand verschiedener Skalen erfasst. Bzgl. jeder dieser Skalen wurde eine Pearsonkorrelation mit dem Notendurchschnitt ermittelt.

Tabelle 14: Zusammenhang von Noten und Stresssymptomatik

		Notendurchschnitt 5. Klasse	Notendurchschnitt 6. Klasse
Ärger	r	0.157	0.118
	p-Wert	0.281	0.425
	N	49	48
Traurigkeit	r	0.058	0.067
	p-Wert	0.692	0.652
	N	49	48

Angst	r	-0.031	0.035
	p-Wert	0.832	0.811
	N	49	48
Physische Symptomatik	r	0.075	0.102
	p-Wert	0.609	0.49
	N	49	48

Wie obige Tabelle zeigt, konnte kein signifikanter Zusammenhang ermittelt werden. Damit kann keine Korrelation zwischen den Noten der Sekundarschule und den Stresssymptomen der Grundschule bestätigt werden. Die Hypothese ist zu verwerfen. Nach den Ergebnissen dieser Untersuchung ist daher auch die Prävalenz von Stresssymptomen kein zulässiger Prädiktor für Schulerfolg am Gymnasium.

### 5.8 Elterliche Unterstützung als Prädiktor von Schulerfolg am Gymnasium

Hypothese H8a:

*Je zeitintensiver Kinder von ihren Eltern häuslich unterstützt werden, desto schlechtere Noten erbringen sie am Gymnasium.*

Diese Hypothese kann wieder anhand von Korrelationen untersucht werden. Da die Variablen zur Unterstützung ordinal skaliert sind, wird mit dem Korrelationskoeffizienten nach Spearman gearbeitet. Der nachfolgenden Tabelle sind einige signifikante Zusammenhänge zu entnehmen. Es soll zur besseren Orientierung nochmal erwähnt werden, dass, wie in Kapitel 4.5.4 vorgestellt, das Verfahren zur Messung der elterlichen Unterstützung sowohl an der Grundschule als auch am Gymnasium zwischen Schulvorbereitungszeit und Prüfungsvorbereitungszeit der Eltern differenziert.

Tabelle 15: Zusammenhang von Noten und elterlicher Unterstützung

		Notendurchschnitt 5. Klasse	Notendurchschnitt 6. Klasse
Schulvorbereitungszeit (Grundschule)	r	0.276	0.041
	p-Wert	0.036	0.778
	N	58	49
Prüfungsvorbereitungszeit (Grundschule)	r	0.24	0.042
	p-Wert	0.069	0.775
	N	58	49

Schulvorbereitungszeit (Sekundarschule)	r	0.266	0.233
	p-Wert	0.040	0.099
	N	60	51
Prüfungsvorbereitungszeit (Sekundarschule)	r	0.441	0.371
	p-Wert	<.001	0.007
	N	60	51

So gilt, dass je intensiver sich die Eltern in die Schulvorbereitungen der Grundschülerinnen und Grundschüler einbringen, desto schlechter die Noten der Kinder in der 5. Klasse des Gymnasiums ( $r(56) = .276, p = .036$ ) sind. Außerdem zeigt ein schwach signifikanter Zusammenhang an, dass auch bei der Probenvorbereitung in der Grundschule die Unterstützung der Eltern tendenziell eher zu schlechteren Noten führen kann. Die elterliche Unterstützung bei der täglichen Schulvorbereitung in der Sekundarschule steht in einem signifikanten Zusammenhang mit den Noten. Je zeitintensiver unterstützt wird, desto schlechter fallen die Durchschnittsnoten ( $r(58) = .266, p = .040$ ) in der 5. Klasse aus. Sowohl für die 5. Klasse ( $r(58) = .441, p < .001$ ) als auch für die 6. Klasse ( $r(49) = .371, p = .007$ ) besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang: je stärker die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei den Prüfungsvorbereitungen elterlich unterstützt werden, desto schlechter fallen die Zensuren aus. Die Hypothese wurde damit bestätigt. So wurde anhand der Daten dieser Studie belegt, dass sich in der Grundschule mit zunehmender Schulvorbereitungszeit durch die Eltern die Noten der Kinder in der 5. Klasse des Gymnasiums signifikant verschlechtern, und somit eine Antizipation von Schulleistung anhand von elterlicher Unterstützung zulässig ist. Elterliches Einwirken auf die Schulaufgabenvorbereitung der gymnasialen Schülerinnen und Schüler als hochsignifikant bestimmender Faktor prädiziert den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler in der 5. und 6. Klasse des Gymnasiums in negativer Wirkrichtung.

Hypothese H8b:

*Bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gibt es unabhängig von der Intelligenz der Kinder einen negativen Zusammenhang zwischen elterlicher Unterstützung und den Schulleistungen.*

Es wurde mittels partieller Korrelationen geprüft, ob die in der Hypothese H8b formulierten Zusammenhänge bestehen.

*Tabelle 16: Zusammenhang von Noten und elterlicher Unterstützung, unabhängig von kognitiven Fähigkeiten*

Kontrollvariablen		Notendurchschnitt 5.	Notendurchschnitt 6.
IQ Schulvorbereitungszeit (Grundschule)	r	.166	-.023
	p-Wert	.264	.876
	df	45	45

Prüfungsvorbereitungszeit (Grundschule)	r	.262	.047
	p-Wert	.076	.755
	df	45	45
Schulvorbereitungszeit (Sekundarschule)	r	.196	.154
	p-Wert	.186	.303
	df	45	45
Prüfungsvorbereitungszeit (Sekundarschule)	r	.395	.304
	p-Wert	.006	.038
	df	45	45

Wird der Einfluss der Intelligenz herauspartialisiert, besteht noch immer ein signifikanter Zusammenhang zwischen der elterlichen Prüfungsvorbereitungszeit im Gymnasium und den Noten der 5. ( $r(45) = .395$ ,  $p = .006$ ) und der 6. Klasse ( $r(45) = .304$ ,  $p = .038$ ). Unabhängig von der Intelligenz der Kinder hat die elterliche Unterstützung somit einen negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen. Unter der Bedingung Prüfungsvorbereitungszeit kann die Hypothese H8b bestätigt werden. Die sonstigen Unterstützungsvarianten stehen in keinem nachweisbaren Zusammenhang mit den Noten. Somit gilt nur die von den Eltern investierte Zeit in die Schulaufgabenvorbereitung ihrer gymnasialen Kinder als prädiktiver Faktor für den Schulerfolg.

Hypothese H8c:

*Es findet eine Mediation des Einflusses der elterlichen Unterstützung auf die Schulleistung durch die Übertrittsnote statt.*

Die Auswertung zeigte einen signifikanten indirekten Effekt ( $b = .0893$ , 95%KI = [.0285; .1739]), womit man von einem Mediationseffekt ausgehen kann und die Hypothese beibehalten wird. Der Gesamteffekt der elterlichen Unterstützung, welche sich zusammensetzt aus der Hausaufgabenunterstützung sowie Probenvorbereitung vor dem Wechsel an die weiterführenden Schule, ist schwach signifikant ( $b = .0976$ ,  $p = .0525$ ) jedoch ist der direkte Effekt klar ohne nachweisbaren Zusammenhang ( $b = .0083$ ,  $p = .8752$ ). Der Effekt der Übertrittsnote ist auch in diesem Modell signifikant ( $b = .7468$ ,  $p < .001$ ). Der gleichgerichtete indirekte Effekt der elterlichen Unterstützung ist so zu interpretieren, dass ein stärkeres Engagement mit schlechteren Noten in der 5. Klasse verbunden ist. In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, den Einfluss der Unterstützung auf die Übertrittsnote zu untersuchen. Es zeigt sich hier ein gleichgerichteter und signifikanter Zusammenhang ( $b = .1196$ ,  $p = .0037$ ). Eine stärkere Unterstützung geht somit mit einer schlechteren Übertrittsnote einher; da auch die Mediation signifikant war, kann dies so interpretiert werden, dass sich die elterliche Unterstützung in der Grundschule nicht nur direkt negativ auf

die Schulleistung der vierten Klasse auswirkt, sondern zusätzlich indirekt negativ auf die Leistungen auf der weiterführenden Schule.

Hypothese H8d:

*Der Einfluss der elterlichen Unterstützung auf die Schulleistung der 5. Klasse wird durch die Lernzielmotivation mediiert.*

Was die Lernzielmotivation betrifft, zeigte sich kein signifikanter indirekter Effekt ( $b = .0031$ ,  $95\%KI = [-.0115; .0217]$ ), auch war der Gesamteffekt der elterlichen Unterstützung auf die Leistungen der fünften Klasse in diesem Modell nur schwach signifikant ( $b = .0995$ ,  $p = .0643$ ). Die Lernzielmotivation zeigte ebenfalls keinen signifikanten Effekt auf die Durchschnittsnote nach dem Übertritt auf die weiterführende Schule ( $b = -.0069$ ,  $p = .5009$ ). Aufgrund des nicht-signifikanten Mediationseffekts muss die Hypothese verworfen werden.

### 5.9 *Eigenes Modell zur Antizipation von Schulerfolg in der 5. Klasse am Gymnasium*

Das Wirkungsfeld um die Antizipation von gymnasialer Schulleistung nimmt nach Abschluss der Untersuchungen eine Form an, deren Struktur sowohl direkte als auch indirekte Determinanten umfasst, den Faktor Stress nicht beinhaltet und positive sowie negative Zusammenhänge enthält. Das folgende Schaubild soll die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie zusammenfassend verdeutlichen:

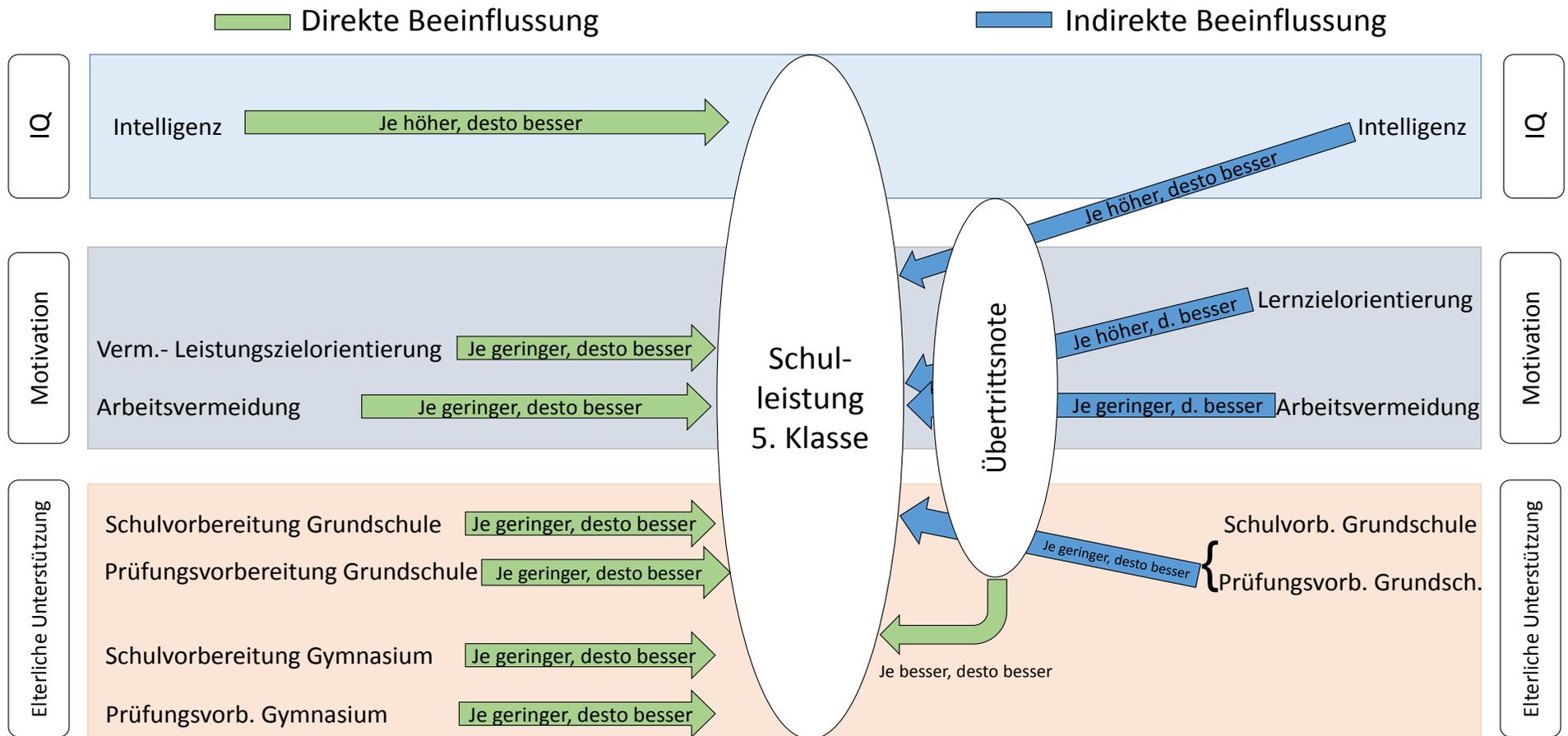


Abbildung 12: Eigenes Modell zur Antizipation von Schulerfolg am Gymnasium

## 6. Diskussion

### 6.1 Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten Ergebnisse

Im Mittelpunkt dieser Längsschnittstudie stand die Betrachtung der Dispositionen gymnasialer Kinder im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern anderer Schularten sowie die Frage, ob anhand dieser Dispositionen bereits in der Grundschule eine Antizipation von gymnasialem Schulerfolg möglich ist. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass den untersuchten Faktoren im Kontext Übergang an die Sekundarschule unterschiedlich stark Beachtung geschenkt werden muss.

#### 6.1.1 Intelligenz

Die auf Leistung basierenden Selektionsprozesse der Übertrittsphase von der Grundschule in die Sekundarschule führen laut dieser Untersuchung nicht dazu, dass sich am Gymnasium die intelligenteren Kinder finden. Vielmehr lassen sich keine Unterschiede in der Intelligenzverteilung der Schülerinnen und Schüler an den verschiedenen Schularten feststellen. Obwohl Intelligenz „bei weitem der stärkste erfolgsrelevante Faktor“ (Roth, 2015, S. 87) bezüglich Schulleistung ist und 24% - 45% des schulischen Erfolgs auf den Intelligenzgrad zurückzuführen sind (u.a. Baumert et al., 2003), zeigt sich in dieser Studie, dass es nicht die intelligenteren Kinder sind, die den Weg auf die Schulform des Gymnasiums antreten. Ein verblüffendes Ergebnis, auch im Vergleich zu den Ergebnissen von Wocken (2000) oder Baumert et al. (2009), die besagen, dass in den Untersuchungen in Hamburg (Wocken) und Berlin (Baumert et al.) der Intelligenz-Mittelwert von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zwölf vs. sieben IQ-Punkte über dem der Haupt-, Real- und Gesamtschülerinnen und -schüler liegt. Die von Weinert und Schneider (1999) beschriebene Überlagerung der Intelligenzverteilungen an den unterschiedlichen Schularten gibt dabei deutliche Hinweise zur Klärung der divergenten Ergebnisse, schließlich liegt nach deren Analyse die Wahrscheinlichkeit, zum Beispiel mit einem IQ von 110 eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, bei 50% (Stern, 2013).

Dennoch sind in Kenntnis des Übergangsprozederes sowie gesellschaftlicher und politischer Hintergründe weitere kausale Zusammenhänge denkbar. So wurden die oben beschriebenen Ergebnisse aus Hamburg (chronologisch vor der Schulreform 2010/2011) und Berlin bei freiem Elternwahlrecht der Sekundarschulart ermittelt; die in dieser Studie entstandenen Ergebnisse der schulartunabhängigen Intelligenzverteilung stammen hingegen aus einer Stichprobe, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Schularten weniger nach

Elternwillen, sondern nach Notendurchschnitt zugeteilt wurden. Eine mögliche Erklärung für die nicht vorhandenen Intelligenzunterschiede könnte daher sein, dass Eltern mit freiem Wahlrecht die kognitiven Fähigkeiten ihrer Kinder intuitiv treffend einschätzen können und die Schulart dazu passend wählen. Die Lehrerinnen und Lehrer in Bayern wiederum selektieren nicht nach der Intelligenz der Kinder, sondern ziehen die Schulleistung als Entscheidungsgrundlage heran. Eine empirisch belegte Bewertung der unterschiedlichen Vorgehensweisen hinsichtlich des langfristigen Schulerfolgs steht noch aus, aussagekräftige Empirie hierzu könnte ein Ziel künftiger Forschung sein. Desweiteren könnte die Sozialschichtzugehörigkeit der Kinder ein Grund sein, warum manche hoch leistungsfähige Kinder nicht aufs Gymnasium wechseln und weniger leistungsfähige durchaus. Denn neben den bereits genannten Determinanten von Schulleistung spielt erwiesenermaßen die Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie eine große Rolle. Die enge Verstrickung von sozialer Herkunft und Schulerfolg ist in der Literatur bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts ergiebig besprochen und belegt (Henz, 1997; Kramer, 2013; Kühn, 1983; Sauer & Gamsjäger, 1996; Schrader & Helmke, 2008; Vasarik & Staub, 2015; Zöller & Roos, 2013), zur Verdeutlichung: laut Stern (2013) bekommen Kinder mit einem IQ unter 100 aus der oberen sozialen Klasse mit einer Wahrscheinlichkeit von 50% eine Gymnasialempfehlung der Grundschule. In vorliegender Untersuchung wurde zur effektiveren Fokussierung auf die Aspekte Intelligenz, Stress und Motivation der bourdieusche Habitus allerdings vernachlässigt, was wegen der hohen Bedeutsamkeit dieses Faktors als Limitation betrachtet und bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden muss. Eine weitere Vermutung zur Erklärung der nicht vorhandenen Intelligenzunterschiede zwischen den Kindern unterschiedlicher Schularten basiert auf der Hypothese, dass durch den erwarteten Stress an der Schulform Gymnasium (Waligora, 2003) innerhalb der Familien zu Gunsten einer anderen Schulform entschieden wird; wobei die Entscheidungsgrundlage in diesem Fall ein von der Intelligenz des Kindes unabhängiges Motiv ist. Zudem muss bei diesen und allen weiteren Ergebnissen zu den schulartabhängigen Unterschieden bezüglich der untersuchten Faktoren limitierend berücksichtigt werden, dass die Stichprobe zu dieser Fragestellung eine sehr kleine war. Diese geringe Stichprobengröße erschwert den differenzierten Vergleich der Gruppen; wünschenswert wäre eine adäquat große und gleichmäßig auf die Gruppen Gymnasium, Realschule, Mittelschule und sonstige Schulen verteilte Stichprobe, in der dann womöglich weitere signifikante Unterschiede zu finden gewesen wären. Es wäre desweiteren denkbar, und soll hier einschränkend erwähnt werden, dass sich von der Einladung zur Teilnahme an dieser Studie, die „zum Übertritt“ genannt wurde, wegen der höheren Bedeutsamkeit im Kontext „Übertritt“ eher die Eltern derjenigen Kinder angesprochen fühlten, die in Erwägung zogen, eventuell an ein Gymnasium zu wechseln, als die Eltern derjenigen Kinder, die ohne Bedingungen erfüllen zu müssen, zum Beispiel an eine Mittelschule übertreten konnten. So könnte eine nicht-repräsentative Stichprobe zusammenkommen, die überwiegend aus Kindern mit höheren kognitiven Fähigkeiten besteht.

Was die prognostische Validität des Faktors Intelligenz angeht, soll zunächst alle hier untersuchten Faktoren betreffend betont werden, dass die Ergebnisse dieser Studie zwar längsschnittlicher Natur sind, aber dennoch vor direkten kausalen Schlüssen gewarnt werden muss. Mögliche alternative Erklärungen können nie ausgeschlossen werden, so dass die Kausalität in dieser Diskussion nie als zwingend, sondern als hinweisend diskutiert, aber die Bedeutung korrelativer Zusammenhänge nach Cohen und Cohen (1983) auch nicht unterbewertet werden soll.

Es zeigt sich in dieser Stichprobe, dass Schülerinnen und Schüler mit höheren Intelligenzwerten in der 5. Klasse des Gymnasiums erwartungsgemäß bessere Noten haben als Kinder mit niedrigerer Intelligenz. Die oben angesprochene Schulentscheidungs-Heuristik, bei der die Wahl der Schulart ausgehend von den kognitiven Fähigkeiten der Kinder getroffen wird, scheint für die 5. Jahrgangsstufe wirksam zu sein. Der Blick auf den Zusammenhang von Übertrittsnote und Intelligenzwert zeigt auf, dass der direkte Effekt zwischen kognitiven Fähigkeiten und Schulleistung auch durch den indirekten Effekt der Übertrittsnote erklärt wird. Kinder mit höherer Intelligenz werden also in der Gesamtstichprobe dieser Untersuchung durchaus mit besseren Noten in der Grundschule bewertet, die wiederum bessere Noten in der 5. Klasse des Gymnasiums nach sich ziehen. Die Übertrittsnote geht in dieser Untersuchung als prognostisch valider Faktor hervor. Ein Schulerfolg am Gymnasium tritt demnach mit höherer Wahrscheinlichkeit bei Schülerinnen und Schülern mit guter Übertrittsnote ein. Ein Ergebnis, das die Übertrittsregelung an bayerischen Schulen hinlänglich rechtfertigt.

Als praktische Einbindung dieser Ergebnisse in schulische Belange darf davon ausgehend, zum Beispiel im Rahmen einer Schullaufbahnberatung an der Grundschule, sowohl von den kognitiven Fähigkeiten als auch von der Übertrittsnote auf den Schulerfolg der 5. Klasse geschlossen werden, da ein erfolgreiches Etablieren am Gymnasium mit höherer Wahrscheinlichkeit bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit höherer Intelligenz und damit einhergehend mit besserer Übertrittsnote gelingen wird. Angekommen auf dem Gymnasium spielen die kognitiven Fähigkeiten in fortschreitenden Jahrgangsstufen allerdings eine geringer werdende Rolle. In Übereinstimmung mit den Aussagen von Mücke (2007) bestätigen auch die Ergebnisse dieser Studie, dass der Einfluss der Intelligenz und der Übertrittsnote auf die Schulleistung nicht stabil, sondern in den ersten Schuljahren am stärksten ist, und danach abnimmt. Der oben belegte Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten, der Übertrittsnote und der Durchschnittsnote der 5. Klasse lässt sich anhand der Noten in der 6. Klasse nicht mehr feststellen. Belegt werden konnte aber, dass der IQ indirekt über die Noten der 5. Klasse die Schulleistung der 6. Klasse beeinflusst, und auch insgesamt das Leistungsniveau der 5. Klasse auf die Noten des nachfolgenden Schuljahres einwirkt. Schülerinnen und Schüler, die im ersten Jahr nach dem Übertritt erfolgreich waren, haben also

eine höhere Wahrscheinlichkeit, auch im Folgejahr zu reüssieren. So ist laut den Daten der vorliegenden Studie das bayerische Übertrittsverfahren ans Gymnasium durchaus geeignet, um anhand der Übertrittsnote Schulerfolg zu präzisieren. Dies gilt wohl primär für das erste Jahr nach dem Übertritt, bezüglich eines langfristigen erfolgreichen Etablierens liefert diese Selektionspraxis lediglich indirekte prognostische Aussagen.

Die Schulleistung der Kinder in der 6. Jahrgangsstufe betreffend zeigte sich bei der Analyse der Daten ein erwähnenswerter Moderatoreffekt. Demnach moderiert das Stresssymptom Angst den Einfluss des IQ auf die Noten der 6. Klasse. Intelligenter Kinder werden durch starke Angst in ihrer Leistung sichtbarer gehemmt als weniger intelligente. Wie auch bei Zimmermann und Spangler (2001) zu finden ist, so tritt die Bedeutung emotionaler Prozesse hinter den Einfluss kognitiver Faktoren zurück, solange es sich um entspannte Situationen ohne intensive emotionale Erregung der Schülerinnen und Schüler handelt. Starke Angst dagegen scheint mit höherer Ausprägung der kognitiven Fähigkeiten selbige in den Hintergrund treten zu lassen und legt die Vermutung nahe, dass speziell bei intelligenteren Schülerinnen und Schülern Aufmerksamkeit auf die Regulation gerichtet werden soll. Die Fähigkeit zur effektiven Emotionsregulation kann daher als relevant in Lern- und Leistungssituationen betrachtet werden. In künftigen Untersuchungen könnte auch dieser Faktor als Determinante von Schulleistung weitere Beachtung finden.

### *6.1.2 Lern- und Leistungsmotivation*

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die gymnasialen Schülerinnen und Schüler höher lernzielmotiviert sind als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten. Eine Erkenntnis, die wegen des mit der Lernzielmotivation einhergehenden Kompetenz- und Autonomieerlebens im Einklang mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) steht und die für den Schulerfolg so positive Bedeutung der Lernzielorientierung ein weiteres Mal hervorhebt (siehe auch Wolters, 2003). Es darf also davon ausgegangen werden, dass durch den Übertrittsprozess an die Sekundarschule die höher lernzielmotivierten Schülerinnen und Schüler von den weniger lernzielmotivierten separiert werden. Entgegen der Ausführungen der PRISE-Studie (Zöller & Roos, 2013b), die höhere Leistungsziel motive und eine höhere Tendenz zur Arbeitsvermeidung bei den Haupt- und Realschülerinnen und -schülern nachweist, ergeben vorliegende Daten, dass es keine Unterschiede innerhalb der Leistungsziele und der Arbeitsvermeidung zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schularten gibt. In Anlehnung an Deci und Ryan (1993) hätte man bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eine geringere Leistungsziel motivation erwartet. Die intrinsisch nach Kompetenz und Autonomie strebenden Schülerinnen und Schüler am Gymnasium, die sich nachdrücklicher als die Schülerinnen und Schüler anderer Schularten

mit den Lernzielen identifizieren, präsentieren sich zugleich auch als hoch motiviert, von außen als erfolgreich wahrgenommen zu werden und zeigen nicht weniger als die Vergleichsgruppe das Bedürfnis nach Performanz. Es stellt sich die Frage, warum diese beiden Motivationslagen parallel auftreten. Eine denkbare Erklärung könnte im Wechsel der Bezugsnorm für die Notengebung liegen. Laut einer Studie von Eder (2005) in Österreich findet Notengebung in den ersten vier Jahrgangsstufen vorwiegend lernzielorientiert, und in der Sekundarstufe primär auf Basis des Vergleichs der Schülerinnen und Schüler untereinander statt. Aus diesem Blickwinkel scheint es zunächst plausibel, dass die genuin höher lernzielmotivierten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nach dem Übertritt zusätzlich ausgeprägte Leistungsziele entwickeln. Nachdem die Daten der vorliegenden Studie die unerwartet hohen Leistungsziele aber bereits in der Grundschule nachweisen, kann dies die interessierende Frage nicht klären. Eine mögliche Antwort könnte allerdings in der Haltung der Eltern liegen, die wie in Kapitel 2.5.5 beschrieben, zunehmend kontrollierend auf die Kinder und deren schulisches Ergehen einwirken. Daraus resultierend wäre eine relative Erhöhung der Leistungszielorientierung der Kinder durchaus denkbar. Dieses Wirkungsfeld um Lern- und Leistungszielmotivation, elterliche Unterstützung und Schulleistung wird in Kapitel 6.1.4 weitergehend diskutiert.

Blickt man auf die weiteren Analysen zur Motivation der Kinder, lässt sich aufgrund der vorliegenden Daten allerdings nicht direkt belegen, dass aus der nachweislich erhöhten Lernzielmotivation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bessere Schulnoten resultieren. Eine direkte prognostische Validität der Lernzielorientierung im Hinblick auf Schulleistung liegt nicht vor. Der Blick auf den Zusammenhang von Übertrittsnote und Lernmotivation belegt hingegen eine Mediation des Einflusses der Lernzielorientierung auf die Schulleistung durch die Übertrittsnote. Dieser indirekte Einfluss unterstreicht die Bedeutung des Kompetenzerlebens der Schülerinnen und Schüler als Prädiktor für Schulerfolg. Vor dem Hintergrund der Untersuchungen zu den in Kapitel 2.5 erwähnten schulartabhängigen Schereneffekten liefert die vorliegende Untersuchung mit der erhöhten Lernzielmotivation der gymnasialen Schülerinnen und Schüler einen Hinweis auf die Ursache potentieller Schereneffekte. Sie kann aber durch den ausbleibenden Nachweis der divergent zunehmenden Leistungsunterschiede keine Aussagen über deren tatsächliche Existenz machen. Die Schereneffekte wurden u.a. von van Ophuysen und Wendt (2009) oder Bos et al. (2007) für die Mathematikleistung belegt, konnten aber u.a. von Zöllner und Roos (2013) nicht bestätigt werden. Zur Klärung wären normierte Schulleistungstests als Vergleichsgrundlage nötig, die im Rahmen dieser Untersuchung nicht durchgeführt wurden. Interessant für künftige Forschung wäre, diesen Zusammenhang zwischen schulartabhängigen Unterschieden in der Lernzielmotivation und je nach Schulform unterschiedlich auftretenden Leistungszuwächsen zu untersuchen.

Ein deutlich höheres Prädiktionspotential als die Lernzielmotivation beinhaltet das Motiv der Arbeitsvermeidung. Laut den Ergebnissen dieser Studie führt eine geringe Arbeitsvermeidungsorientierung sowohl bivariat als auch indirekt mediiert über die Übertrittsnote zu Schulerfolg am Gymnasium. Isoliert für den Erfolg in der 5. Klasse gilt außerdem, dass eine geringe Vermeidungs-Leistungszielorientierung effektiv ist; was für die Noten in der 6. Klasse nicht mehr nachgewiesen werden konnte. Für die 5. Jahrgangsstufe aber lässt sich sagen, dass auch hier Vermeidungs-Leistungsziele eine negative Bedeutung für den Arbeitseinsatz (Holz-Ebeling, 2017) haben und deren mindestens partielle Abwesenheit offensichtlich zu guten Noten führt. Sowohl eine geringe Vermeidungs-Leistungsziel-Motivation sowie eine geringe Tendenz zur Arbeitsvermeidung antizipieren also Schulerfolg am Gymnasium. Die Abgrenzung der beiden Begriffe besteht darin, dass mit Arbeitsvermeidung das Bestreben gemeint ist, prinzipiell Anstrengung zu umgehen, und ein Vermeidungs-Leistungsziel-Motiv den Betreffenden dazu bringt, in Lernkontexten einen Ansehensverlust zu verhindern. In der praktischen Umsetzung bedeutet letzteres, bezogen auf die Vermeidungs-Leistungszielorientierung, dass es sowohl für Eltern als auch für Lehrerinnen und Lehrer ein pädagogisches Ziel sein sollte, Kindern einen Ansehensverlust in Lern- und Prüfungskontexten zu ersparen.

Bei all diesen Ergebnissen zu bestehenden Motiven der Schülerinnen und Schüler soll limitierend allerdings daran erinnert werden, dass die Unabhängigkeit der vier untersuchten Motivationsarten nicht gegeben ist und es diesbezüglich keine reinen Gruppen geben kann, sondern Überlappungen die Regel sind (Dweck, 1986). Dennoch dürfen die in den Mustern unterschiedlicher Zielorientierungen nachgewiesenen Tendenzen durchaus als Hinweis auf gewichtete Anteile von Motivation betrachtet werden.

In dieser Studie außer acht gelassen, aber dennoch bedacht werden muss, dass auch in Kenntnis der motivationalen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, diese Motive in gezielte Lernhandlungen umzusetzen von Belang für die Determination von Schulerfolg ist. Kuhl (1983) machte darauf aufmerksam, und Heckhausen (1989) elaborierte daraufhin das Konzept der Volition als Umsetzungskompetenz. Auch wenn in dieser Studie u.a. im Rahmen der Arbeitsvermeidungsorientierung sicherlich einige Aspekte von volitionalen Handlungsstrategien enthalten sind, bleibt doch eine Argumentationslücke an der Stelle des Zusammenschlusses von Lern- und Leistungsmotivation mit Schulleistung offen. Diese wird allerdings dadurch relativiert, dass nach einer Untersuchung von Schiefele und Urhahne (2000) an Studierenden „die Güte der Leistung, nämlich die Durchschnittsnote, stärker von motivationalen als von volitionalen Personmerkmalen abhängt“ (Schiefele & Urhahne, 2000, S. 202).

### 6.1.3 Stressbewältigung und Stresssymptomatik

Der Frage, ob gymnasiale Schülerinnen und Schüler über effektivere Stressbewältigungsmaßnahmen verfügen als Schülerinnen und Schüler an anderen Schulformen, wurde auf Basis der vorliegenden Daten untersucht und als nicht relevant erachtet. Die Qualität der Stressverarbeitung scheint über die Schularten gleich verteilt zu sein. Eine erwähnenswerte Tendenz ist allerdings an der Stelle erkennbar, an der die Ergebnisse schwach signifikant belegen, dass die künftigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bereits in der Grundschule bei Stressbelastung in Hausaufgaben Situationen stärker problemorientierte Strategien zeigen und damit – wie in Kapitel 2.5.4.3 erörtert – effektiver bewältigen. Diese schwach signifikant bessere psychologische Anpassung an die Anforderungen der Grundschule könnte über die daraus resultierende Schulleistung eine Selektionsbedingung bei der Zuteilung auf die unterschiedlichen Schulformen sein. Nach Lazarus (1993) werden Anforderungen, die als kontrollierbar wahrgenommen werden, prinzipiell eher problemorientiert als emotional reguliert. Vielleicht ist es vor diesem Hintergrund ein Merkmal gymnasialer Schülerinnen und Schüler, die schulartdifferenzierende Prüfungsphase der 4. Jahrgangsstufe als kontrollierbare Belastung wahrzunehmen und eventuell sehen wiederum die künftigen Schülerinnen und Schüler anderer Schularten diese normative Belastung der zahlreichen Probearbeiten als extern vorgegeben und nicht kontrollierbar an. Dieser Zusammenhang bedarf weiterer empirischer Studien, im Rahmen derer dann auch weitere problemorientierte Bewältigungsstrategien auf ihre Prävalenz in von Kindern als kontrollierbar vs. nicht-kontrollierbar wahrgenommenen Belastungssituationen untersucht werden sollen. In den Ergebnissen der vorliegenden Studie zeigte sich bei der ebenfalls problemorientierten Bewältigungsskala „Suche nach sozialer Unterstützung“ kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Demnach greifen gymnasiale Schülerinnen und Schüler genauso intensiv wie Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe auf diese Strategie zurück. Was die Interpretation dieser Ergebnisse zur Stressbewältigung betrifft, muss beachtet werden, dass nach Eschenbeck (2010) Mädchen grundsätzlich vermehrt problemorientierte Bewältigungsstrategien einsetzen. Nachdem zum interessierenden Messzeitpunkt 3 das Geschlechtergleichgewicht nicht ausbalanciert war, sondern lediglich 41.1% der Stichprobe Mädchen sind, darf dieser oben genannte Befund als ernstzunehmender Hinweis auf eine verstärkte problemorientierte Bewältigung bei gymnasialen Schülerinnen und Schülern betrachtet werden.

Was die Konsequenzen der schulischen Beanspruchung betrifft, zeigte sich, dass es keine Unterschiede in der Stresssymptomatik von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern an anderen Schularten gibt. Genau wie bei Bergmüller (2007) finden sich auch in der vorliegenden Studie in keinem Bereich signifikante Zusammenhänge zwischen den geschilderten Konsequenzen der Belastung und der Schulform. Vor dem Hintergrund des nicht nur in den Medien vielzitierten Stresses der

Kinder am Gymnasium (Bilz et al., 2003; Eder, 2005; Waligora, 2003) ist dies ein überraschendes Ergebnis und deshalb besonderer Beachtung wert. Unklar bleibt dabei das relative Niveau der Stressbelastung und die Frage nach dem Leidensdruck. Dass die Kinder an allen Schularten gleichermaßen auf Distress reagieren, impliziert nicht zwingend eine gleichartig ausgeprägte Stressbelastung. Diese Zusammenhänge weitergehend empirisch zu untersuchen, wäre erstrebenswert.

Ob die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer jeweiligen Stressbewältigungsmaßnahmen bessere oder schlechtere Schulleistungen erzielen, konnte die vorliegende Studie weder direkt noch indirekt nachweisen. Auch das Vorhandensein von Stresssymptomen liefert keine Hinweise auf zukünftige Schulleistung. So hat sich auf Basis dieser Daten gezeigt, dass weder der Faktor Bewältigungsmaßnahmen noch die Prävalenz von Stresssymptomen ein direkter Prädiktor für Schulerfolg am Gymnasium sind. Eine mögliche Interpretation dieser Ergebnisse ist, dass diejenigen Kinder, die effektiv in der Stressbewältigung sind, zwar im Rahmen ihres subjektiven Wohlbefindens davon profitieren, diese Disposition aber nicht zu besseren Schulleistungen beiträgt. Damit kann die vorliegende Studie die Lücke an der Stelle der bisher mageren Empirie zum Thema Stressbewältigung und Schulleistung mit einem negativen Befund nur bedingt verkleinern.

#### *6.1.4 Elterliche Unterstützung*

Es zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler am Gymnasium intensiver von ihren Eltern unterstützt werden als Schülerinnen und Schüler an anderen Schularten. Dies bezieht sich sowohl auf die tägliche Betreuung bei den Hausaufgaben und Vorbereitung auf den Unterricht des kommenden Tages sowie auf die einige Tage bis wenige Wochen dauernde Vorbereitung auf angekündigte Prüfungen. Betrachtet man die häusliche Unterstützung, die in der Grundschule stattfindet, konnte anhand der vorliegenden Daten belegt werden, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die später auf ein Gymnasium wechseln, allerdings signifikant weniger intensiv als die Vergleichsgruppen bei den täglichen Hausaufgaben und Schulvorbereitungen unterstützt wurden. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass elterliche Interventionsmaßnahmen adaptiver sind als Wild und Gerber (2007, siehe Kapitel 2.5.5) feststellen konnten und damit nicht unabhängig vom bisher erreichten Schulerfolg. Ähnlich wie bei Helmke et al. (2004) deuten vorliegende Daten darauf hin, dass bessere Schulnoten der Kinder mit geringeren Interventionsmaßnahmen der Eltern einhergehen. Ob dieser Zusammenhang lediglich für die Grundschule gilt oder auch in den weiterführenden Schule Bestand hat, ist eine Frage, die empirisch weiterverfolgt werden sollte. Vermutlich werden also Grundschul Kinder mit guten und sehr guten Leistungen, die in der Folge später auf ein Gymnasium übertreten werden, aufgrund geringerem kompensatorischen Bedarf weniger von

den Eltern unterstützt, und nach dem Übertritt und dem schulartabhängig einsetzenden Abfall der Noten (Ball, Lohaus & Miebach, 2006) dann verstärkt von den Eltern protegiert. Eine denkbare Erklärung, warum die Eltern der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an der Schulvorbereitung aktiver beteiligt sind als Eltern der Schülerinnen und Schüler anderer Schularten, könnte neben der Verschlechterung der Schulleistung zu Beginn der gymnasialen Sekundarstufe auch darin liegen, dass die gymnasialen Anforderungen, zeitlich wie inhaltlich, einerseits tiefergehendes Einbringen der Schülerinnen und Schüler erfordern, andererseits aber laut den Daten dieser Studie keine Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten oder der Leistungsmotivation vorhanden sind. Zur Bewältigung der höheren Anforderungen bedient man sich innerhalb der Familie bewusst oder unbewusst eines erhöhten Engagements, an dem die Eltern dann aktiv und direktiv teilnehmen - sei es zum Schutz, zur Kontrolle, zur Anleitung der Kinder oder aus zahlreichen weiteren möglichen Motiven, deren empirische Untersuchung weitere Rückschlüsse auf die Struktur elterlichen Unterstützungsverhaltens zulassen würde.

Bei der kritischen Beleuchtung der Art und Weise, wie Eltern durch diese Unterstützungsmaßnahmen den Schulerfolg ihrer Kinder beeinflussen, erbrachten die Daten, dass die Noten der Kinder in der 5. Klasse des Gymnasiums umso schlechter sind, je intensiver sich die Eltern in die Schulvorbereitungen der Grundschülerinnen und -schüler involvieren. Somit determiniert das Ausmaß elterlicher Unterstützung in der Grundschule in einem negativen Zusammenhang Schulleistung am Gymnasium. Analog dazu konnte derselbe Zusammenhang auch für die Sekundarstufe nachgewiesen werden. Je mehr die Eltern bei den Hausaufgaben und Schulvorbereitungen unterstützend eingreifen, desto schlechter die Zensuren in der 5. Klasse. Und auch für die Prüfungsvorbereitungen gilt: je stärker die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei den Prüfungsvorbereitungen elterlich unterstützt werden, desto schlechter fallen die Zensuren aus. Auch ein indirekter Einfluss über die Übertrittsnote liegt vor; die lernbezogene Elternarbeit in der Grundschule wirkt sich nicht nur negativ auf die Übertrittsnote, sondern zusätzlich auch negativ auf die Schulleistung am Gymnasium aus.

Auch nach Bereinigung dieses Zusammenhangs um den Einfluss der individuellen kognitiven Fähigkeiten bedingt die elterliche Unterstützung negative Effekte auf die schulischen Leistungen der Kinder, womit die von den Eltern investierte Zeit in die Schulaufgabenvorbereitung ihrer Kinder als negativer Prädiktor für gymnasialen Schulerfolg betrachtet werden kann. In der praktischen Umsetzung implizieren diese Erkenntnisse, dass es für die Effektivität künftiger Schulleistungen am Gymnasium grundsätzlich Sinn macht, wenn Grundschullehrerinnen und -lehrer die Elternschaft beratend darüber informieren, ihre Kinder eigenständig und selbstbestimmt ihre Schulkarriere beschreiten zu lassen. Eine entsprechende Aufklärung der Eltern kann nach den Ergebnissen dieser Längsschnittuntersuchung mittelbar den Schulerfolg der Kinder konstituieren sowie nach Eder (2005) zu einem positiveren

Selbstgefühl und höherem Wohlbefinden der Kinder führen. Auch vor dem Hintergrund, dass Epstein und Dauber (1991) darauf verweisen, dass die Eltern im Allgemeinen schlichtweg nicht wissen, in welcher Art und Weise die Schulkinder zuhause am sinnvollsten zu unterstützen sind, erscheint eine diesbezügliche Beratung von großem praktischen Nutzen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das Ziel für Eltern sein muss, die Autonomie der Kinder zu fördern. Pomerantz et al. (2005) beschreiben plausibel, was auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie nahelegen: „Parents may support children’s autonomy by attending to children’s work, while allowing them to work on their own“ (S. 263). Im Rahmen der Interpretation dieser Daten soll daran erinnert werden, dass die Qualität der elterlichen Unterstützung hier nicht untersucht wurde, sondern lediglich das Ausmaß; die Maßnahmen zur Unterstützung der Schulkinder variieren selbstverständlich von Familie zu Familie, „die“ elterliche Unterstützung gibt es nicht. Hinsichtlich der lernbezogenen Elternarbeit kann die Art und Weise der Zuwendung aber entscheidend sein. Die vorliegende Studie will daher nicht pauschal dafür plädieren, Kinder allein zu lassen in ihren vielfältigen schulischen Aufgaben, denn selbstverständlich ist ein empathisches Eingehen auf kindliche Bedürfnisse nach Unterstützung kein Hinderungsgrund für gute Noten. Eine genauere Untersuchung und Klassifikation des elterlichen Verhaltens wäre wünschenswert. Der Schlüssel zur effektiven elterlichen Unterstützung liegt nach Kenntnis der vorliegenden Ergebnisse und deren Interpretation im Sinne der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) sowie unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Exeler und Wild (2003), die belegen, dass unerbetene Maßnahmen der Eltern riskant für die kindliche Selbstregulation sind, womöglich darin, von wem die Initiative zur Unterstützung ausgeht - von den Eltern oder den Kindern. Nach den Untersuchungen von Helmke et al. (2004) scheint es legitim, von der Quantität der elterlichen Interventionen auf den Grad des Verantwortungszuzugs zu schließen und so erscheint elterliche Unterstützung dann hilfreich und effektiv, wenn sie das Vertrauen der Eltern in die kindliche Kompetenz vermittelt, also auf Mäßigung basiert.

Als nicht zu unterschätzende Erkenntnis der getätigten Analysen erscheint die Tatsache, dass die Übertrittsnote der bayerischen Grundschülerinnen und Grundschüler in deutlichem Zusammenhang mit dem Schulerfolg am Gymnasium steht. Zum einen wirkt die Übertrittsnote auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler in der 5. Klasse des Gymnasiums und zum anderen indirekt darüber auch auf den Erfolg in der 6. Klasse. Ein Teil dieser Zusammenhänge verliert nach den vorliegenden Daten aber im zeitlichen Verlauf ihre Kraft. So drängt sich die Vermutung auf, dass mit zunehmender Verweildauer am Gymnasium die Bedeutung von Intelligenz, Übertrittsnoten, Motivation und elterlicher Unterstützung sukzessive zugunsten anderer Faktoren abnimmt. Womöglich sind diese determinierenden Faktoren kindliche Dispositionen, die einen individuellen Anpassungsprozess im Spannungsfeld von Anspruchsniveau der Schulart, sozialen Einflüssen und Persönlichkeitsmerkmalen abbilden. Schulleistung und ein erfolgreiches Etablieren am

Gymnasium basiert damit langfristig immer auch auf der persönlichen Bereitschaft der Kinder, dort bestehen zu wollen.

Als Beitrag, diese individuellen Voraussetzungen zu unterstützen, gründen sich in vielen Bundesländern neue integrative Schulformen wie Gemeinschaftsschulen, Stadtteilschulen, Oberschulen und die schon etwas länger probaten Gesamtschulen. Schulen, die optional den Erwerb des Abiturs anbieten, aber auch alternative Bildungswege zulassen. Darüber hinaus konstituieren sich zunehmend Bestrebungen, die individuelles Lernen in den Vordergrund stellen, es entstehen neue Lernformate wie Lernbüros, projektbasiertes Lernen, Exkursionen und Methoden digitaler Bildung wie zum Beispiel *flipped classrooms* oder Tabletklassen. Ziel ist, den Traum vom Bildungserfolg, der Spaß macht, fortschrittlich ist und vor allem zum Kind passt, zu erfüllen.

## 7. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit Schulerfolg am Gymnasium auseinander. Um darüber Aussagen tätigen zu können, wurden die Faktoren Intelligenz, Lern- und Leistungsmotivation, Stressbewältigung, Stresssymptomatik und die elterliche Unterstützung der Schulkinder Gegenstand des Interesses. Zum einen wurde bei einem Blick in die 5. und 6. Klassen der Sekundarschulen analysiert, ob es Unterschiede hinsichtlich der genannten Merkmale zwischen gymnasialen Schülerinnen und Schülern und Schülerinnen und Schülern an anderen Schularten bestehen. Bei der dann folgenden Frage, ob es Determinanten gibt, die bereits in der Grundschule einen potentiellen Schulerfolg am Gymnasium prädictieren können, bediente sich diese Studie ebendieser Faktoren und untersuchte deren prognostische Validität. Die interessierenden Daten konnten längsschnittlich aus einer Stichprobe von Grundschulkindern der 3. Jahrgangsstufe, die am Ende der Untersuchung die 6. Klasse besuchten, gewonnen werden. Zudem wurden deren Eltern zu zwei Zeitpunkten befragt. Aus den mit den Kindern durchgeführten Fragebögen stammen die Informationen über deren kognitive Fähigkeiten, Motivationslage und deren Stresserleben, die Eltern trugen mit ihren Angaben dazu bei, einen Einblick in die häusliche Lernunterstützung zu bekommen sowie die Noten und die Übertrittsnote der Kinder zu erfahren.

Anhand dieser Daten konnte die Studie aufzeigen, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Mittelwert nicht intelligenter sind, als die Schülerinnen und Schüler anderer Schularten. Allerdings präsentieren sie sich als höher lernzielmotiviert und damit mehr als die Vergleichsgruppe intrinsisch daran interessiert, neue Fähigkeiten zu erlernen beziehungsweise vorhandene zu verbessern. Was die Leistungszielmotivation angeht, erweisen sich die gymnasialen Schülerinnen und Schüler als ebenso strukturiert wie die Schülerinnen und Schüler an der Realschule oder sonstigen Schulformen; ihre Intention, in Relation mit anderen gut abzuschneiden oder Aufmerksamkeit von außen für ihre Leistung zu erhalten, ist vergleichbar mit denen der Schülerinnen und Schüler an anderen Schularten. Dasselbe gilt für die Tendenz der Kinder zur Arbeitsvermeidung. In Bezug auf die Perspektive „Stress“ hat die Untersuchung ergeben, dass Schülerinnen und Schüler am Gymnasium nicht effektiver in der Stressbewältigung sind und außerdem auch nicht vermehrt über Stresssymptome berichten. Es bedarf an der Stelle weiterer Bemühungen, zu klären, ob an den Schularten tatsächlich eine ähnlich geartete Stressbelastung bei ähnlicher gearteter Stressbewältigung vorliegt, oder ob die individuelle Wahrnehmung der Kinder zu den nicht signifikanten Ergebnissen führte. Mit Bestimmtheit kann aufgrund der Daten dieser Untersuchung festgestellt werden, dass die künftigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Grundschule deutlich weniger von ihren Eltern bei den Hausaufgaben und Schulvorbereitungen unterstützt wurden, was für die Sekundarstufe nicht mehr gilt. Für die Sekundarstufe konnte aufgezeigt werden, dass die Eltern, deren Kinder ein Gymnasium besuchen ungleich mehr Zeit in deren schulische

Belange investieren als die Eltern mit Kindern an anderen Schularten, sowohl die Schul- als auch die Prüfungsvorbereitung betreffend.

Die Frage nach den Prädiktoren, die künftigen Schulerfolg am Gymnasium prognostizieren können, kann nach Auswertung der Daten der vorliegenden Studie nun folgendermaßen beantwortet werden: Es ist unter anderem die Übertrittsnote, die Hinweise auf einen erfolgreichen Übertritt gibt und hochsignifikant den Schulerfolg zu Beginn der Sekundarschulzeit bedingt. Außerdem beeinflussen die kognitiven Fähigkeiten der Kinder die Schulnoten in der 5. Klasse und indirekt auch in der 6. Klasse des Gymnasiums. Was die Lern- und Leistungsmotivation betrifft, stellte sich eine geringe Vermeidungs-Leistungszielorientierung als positiver Prädiktor für Schulleistung heraus; Kinder, die aus dem Motiv lernen, schlechte Beurteilungen, Ansehensverlust oder Strafe zu vermeiden, haben statistisch betrachtet eine geringere Wahrscheinlichkeit, gute Noten zu erreichen. Auch für die Tendenz zur Arbeitsvermeidung konnte belegt werden, dass die Durchschnittsnote in der 5. Klasse des Gymnasiums umso besser ausfällt, je weniger die Schülerinnen und Schüler zur Arbeitsvermeidung neigen. Darüber hinaus unterstreichen die Ergebnisse deutlich die Tatsache, dass eine Zurückhaltung der Eltern bei den Schulvorbereitungen während der Grundschulzeit ihrer Kinder mit zeitlichem Abstand bessere Noten am Gymnasium nach sich zieht. Genau so betont werden soll, dass auch in der Sekundarstufe mit höherer elterlicher Unterstützung bei den Schulvorbereitungen und den Prüfungsvorbereitungen in der Konsequenz die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den ersten beiden Jahren der weiterführenden Schule schlechter werden. Ein Faktor, der offenbar bei der Verwirklichung von Schulerfolg eine untergeordnete Rolle spielt, ist der Umgang und das Erleben von Stress; es konnte kein Zusammenhang zwischen diversen Stressbewältigungsstrategien und Schulleistung nachgewiesen werden. Sollten Kinder in der Grundschule über Stresssymptome berichtet haben, so hatte deren Vorhandensein keine bedeutsame Auswirkung auf künftige Schulleistungen.

Neben der Analyse dieser direkten Einflussfaktoren, wurden als Ergebnis der kombinierten Betrachtung der behandelten Faktoren und der Übertrittsnote der Grundschülerinnen und Grundschüler mehrere indirekte Zusammenhänge evident. So wirkt sich unter anderem die Intelligenz, vermittelt über die Übertrittsnote, nachweislich positiv auf die Schulleistung aus, und auch eine relativ erhöhte Lernzielorientierung der Kinder, die zwar direkt keinen Einfluss hat, bedingt aber unter Berücksichtigung ihres Einflusses auf die Übertrittsnote indirekt eine bessere Schulleistung. Die umgekehrte Wirkrichtung liegt bei der Motivation zur Arbeitsvermeidung vor; je geringer in der Grundschule die Tendenz ist, Lernaufwand zu vermeiden, umso deutlicher kommt der Effekt zum Tragen, über die Übertrittsnote auch in der Sekundarstufe bessere Noten zu erzielen. Schließlich konnte im Themenstrang der elterlichen Unterstützung auch hier aufgezeigt werden, dass sich die Quantität der

Interventionsmaßnahmen über die Übertrittsnote indirekt negativ auf den Schulerfolg am Gymnasium auswirkt.

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen, dass es für Schülerinnen und Schüler zahlreiche Indikatoren gibt, die ein erfolgreiches Etablieren am Gymnasium begünstigen. Die Tatsache, dass neben den kognitiven Fähigkeiten und einigen Aspekten der Lern- und Leistungsmotivation auch die Zurückhaltung der Eltern eine bedeutsame Rolle spielt, darf als Hauptaussage dieser Arbeit betrachtet werden. Zukünftig sollte vermehrt beleuchtet werden, ob sich diese Erkenntnisse auch über längere Zeiträume und mit zunehmender Verweildauer der Schülerinnen und Schüler auf der Schulform Gymnasium bewähren.

## 8. Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bäuerle, S. & Kury, H. (1980). Streß in der Schule - Eine experimentielle Untersuchung an 13- bis 16jährigen Schülern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 29, 70-76.
- Ball, J., Lohaus, A. & Miebach, C. (2006). Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 101-109.
- Banez, G.A. & Compas, B.E. (1990). Children's and Parents' Daily Stressful Events and Psychological Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 591-605.
- Baumann, J. (2009). Das Gymnasium auf dem Weg zur Ganztagschule. *Die Ganztagschule*, 49, 162-188.
- Baumert, J. (2002a). *Pisa 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde (OECD, PISA)*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. (2002b). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich: Teil 2. Fachleistungen in der gymnasialen Oberstufe. *Universitas*, 57, 570-586.
- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. & Nikolova, R. (2009). Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium: Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 189-215.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, R. & Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, S. 95-188. Wiesbaden: VS.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, S. 261-331. Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerischer Elternverband (2015). *Das bayerische Übertrittsmärchen*. Verfügbar unter: <http://www.bayerischer-elternverband.de/index.php?id=3&L=1%27A%3D0>, abgerufen am 14.09.2019.
- Bayerisches Landesamt für Schule, Abteilung Qualitätsagentur (2018). *Bildungsbericht Bayern 2018*, verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/bildungsbericht-bayern-2018>, abgerufen am 13.08.2019

- Bayerisches Landesamt für Statistik (2018). *Übertrittsquoten aus der Jahrgangsstufe 4 aus dem Schuljahr 2016/17 in das Schuljahr 2017/18*. Verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/qualitaetssicherung-schulentwicklung/bildungsberichterstattung/uebertritte/>, abgerufen am 18.08.2019.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019). *Übertritt und Schulwechsel in Bayern: So geht die Schulkarriere weiter*. Verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html>, abgerufen am 18.08.2019.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigem Schulsystem? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 233-242.
- Becker, R. & Schubert, F. (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen: Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 253-284.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R., Wertfein, M., Schmidt, H.W. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Bepanthen-Kinderförderung (2015). *Stress-Studie 2015: Burn-Out im Kinderzimmer: Wie gestresst sind Kinder und Jugendliche in Deutschland?* Verfügbar unter: <https://www.bepanthen.de/kinderfoerderung/sozialforschung/stress-bei-kindern/>, abgerufen am 30.08.2019.
- Bergmüller, S. (2007). *Schulstress unter Jugendlichen: Entstehungsbedingungen, vermittelnde Prozesse und Folgen; eine empirische Studie im Rahmen von PISA 2003*. Hamburg: Kovač.
- Besener, A., Debie, S.O. & Kutscha, G. (2008). Riskante Übergänge – Die Eingangsphase der Berufsausbildung als kritischer Einstieg in die Erwerbsbiografie. In D. Münk, J. Rützel & C. Schmidt (Hrsg.), *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*, S.104-119. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2007). Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus, *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*, S. 11-27. Göttingen: Hogrefe.
- Biermann, G. (1977). *Kinder im Schulstreß*. München: Reinhardt.
- Bilz, L., Hähne, C. & Melzer, W. (2003). Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. *Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*, S. 243-299. Weinheim: Juventa.
- Binet, A. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.

- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Lenzen, D., Müller-Böling, D. Oelkers, J. Prenzel, M. et al. (2007). *Bildungsgerechtigkeit – Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böck, W. & Mitgutsch, R. (1974). *Der Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Oberösterreich*. Wien: Ketterl.
- Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. München: Waxmann.
- Bönisch, J. (2010). *Spiel nicht mit den Schmuttelkindern*. In Süddeutsche Zeitung, Interview mit den Bildungsforschern. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/karriere/bildungsforscher-im-interview-spiel-nicht-mit-den-schmuttelkindern-1.96899>, abgerufen am 14.09.2019.
- Bönsch, M. (2006). *Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bos, W., Bonsen, M., Gröhlich, C., Guill, K., May, P., Rau, A. et al. (2007). *KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung*. München: Kindler.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In M.K.W.Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion, Schule und Gesellschaft*, 24. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Buddeberg-Fischer, B., Klaghofer, R., Leuthold, A. & Buddeberg, C. (2000). Unterrichtsklima und Symptombildungen. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 50, 222-229.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). Von der Grundschule in die Sekundarstufe: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 144-149. Wiesbaden.
- Bürgerinitiative für die Abschaffung der verbindlichen Schulempfehlung in Bayern (2019). *Übertritt Bayern*. Verfügbar unter: <http://uebertrittbayern.de/>, abgerufen am 14.09.2019.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Causey, D.L. & Dubow, E.F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47-59.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Compas, B.E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H. Thomsen, A.H. & Wadsworth, M.E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Conley, A.M. (2012). Patterns of Motivation Beliefs: Combining Achievement Goal and Expectancy-Value Perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 104, 32-47.

- Cotton, K. & Wikelund, K.R. (2001). *Parent involvement in education. School Improvement Research Series*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 207-221.
- Czeschlik, T. (2008) Umgang mit ängstlichen Schülern. In: Schweer M.K.W. (Hrsg.) *Lehrer-Schüler-Interaktion*, S. 343-360: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NewYork: PlenumPress.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Denner, L. & Schumacher, E. (2004). Einführung: Übergänge im Elementar- und Primarbereich. Relevanzen, Chancen und Risiken. In L. Denner & E. Schumacher (Hrsg.): *Übergänge im Elementar- und Primärbereich reflektieren und gestalten*, S. 11-14. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2018). Bildung in Deutschland 2018. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>, abgerufen am 04.08.2019.
- Dickhäuser, O., Schoene, C., Stiensmeier-Pelster, J. & Henze, G. (2001). Die Auswertung des Subtests Labyrinth im CFT 1. *Diagnostica* 47, 40-42.
- Dietze, T. (2011). Der Übertritt auf die weiterführende Schule in Bayern. *SchulVerwaltung. Ausgabe Bayern* 34, 61-63.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 283-302.
- Domsch, H., Lohaus, A. & Fridrici, M. (2007). *Kinder im Stress. Wie Eltern Kinder stärken und begleiten*. Berlin: Springer.
- Dumont, H. (2012). *Elterliche Hausaufgabenhilfe unter dem Blickwinkel sozialer Disparitäten. Eine Untersuchung pädagogisch-psychologischer Prozesse*. Dissertation, Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Dumont, M. & Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescents*, 28, 343-363.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima – Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (2005). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

- Epp, A. (2018). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 19, 4-5.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-303.
- Eschenbeck, H. (2010). Bewältigung alltäglicher Stresssituationen von Kindern und Jugendlichen: Ein Überblick zum Einfluss von Belastungssituation, Alter und Geschlecht. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18, 103-118.
- Exeler, J., & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 6-22.
- Fokken, S. (2017). So sortiert Deutschland seine Kinder aus. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/bayern-auslese-fuers-gymnasium-belastet-grundschueler-und-eltern-a-1145393.html>, abgerufen am 14.09.2019.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Los Angeles: Sage.
- Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologie Verlags Union.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1980). Analysis of coping in a middle-aged sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21, 219-239.
- Füller, C. (2018). *Muss mein Kind aufs Gymnasium? Bildungserfolg ohne Druck*. Berlin: Dudenverlag.
- Frank, A. (2008). *Belastung von Kindern durch Mitschüler, Lehrer und Unterricht*. Eine empirische Studie zu Problemen, Ressourcen und Bewältigung im Grundschulalltag. Univ. Dissertation 2005, Koblenz, Landau (Pfalz).
- Frank, N. (2012). *Intelligenz, Sozialschicht und Schulerfolg (Berichte aus der Pädagogik)*. Aachen: Shaker (Zugl.: Augsburg, Univ., Habil.-Schr., 2012).
- Friedrich Wilhelm (1834). *Amtsblatt der königlichen Regierung zu Erfurt*, S. 47. Erfurt.
- Gast, N., Heller, K. Kormann, A., Peez, H. & Rüdiger, D. (1985). Dimensionen und Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.) *Studienbrief 4*. Tübingen.
- Grassinger, R., Dickhäuser, O. & Dresel, M. (2019). Motivation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.). *Psychologie für den Lehrberuf*, S. 207-227. Heidelberg: Springer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Griebel, W., Wildgruber, A., Held, J., Schuster, A. & Nagel, B. (2013). Partizipation im Übergangsmanagement von Kitas und Schulen: Eltern als Ressource. *Bildungsforschung* 10, 28-47.
- Grolnick, W., Kurowski, C.O., Dunlap, K.G. & Hevey, C. (2000): Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 456-488.
- Hacker, H. (1997): Die Übergänge zur Sekundarstufe I. *Praxis Schule*, 58-60.
- Haferkamp, W. & Rost, D. H.: Angst geht zur Grundschule. *Die Deutsche Schule*, 72, S. 119-134.

- Hampel, P. & Petermann, F. (1997). Patientenschulung und Patientenberatung – Zur Bedeutung der Streßkonzepte. In F. Petermann (Hrsg.), *Patientenschulung und Patientenberatung*, S. 53-99. Göttingen: Hogrefe.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2017). *Cool bleiben – Stress vermeiden. Das Anti-Stress-Training für Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Havighurst, R.J. (1953). *Human development and education*. London: Longman.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Hayes, A.F. (2018). *Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*. New York: Guilford Press.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heller, K.A. (1974). Zur Problematik der Leistungsbeurteilung in der Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 21, 105-124.
- Heller, K.A. (1991). Schuleignungsprognostik. In K.A. Heller (Hrsg.) *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*, S. 213-235. Bern: Huber.
- Heller, K.A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung – Literaturüberblick. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, S. 183-201. Weinheim: Beltz.
- Heller, K.A., Rosemann, B., Steffens, K. (1978). *Prognose des Schulerfolgs*. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, S. 203-216. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1990). Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts – Clusteranalytische Studien. In M. Knopf & W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung. Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede – Pädagogische Konsequenzen*, S. 180-200. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 57, 251-278.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 4, 41-103. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., Schrader, F.-W., Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 1-22.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F.E. Weinert, C.F. Graumann & N. Birbaumer (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, S. 71-176. Göttingen: Hogrefe.
- Hennicke, K. (2015). Überlegungen aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht zur Gestaltung des Transitionsprozesses. In M. Seidel (Hrsg.), *Grundsätzliche und spezielle Aspekte der gesundheitlichen Versorgung von Menschen mit geistiger Behinderung*,

- Dokumentation der Fachtagung am 27. Februar 2015*. Bielefeld: v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel.
- Henz, U. (1997). Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemein bildenden Schulsystems. *Zeitschrift für Soziologie*, 26, 53-69.
- Hillebrand, A. (2014). *Selektion im Gymnasium: Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung*. Münster: Waxmann.
- Hollenbach, N. & Meier, U. (2004). Lernen am Nachmittag – Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe bei 15jährigen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, S. 165-186. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holz-Ebeling, F. (2017). Erfolg und Misserfolg beim selbstregulierten Lernen. Arbeitsprobleme im Kontext von Lernstrategien, Lernmotivation und Studienerfolg. In D.H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Münster: Waxmann.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J. & Jones, K.P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Jura.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.). (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1993): Der Prognosewert von Zensuren, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg. In R. Olechowsky & E. Persy (Hrsg.), *Frühe schulische Auslese*, S. 68-85. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2005). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Institut für Schulentwicklungsforschung (2006). Website. *Von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Verfügbar unter: [www.ifs.uni-dortmund.de/gsue/index.html](http://www.ifs.uni-dortmund.de/gsue/index.html), abgerufen am 10.08.2019.
- Jones-Sears, S., & Milburn, J. (1990). School-age stress. In L.E. Arnold (Hrsg.), *Childhood stress*. New York: Wiley & Sons.
- Jürgens, E. (1989). Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden. Die Bewährung empfohlener und nicht empfohlener Oberstufenschüler im weiterführenden Schulsystem. *Die Deutsche Schule*, 81, S. 388-400.
- Kaiser, A. & Pfeiffer, S. (2007). Grundschulpädagogik in Modulen. In A. Kaiser (Hrsg.), *Pädagogik in Modulen*, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kaluza, G. (1996). Belastungsbewältigung und Gesundheit – Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 5, 147-155.
- Kaluza, G. (2012). *Gelassen und sicher im Stress*. Heidelberg: Springer.

- Kanders, M. (2004). IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der 13. IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In H.G. Holtappels, K. Klemm, H.-G. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven*, S. 13-50. Weinheim: Juventa.
- Kemnade, I. (1989). *Schullaufbahnen und ihre Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchung von Schülerkarrieren in der Stadt Bremen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kiper, H. (2005). Pädagogik des Gymnasiums – quo vadis? *PÄD Forum: unterrichten, erziehen*, 33, 301-306.
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Berlin: Waxmann.
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I: Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 99-110.
- Kohlmaier, M. (2017). *Warum ist Bildung eigentlich Ländersache?* Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-warum-ist-bildung-eigentlich-laendersache-1.3676552>, abgerufen am 09.08.2019.
- Kramer, R.-T. (2013). Bildungshabitus und Schulkultur – Zu einer kulturtheoretischen Perspektive auf Bildungsungleichheiten und die Gestaltung schulischer Übergänge. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten*, S. 151-173. Münster: Waxmann.
- Krapp, A. (1973). *Bedingungen des Schulerfolgs. Empirische Untersuchungen in der Grundschule*. München: Oldenbourg.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187-206.
- Kühn, R. (1983). Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten. In B. Kraak (Hrsg.), *Studien zur Pädagogischen Psychologie*, Bd. 18. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kurtz, T., Watermann, R., Klingebiel, F., Szczesny, M. (2010). Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, Bildungsforschung Bd. 34, S. 331-353.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford Univ. Pr. - XIII.
- Lazarus, R.S. (1993). Why we should think of stress as a subset of emotion. In L. Goldberger & S. Breznitz (Hrsg.), *Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects*, S. 21-39. New York: Free Press.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and Emotion. A new Synthesis*. Free Association Books, London.

- Lazarus, R.S & Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981): Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J.R. Nitsch (Hrsg.): *Stress – Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*, S. 213-259. Bern: Huber.
- Linert, G.A. (1969). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Lohaus, A. (1989). *Datenerhebung in der Entwicklungspsychologie: Problemstellungen und Forschungsperspektiven*. Bern: Huber.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.W., Klein-Heßling, J. (2006). *SSKJ 3-8 Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A. & Klein-Heßling (1999). *Kinder im Streß. Und was Erwachsene dagegen tun können*. München: Beck.
- Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (2001). Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter: Befunde, Diagnostik und Intervention. *Kindheit und Entwicklung*, 10, 148-160.
- Lohaus, A. & Seiffge-Krenke, I. (2007). Stresssymptomatik. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Luplow, N. (2017). *Die Bedeutung von Unterstützungsleistungen und Familienstrukturen für den Schulerfolg am Ende der Grundschulzeit*. Dissertation, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Jonkmann, K. & Baumert, J. (2010). Theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen: Adaptation ausgewählter Ansätze für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, Bildungsforschung Bd. 34, S. 65-87.
- Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R. & Baumert, J. (2008). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 3, 519-554.
- Mayer, B. & Kornadt, H.-J. (2010). *Psychologie – Kultur – Gesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Moore, T. (1975). Stress in normal childhood. In L. Levi (Hrsg.), *Society, stress, and disease: Childhood and Adolescence*, Vol II, S. 170-180. London: Oxford University Press.
- Mücke, S. (2007). Einfluss personeller Eingangsvoraussetzungen auf Schülerleistungen im Verlauf der Grundschulzeit. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A.K. Hein, T. Kleickmann & R. Schager (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*, Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 11, S. 277-280. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Müller, R. (2013). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen in der Grundschule – (Womit) Kann Schulerfolg prognostiziert werden? Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I in Bayern und Sachsen. In R. Tippelt & H. Ditton (Hrsg.), *Münchner Beiträge zur Bildungsforschung*. München: Utz.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000-2009. In E. Klieme et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, S. 23-71. Münster: Waxmann.
- Neuenschwandner, M.P. (2017a). Schultransitionen – Ein Arbeitsmodell. In M.P. Neuenschwandner & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*, S. 3-20. Springer VS: Wiesbaden.
- Neuenschwandner, M.P. (2017b). Anpassungsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I. In M.P. Neuenschwandner & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*, S. 143-160. Springer VS: Wiesbaden.
- News for Teachers (2018). Immer mehr Schüler scheitern am Gymnasium – Philologen appellieren an Eltern, ihre Kinder nicht zu überfordern (und sie im Zweifel woanders anzumelden). Verfügbar unter: <https://www.news4teachers.de/2018/10/immer-mehr-schueler-scheitern-am-gymnasium-philologen-appellieren-an-eltern-ihre-kinder-nicht-zu-ueberfordern-und-sie-im-zweifel-woanders-anzumelden>, abgerufen am 14.09.2019.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., Cheung, C.P., Thorildsen, T.A. & Lauer, J.M. (1988). Can achievement motivation theory succeed with only one conception of success? In F. Halisch & J.H.L. von den Bercken (Hrsg.), *International perspectives on achievement and task motivation*, S. 187-208. Lisse: Swets und Zeitlinger.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2014). Transitionen. In R. Pousset (Hrsg.), *Handwörterbuch Frühpädagogik*, S. 472-475. Berlin: Cornelsen.
- Oerter, R. (1987). Der ökologische Ansatz. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, S. 87-128. München: PVU.
- Oerter, R. (1995). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, S.84-127. Weinheim: Beltz.
- van Ophuysen, S. (2006). Erlebte Unterstützung im Elternhaus und die emotionale Qualität der Übergangserwartungen von Grundschulkindern. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofelder kindlicher Entwicklung: Migration – Schulleistung – Emotionalität*, S. 223-239. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Ophuysen, S. & Wendt, H. (2009). Zur Veränderung der Mathematikleistung

- von Klasse 4 bis 6. Welchen Einfluss haben Kompositions- und Unterrichtsmerkmale? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 302-327.
- Paede, H. (2019). *BEV zum Übertritt: mehr Ruhe in die Schule bringen*. Bayerischer Elternverband, Pressemitteilung. Verfügbar unter: [http://www.bayerischer-elternverband.de/index.php?id=62&tx\\_news\\_pi1%5Bnews%5D=352&cHash=53ba8921a4c0fe9531feeabe54b30260](http://www.bayerischer-elternverband.de/index.php?id=62&tx_news_pi1%5Bnews%5D=352&cHash=53ba8921a4c0fe9531feeabe54b30260), abgerufen am 20.08.2019.
- Pintrich, P.R., Conley, A.M. & Kempler, T.M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Pomerantz, E.M., Grolnick, W.S. & Price, C.S. (2005). The Role of Parents in How Children Approach Achievement. In C. Dweck (Hrsg.), *Handbook of Competence and Motivation*, S. 259-278. New York: The Guilford Press.
- Precht, R.D. (2015). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann.
- Rausch, T. (2017). *Lehrerurteile über Schülerleistungen. Untersuchungen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften*. Bamberg: Opus.
- Reusser, K., Dinkelmann, I. & Steiner, E. (2010). *Transition: Elterliche Unterstützung und motivational-affektive Entwicklung beim Übertritt in die Sekundarstufe I*. Zürich PHZH, Universität-Ife.
- Rösner, E. (2007a). *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Münster: Waxmann.
- Rösner, E. (2007b). Die Aspirationsspirale. Oder: Warum das Schulwahlverhalten die anspruchsvollen Bildungsgänge begünstigt. *Elternbund Hessen e.V., Elternbrief (90)*, S. 8-9.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roth, E. & Sauer, J. (1981). Über die Entwicklung einiger kognitiver Bedingungen der Schulleistung. In K. Foppa & R. Groner (Hrsg.), *Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung*, S. 135-153. Bern: Huber.
- Roth, G. (2015). Intelligenz, Hochbegabung und Persönlichkeit. In D.H. Rost (Hrsg.), *Intelligenz und Begabung, Unterricht und Klassenführung*, S. 72-116. Münster: Waxmann.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, S. 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sauer, J. (2006). Prognose von Schulerfolg. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, S. 584-595. Weinheim: Beltz.

- Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996): *Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1992). *Intrinsische Lernmotivation und Lernen: ein Überblick über Theorien und empirische Befunde*. München: Institut für Erziehungswissenschaften und Pädagogische Psychologie.
- Schiefele, U. & Urhahne, D. (2000). Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*, S. 183-205. Münster: Waxmann.
- Schneider, W. (1997). Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten. In F.W. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, 327-363. Göttingen: Hogrefe.
- Schrader F.W. & Helmke A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2004). Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlung der niedersächsischen Orientierungsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 882-902.
- Schwägerl, M. (2019). *Übertritt ohne Noten?* Pressearchiv des Bayerischen Philologenverbands. Verfügbar unter: <https://www.bpv.de/presse-aktuelles/pressearchiv/presse-2019/uebertritt-ohne-noten.html>, abgerufen am 14.09.2019.
- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungskontrolle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seifert, B. (2010). *Dreißig Jahre Stillstand*. Zeit online Schule. Verfügbar unter: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/schulreformen-geschichte.pdf>, abgerufen am 15.09.2019.
- Seiffge-Krenke, I. (1989). Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10, 201-220.
- Seiffge-Krenke, I. (1995): Psychische Störungen im Jugendalter. In P. Kolip, K. Hurrelmann & P.-E. Schnabel (Hrsg.), *Jugend und Gesundheit. Interventionsfelder und Präventionsbereiche*, S.177-204, Weinheim: Juventa.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 691-751.
- Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (2007). *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- Snyder, C.R., & Dinoff, B.L. (1999). Coping: Where Have You Been? In C.R. Snyder (Hrsg.), *Coping: The Psychology of What Works*, S. 3-19. New York: Oxford University Press.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.

- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2011): *Übersicht über die Strukturen allgemein bildender Schulen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/16983185-Uebersicht-ueber-schulstrukturen-der-laender-in-der-bundesrepublik-deutschland-staatsinstitut-fuer-schulqualitaet-und-bildungsforschung-muenchen.html>, abgerufen am 16.08.2019.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht Bayern 2018*. Verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/bildungsbericht-bayern-2018>, abgerufen am 17.08.2019.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2019). *Übertritte von der Grundschule in die Sekundarstufe*. Verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/qualitaetssicherung-schulentwicklung/bildungsberichterstattung/uebertritte>, abgerufen am 18.08.2019.
- Statistisches Bundesamt (2018). *Schulen auf einen Blick 2018*. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft\\_derivate\\_00035140/Schulen\\_auf\\_einen\\_Blick\\_2018\\_Web\\_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E0326230](https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E0326230), abgerufen am 22.08.2019.
- Stern, E. (2013). Von der Synapse in die Schule? Lehren heißt, das Lernen verstehen – aber was genau bedeutet das? In D.H. Rost (Hrsg.), *Intelligenz und Begabung, Unterricht und Klassenführung*, S. 117-167. Münster: Waxmann.
- Stern, E. & Neubauer, A. (2013). *Intelligenz – Große Unterschiede und ihre Folgen*. München: DVA.
- Stern, W. (1920). *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stumpf, E. (2019). *Intelligenz verstehen. Grundlagenwissen für Pädagogen und Psychologen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tent, L. (1969). *Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen*. Göttingen: Hogrefe.
- Tent, L. (2006). Zensuren. In Rost, D. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, S. 873-880. Weinheim: Beltz.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tillmann, K.-J. (2008). Viel Selektion – wenig Leistung. Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In K. Böllert (Hrsg.), *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe*, S. 47-66. Wiesbaden: VS.
- Tillmann, K.J. & Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In J. Baumert et al., (Hrsg.): *PISA 2000. Basis-kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, S. 486-510. Opladen: Leske + Budrich.

- Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind – Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 119-133.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 703-724.
- Undeutsch, U. (1976). Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit. In Roth, H. (Hrsg.), *Begabung und Lernen*, S. 377-405. Stuttgart: Klett.
- Valsiner, J. (1989). Ontogeny of co-constructing of culture within socially organized environmental settings. In J. Valsiner (Hrsg.). *Child development within culturally structured environments*, S. 283-297. Norwood, NJ: Ablex.
- Vasarik Staub, K. (2015). *Die Übergangphase von der Primarschule ins Gymnasium aus Elternsicht. Eine qualitative Studie zu elterlichen Bildungsbeteiligung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Waligora, K. (2002). Der Einfluss sozialer Unterstützung durch Eltern und Peers auf körperliche Beschwerden bei Schülerinnen und Schülern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 178-193.
- Waligora, K. (2003). Normbrechendes Verhalten, Körperbeschwerden und depressive Symptombelastung bei Schülerinnen und Schülern – Welche Rolle spielt die soziale Unterstützung? *Kindheit und Entwicklung*, 12, 145-153.
- Weinert, F. & Schneider, W. (1999). *Individual Development from 3 to 12. Findings from the Munich Longitudinal Study*. Cambridge University Press.
- Weiß, R., Osterland, J. (2012). *CFT 1-R Grundintelligenztest Skala 1*, 6. revidierte Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Weißbach, B. (1985). Ist der Sekundarstufenschock vermeidbar? Neue Forschungsergebnisse zur Auseinandersetzung um d. Foerderstufe in Hessen. *Die deutsche Schule*, 77, 293-303.
- Wiederhold, K.A. & Mitzlaff, H. (1987): Schüler und Übergang. Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern. *Pädagogik heute*, 6, 29-32.
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 356-380.
- Wild, E. & Walper, S. (2015). Familie. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, 227-254.
- Wildgruber, A., Griebel, W., Held, J., Schuster, A., Nagel, B. (2013): Nachbefragung zu „Auch Eltern kommen in die Schule“ – Risiken für die Übergangsbewältigung. In *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*. IFP-Infodienst, 18, 9-15.
- Winterhoff, M. (2009). *Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit*. München: Goldmann.

- Wippermann, K., Wippermann, C. & Kirchner, A. (2013). Eltern-Lehrer-Schulerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. In C. Henry-Huthmacher, E. Hoffmann & M. Borchard (Hrsg.), *Eltern-Lehrer-Schulerfolg*. Oldenbourg: DeGruyter.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
- Yamamoto, K. & Mahlios, M.C. (2001). Home is where it begins: Parents, children, and stressful events. *Journal of Child Psychology und Psychiatry and Allies Disciplines*, 42, 533-537.
- Zehner, F., Weis, M., Vogel, F., Leutner, D. & Reiss, K. (2017). *Kollaboratives Problemlösen in Pisa 2015: Befundhöhepunkte rund um Deutschland*. München: Technische Universität München.
- Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 461-479.
- Zöllner, I. & Roos, J. (2013a). Einfluss individueller Merkmale und familiärer Faktoren während und nach dem Übergang auf die weiterführende Schule. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie*, S. 45-103, Wiesbaden: Springer VS.
- Zöllner, I. & Roos, J. (2013b). Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation beim Übergang auf die weiterführende Schule. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie*, S. 105-120, Wiesbaden: Springer VS.
- Zöllner, I., Treutlein, A., Roos, J. & Schöler, H. (2013). Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich.. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie*, S. 15-43. Wiesbaden: Springer VS.

## 9. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Lern- und Leistungszielmotivation nach Dweck (1986).....	25
Tabelle 2: Physische Symptome, Schülerangaben in Prozent (Normierungsdaten zum SSKJ 3–8, Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2006).....	32
Tabelle 3: Psychische Symptome, Schülerangaben in Prozent (Normierungsdaten zum SSKJ 3–8, Lohaus et al., 2006) .....	33
Tabelle 4: Erhebungsinstrumente.....	49
Tabelle 5: Skalen des SSKJ 3 – 8.....	53
Tabelle 6: Übersicht zur internen Konsistenz / Reliabilität der Skalen .....	55
Tabelle 7: Zusammenfassende Darstellung der überprüften Hypothesen.....	58
Tabelle 8: Testergebnisse nach Schularten bezüglich der Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten. ....	61
Tabelle 9: Testergebnisse nach Schularten bezüglich der Unterschiede in den Lern- und Leistungsmotiven .....	62
Tabelle 10: Testergebnisse nach Schularten bezüglich der Unterschiede in den Stressbewältigungsmaßnahmen und der Stresssymptomatik .....	64
Tabelle 11: Testergebnisse nach Schularten bezüglich der Unterschiede in der elterlichen Unterstützung .....	65
Tabelle 12: Zusammenhang von Schulleistung und Lern- und Leistungsmotivation.....	68
Tabelle 13: Zusammenhang von Noten und Stressbewältigung .....	70
Tabelle 14: Zusammenhang von Noten und Stresssymptomatik .....	71
Tabelle 15: Zusammenhang von Noten und elterlicher Unterstützung.....	72
Tabelle 16: Zusammenhang von Noten und elterlicher Unterstützung, unabhängig von kognitiven Fähigkeiten .....	73
Tabelle 17: Zusammenfassende Darstellung der Gliedrigkeit der Schulsysteme in den Bundesländern .....	108

Abbildung 1: Übersicht zum Übertrittsverfahren in Bayern, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019) .....	5
Abbildung 2: Transitionsmodell (Niesel & Griebel, 2014).....	9
Abbildung 3: Schulartwechsel aus dem Schuljahr 2015/16 (aktuellste Veröffentlichung) während der Sekundarstufe nach Schularten in Bayern (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018, S. 59) .....	11
Abbildung 4: Eigenes Modell zur Antizipation von Schulerfolg am Gymnasium .....	14
Abbildung 5: Übergangsquote Bayern 2016/2017 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2018).....	14
Abbildung 6: Strukturmodell der Determinanten des Grundschulerfolgs und ihr vermuteter Einfluss auf den Sekundarschulerfolg nach Sauer und Gamsjäger (1996, S. 192) .....	19
Abbildung 7: Verteilung des verbalen Intelligenzquotienten in Abhängigkeit von der Zuweisung auf das Gymnasium in der LOGIK-Studie (Weinert & Schneider, 1999)	22
Abbildung 8: Schulerfolg in Abhängigkeit von der elterlichen Unterstützung und anderen Merkmalen der Eltern-Kind-Beziehung (Helmke et al., 2004, S. 271).....	39
Abbildung 9: <i>Zeitplan Projektdurchführung</i> .....	46
Abbildung 10: Moderierte Mediation der Schulleistung in der 6. Klasse.....	67
Abbildung 11: Mediation der Lernzielorientierung auf die Schulleistung .....	69
Abbildung 12: Eigenes Modell zur Antizipation von Schulerfolg am Gymnasium .....	76
Abbildung 13: Verteilung des IQ bei Realschülerinnen und Realschülern sowie bei Schülerinnen und Schülern an sonstigen Schularten.....	120
Abbildung 14: Verteilung der Daten zur Lern- und Leistungsmotivation .....	121
Abbildung 15: Verteilung der Daten zu den Stressbewältigungsstrategien.....	122
Abbildung 16: Verteilung der Stresssymptomatik .....	122

## 10. Anhang

Anhang 1: Gliedrigkeit	S. 108
Anhang 2: Anschreiben Eltern	S. 109
Anhang 3: Anschreiben Elternfragebogen	S. 111
Anhang 4: Elternfragbogen I	S. 112
Anhang 5: Elternfragbogen II	S. 117
Anhang 6: Verteilung des IQ	S. 120
Anhang 7: Verteilung der Daten zur Lern- und Leistungsmotivation	S. 121
Anhang 8: Verteilung der Daten zur Stressbewältigung	S. 122
Anhang 9: Verteilung Stresssymptomatik	S. 122

**Anhang 1: Gliedrigkeit**

Tabelle 17: Zusammenfassende Darstellung der Gliedrigkeit der Schulsysteme in den Bundesländern

<b>Baden-Württemberg</b>	Mittelschule	Realschule	Gemeinschaftsschule			Gymnasium
<b>Bayern</b>	Mittelschule	Realschule				Gymnasium
<b>Berlin</b>	Gemeinschaftsschule	Integrierte Gesamtschule				Gymnasium
<b>Brandenburg</b>	Oberschule	Gesamtschule				Gymnasium
<b>Bremen</b>	Werkschule	Oberschule				Gymnasium
<b>Hamburg</b>	Stadtteilschule					Gymnasium
<b>Hessen</b>	Hauptschule	Mittelstufenschule	Verbundene Haupt- und Realschule	Realschule	Integrierte Gesamtschule	Gymnasium
<b>Mecklenburg-Vorpommern</b>	Regionale Schule/ Kooperative oder Integrierte Gesamtschule					Gymnasium
<b>Niedersachsen</b>	Hauptschule	Realschule	Kooperative oder Integrierte Gesamtschule	Oberschule		Gymnasium
<b>Nordrhein-Westfalen</b>	Hauptschule	Realschule	Sekundarschule	Gesamtschule		Gymnasium
<b>Rheinland-Pfalz</b>	Integrierte Gesamtschule	Realschule plus				Gymnasium
<b>Schleswig-Holstein</b>	Gemeinschaftsschule					Gymnasium
<b>Saarland</b>	Gemeinschaftsschule					Gymnasium
<b>Sachsen</b>	Oberschule					Gymnasium
<b>Sachsen-Anhalt</b>	Sekundarschule	Gemeinschaftsschule	Kooperative oder Integrierte Gesamtschule			Gymnasium
<b>Thüringen</b>	Gemeinschaftsschule	Regelschule	Kooperative oder Integrierte Gesamtschule			Gymnasium

## Anhang 2: Anschreiben Eltern

Liebe Eltern der Drittklässler,

Ihr Kind wird im kommenden Schuljahr die 4. Klasse besuchen. Dort wird dann festgelegt werden, welche Schule es nach der Grundschule besuchen wird.

Alle Betroffenen sind sich einig: Der Übertritt an ein Gymnasium ist eine Herausforderung.

Diese Phase ist für Schüler und deren Eltern eine aufregende Zeit, schließlich entscheidet sich hier der weitere Bildungsweg - vielleicht sogar der weitere Lebensweg. Dabei bestätigen zahlreiche Studien, welche großen Stress die Kinder in dieser Zeit haben.

In diesem Zusammenhang möchte ich Sie nun um Ihre Teilnahme an einem Forschungsprojekt der Universität Passau bitten. Darin soll untersucht werden, welche Faktoren für ein Kind, das erfolgreich auf die weiterführende Schule wechseln will, wichtig sind: Sind es seine Fähigkeiten? Oder ist es vielmehr die Motivation? Hat es etwas mit der Art der Stressverarbeitung zu tun? Und welchen Beitrag leisten die Eltern?

Die Teilnahme an dieser Studie ist selbstverständlich freiwillig! Falls Sie sich entscheiden, mit Ihrem Kind daran teilzunehmen, bedeutet das folgenden Aufwand für Sie beide:

- 1) Ihr Kind wird an einem „Forschungs-Vormittag“, am \_\_\_\_\_ca. 3-4 Schulstunden lang zusammen mit mir und/oder einer Mitarbeiterin im Klassenverband Fragebögen zur Leistungsmotivation, zu den kognitiven Fähigkeiten und zur Stressverarbeitung ausfüllen. In der Regel macht den Kindern die Bearbeitung der Fragebögen Spaß (ein bisschen wie Rätseln), dazu gibt's Saft und Kekse und wir machen's uns gemütlich.
- 2) Auch Sie als Eltern möchte ich bitten, Fragebögen auszufüllen. Einen jetzt im Juli, einen weiteren - falls Ihr Kind dann das Gymnasium besucht - im November 2017 (5. Klasse) und ggf. einen dritten im November 2018 (6. Klasse). Sie werden jeweils ca. 10 Minuten dafür benötigen. Es geht -kurz gesagt- darum, wie viel Zeit Sie in die Hausaufgaben und Schulvorbereitungen Ihres Kindes investieren.
- 3) Im Mai 2017 (4. Klasse) werden wir die/den Grundschullehrerin/-lehrer Ihres Sohnes/Ihrer Tochter befragen, welche Noten in Deutsch, Mathe und HSU sowie welche Übertrittsempfehlung Ihr Kind erhalten hat. Im November 2017 (5. Klasse) und November 2018 (6. Klasse) werden dann die Gymnasiallehrer/innen zu den Noten und ihrem Eindruck befragt. Um uns darüber Auskunft geben zu dürfen, brauchen die Lehrer Ihre Genehmigung.

Die Schulleitung Ihrer Grundschule sowie das Staatl. Schulamt unterstützen dieses Forschungsprojekt.

Alle Angaben im Rahmen dieser Studie werden anonymisiert erhoben, d.h. es werden keine Namen angegeben und eine Zuordnung der Daten zu Personen ist nicht möglich.

Über Ihre Teilnahme an der Studie würde ich mich sehr freuen!

Herzliche Grüße

Renate Jakob

---

Dipl.-Psych.  
Universität Passau  
Professur für Psychologie mit Schwerpunkt Entwicklungspsychologie  
[renate.jakob@uni-passau.de](mailto:renate.jakob@uni-passau.de)

**Bitte bis 28.06. bei der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer abgeben.**

Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie

Allgemeines:

Die Studie wird am Fachgebiet Entwicklungspsychologie der Universität Passau durchgeführt und verfolgt rein wissenschaftliche Zwecke.

Freiwilligkeit:

Ihre Teilnahme an dieser Untersuchung ist freiwillig.

Informationen zum Datenschutz:

Ich erkläre mich einverstanden, dass die erläuterten Daten erhoben werden und zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen.

Ihre im Rahmen der Studie ggf. angegebenen personenbezogenen Daten werden pseudonymisiert gespeichert. Das bedeutet, dass keinerlei Namen angegeben werden und ein Code verwendet wird, so dass sämtliche Ihrer Angaben in der Studie nicht mit Ihnen persönlich in Verbindung gebracht werden können.

- An der Studie zum „Übertritt ans Gymnasium“ nehmen ich und mein Kind teil.
- An der Studie zum „Übertritt ans Gymnasium“ nehmen wir nicht teil.

Name des Kindes: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

### Anhang 3: Anschreiben Elternfragebogen

Liebe Eltern der Viertklässler,

Ihre Familie nimmt an der „Übertritts-Studie“ der Universität Passau teil. Dazu hat Ihr Kind im vergangenen Juli fleißig und tapfer beim Test-Vormittag an der Grundschule mitgemacht!

Hier folgt der zweite Teil – jetzt sind Sie als Eltern gefragt. Sie erhalten nun einen Fragebogen, durch den wir Auskunft darüber erhalten, wie Sie die schulischen Anforderungen zuhause wahrnehmen. Und wie Sie darauf reagieren.

Bitte beantworten Sie diesen Fragebogen sobald wie möglich und schicken ihn danach im beiliegenden Rückumschlag an die Universität Passau.

Auch hier gilt wieder: Ihre Antworten bleiben völlig anonym.

Wichtig: Um die Studie abschließen zu können, möchte ich Sie gerne noch einmal kontaktieren, und zwar, wenn Ihr Kind am Gymnasium angekommen ist und sich dort einige Monate eingelebt hat.

Erst dann können Aussagen darüber gemacht werden, welche Faktoren (Fähigkeiten, Stressverarbeitung, Motivation, häusliche Unterstützung) wichtig für den erfolgreichen Übertritt waren.

Bitte gestatten Sie mir dazu, Sie in ca. 1 Jahr anzuschreiben und Sie schriftlich nach den Noten und dem Wohlergehen Ihres Kindes am Gymnasium zu befragen. Dazu bräuchte ich bitte Ihre eMail- oder Post-Adresse.

Selbstverständlich werden auch dann Ihre Daten und die Ihres Kindes entsprechend der Datenschutzrichtlinien anonym behandelt und nach Abschluss der Studie (ca. Ende 2018) vernichtet.

Die Angaben der Kinder werden erst durch Ihre Angaben vollständig. Bitte vergessen Sie also nicht, den Fragebogen zurückzusenden – sonst wären die Mühen Ihrer Kinder im Sommer umsonst gewesen.

Vielen, vielen Dank!  
Herzliche Grüße

Renate Jakob

---

Dipl.-Psych.  
Universität Passau  
Professur für Psychologie mit Schwerpunkt Entwicklungspsychologie  
[renate.jakob@uni-passau.de](mailto:renate.jakob@uni-passau.de)

**Anhang 4: Elternfragebogen I**

Code: \_\_\_\_\_

**Eltern-Fragebogen**

(Bitte auszufüllen von der Person, die am meisten für schulische Belange des Kindes zuständig ist)

- 1) Mein Alter  
 unter 30     30 – 39     40 – 50     über 50
- 2) Geschlecht  
 weiblich     männlich
- 3) Mein Viertklass-Kind...  
 wird von mir allein erzogen.  
 wird von beiden Elternteilen in Partnerschaft erzogen.  
 wird von beiden getrennt lebenden Elternteilen erzogen.
- 4) Mein Viertklass-Kind...  
 ist ein Einzelkind.  
 hat ein jüngeres/jüngere Geschwister.  
 hat ein älteres/ältere Geschwister.  
 hat sowohl jüngere als auch ältere Geschwister.
- 5) Wenn möglich, bitte von beiden Elternteilen zu beantworten:

Elternteil I <input type="checkbox"/> Mutter <input type="checkbox"/> Vater	Elternteil II <input type="checkbox"/> Mutter <input type="checkbox"/> Vater
Ich bin... <input type="checkbox"/> nicht berufstätig. <input type="checkbox"/> geringfügig berufstätig. <input type="checkbox"/> in Teilzeit berufstätig. <input type="checkbox"/> in Vollzeit berufstätig.	Ich bin... <input type="checkbox"/> nicht berufstätig. <input type="checkbox"/> geringfügig berufstätig. <input type="checkbox"/> in Teilzeit berufstätig. <input type="checkbox"/> in Vollzeit berufstätig.
Mein höchster Schulabschluss ist... <input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> Realschulabschluss /Mittlere Reife <input type="checkbox"/> Abitur	Mein höchster Schulabschluss ist... <input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> Realschulabschluss /Mittlere Reife <input type="checkbox"/> Abitur

Mein höchster Ausbildungsabschluss ist... <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Kein beruflicher Abschluss</li> <li><input type="checkbox"/> Beruflich-betriebliche Berufsausbildung (Lehre)</li> <li><input type="checkbox"/> Ausbildung an einer Fach-, Meister-Technikerschule, Berufs- oder Fachakademie</li> <li><input type="checkbox"/> Bachelor an (Fach-)Hochschule</li> <li><input type="checkbox"/> Fachhochschulabschluss (z.B. Diplom, Master)</li> <li><input type="checkbox"/> Universitätsabschluss (z.B. Diplom, Master, Magister, Staatsexamen)</li> <li><input type="checkbox"/> Promotion</li> </ul>	Mein höchster Ausbildungsabschluss ist... <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Kein beruflicher Abschluss</li> <li><input type="checkbox"/> Beruflich-betriebliche Berufsausbildung (Lehre)</li> <li><input type="checkbox"/> Ausbildung an einer Fach-, Meister-Technikerschule, Berufs- oder Fachakademie</li> <li><input type="checkbox"/> Bachelor an (Fach-)Hochschule</li> <li><input type="checkbox"/> Fachhochschulabschluss (z.B. Diplom, Master)</li> <li><input type="checkbox"/> Universitätsabschluss (z.B. Diplom, Master, Magister, Staatsexamen)</li> <li><input type="checkbox"/> Promotion</li> </ul>
--	--

- 6) Ich würde mir wünschen, dass mein Kind nach der Grundschule...
- in die Mittelschule gehen wird.
  - in die Realschule gehen wird.
  - ans Gymnasium gehen wird.
- 7) Dieser Wunsch ist mir persönlich...
- überaus wichtig.
  - sehr wichtig.
  - ziemlich wichtig.
  - gar nicht so wichtig.
  - eigentlich nicht wichtig.
- 8) Ich denke, mein Kind...
- wünscht sich meine Unterstützung bei den Schulvorbereitungen.
  - braucht meine Unterstützung bei den Schulvorbereitungen.
  - hat seine schulischen Belange eigenständig im Griff.
- 9) Für einen normalen Schultag verbringe ich mit den Schulvorbereitungen meines Kindes
- weniger als zehn Minuten.
  - zwischen zehn und dreißig Minuten.
  - zwischen dreißig und sechzig Minuten.
  - zwischen sechzig und neunzig Minuten.
  - mehr als neunzig Minuten.
- 10) Stehen Probearbeiten an, übe ich mit meinem Kind, um es darauf vorzubereiten.
- Nein, dafür investiere ich keine Zeit.
  - Dafür investiere ich pro Probe bis zu 30 Minuten.
  - Dafür investiere ich pro Probe ca. 30 – 60 Minuten.



18) Wie „selbstständig“ schätzen Sie Ihr Kind ein?

	Trifft gar nicht zu <span style="float: right;">trifft voll zu</span>					
	←—————→					
Bewegt sich im Verkehr altersgerecht fort.						
Plant größere Aktionen rechtzeitig im Voraus.						
Regelt den Alltag selbstständig.						
Kleidet sich passend zu verschiedenen Anlässen.						
Erscheint pünktlich zu verabredeten Terminen.						
Erledigt Einkäufe selbstständig.						
Achtet von alleine auf eine angemessene Körperhygiene.						
Orientiert sich gut in neuen Umgebungen.						
Kommt zu Hause für längere Zeit gut alleine zurecht.						
Bewältigt Stress angemessen.						
Geht bei Haushaltstätigkeiten planvoll vor.						
Zeigt angemessene Tischmanieren.						
Teilt eigenes Geld gut ein.						

19) Und nun zum Schluss:  
Welches Bild beschreibt die Hausaufgaben-Situation bei Ihnen zuhause am ehesten?



**Anhang 5: Elternfragebogen II**

Code: \_\_\_\_\_

**Eltern-Fragebogen**

(Bitte auszufüllen von der Person, die am meisten für schulische Belange des Kindes zuständig ist)

- 1)  Mutter  Vater
- 2) Mein Kind hatte nach der **4. Klasse Grundschule** die folgende Übertrittsnote:  
\_\_\_\_\_
- 3) Mein Kind besuchte in der 5. Klasse...  
 eine Gesamtschule  
 ein Gymnasium  
 eine Mittelschule  
 eine Realschule  
 Sonstiges: \_\_\_\_\_
- 4) Die Entscheidung für diese Schulart...  
 war richtig.  
 sehen wir manchmal skeptisch.  
 bereuen wir.
- 5) Mein Kind hatte nach der **5. Klasse** folgende Noten im Jahreszeugnis...  
 Deutsch: \_\_\_\_\_  
 Mathe: \_\_\_\_\_  
 Englisch: \_\_\_\_\_  
 NuT: \_\_\_\_\_
- 6) Die ersten Wochen in der 5. Klasse und die Umstellung habe ich als Elternteil so erlebt...:  
 entspannt  
 normal  
 ein bisschen stressig  
 stressig  
 sehr stressig
- 7) Die ersten Wochen in der 5. Klasse und die Umstellung waren für mein Kind...:  
 entspannt  
 normal  
 ein bisschen stressig

- stressig
  - sehr stressig
- 8) Wie lange hat die Eingewöhnungszeit an der neuen Schulform gedauert?
- ungefähr bis zu den Herbstferien
  - ungefähr bis zu den Weihnachtsferien
  - ungefähr bis zu den Faschingsferien
  - ungefähr bis zum Halbjahr
  - länger
- 8) JETZT gefällt es meinem Kind er an seiner Schule...:
- sehr gut - mein Kind ist zufrieden
  - normal – für mein Kind ist die Situation ok
  - nicht gut – mein Kind ist unzufrieden
  - mein Kind hat die Schule gewechselt
- 9) Ich denke, mein Kind...
- wünscht sich meine Unterstützung bei den Schulvorbereitungen.
  - braucht meine Unterstützung bei den Schulvorbereitungen.
  - hat seine schulischen Belange eigenständig im Griff.
- 10) Für einen normalen Schultag verbringe ich mit den Hausaufgaben und Schulvorbereitungen meines Kindes
- keine Zeit.
  - weniger als zehn Minuten.
  - zwischen zehn und dreißig Minuten.
  - zwischen dreißig und sechzig Minuten.
  - zwischen sechzig und neunzig Minuten.
  - mehr als neunzig Minuten.
- 12) Falls Sie aktiv an den Hausaufgaben und den Schulvorbereitungen Ihres Kindes beteiligt sind:
- Ohne mich würde mein Kind deutlich schlechtere Leistungen erbringen.
  - Ohne mich würde mein Kind vielleicht schlechtere Leistungen erbringen.
  - Ohne mich würde mein Kind vermutlich dieselben Leistungen erbringen.
  - Ich bin nicht aktiv beteiligt.
- 13) Kontrollieren Sie die Hausaufgaben nach der Erledigung?
- Nein
  - Ja
- 14) Wegen der Hausaufgaben und Schulvorbereitungen haben wir zuhause...
- häufig schlechte Stimmung und Streit.
  - manchmal schlechte Stimmung und Streit.
  - selten schlechte Stimmung und Streit.
  - nie schlechte Stimmung und Streit.
- 11) Stehen Schulaufgaben an, übe ich mit meinem Kind, um es darauf vorzubereiten.
- Nein, dafür investiere ich keine Zeit.

- Dafür investiere ich pro Schulaufgabe bis zu einer Stunde.
- Dafür investiere ich pro Schulaufgabe mehr als eine bis zu drei Stunden.
- Dafür investiere ich pro Schulaufgabe vier bis fünf Stunden.
- Dafür investiere ich pro Schulaufgabe sechs bis sieben Stunden.
- Dafür investiere ich pro Schulaufgabe acht bis neun Stunden.
- Dafür investiere ich pro Schulaufgabe zehn bis elf Stunden.
- Dafür investiere ich pro Schulaufgabe zwölf bis 13 Stunden.
- Dafür investiere ich pro Schulaufgabe 14 bis 15 Stunden.
- Dafür investiere ich pro Schulaufgabe mehr als 15 Stunden.

15) Bekommt Ihr Kind zusätzliche Hilfen zur Bewältigung der schulischen Anforderungen (z.B. Nachhilfe, Übungshefte, Förderunterricht)?

- Nein
- Ja - bitte beschreiben: \_\_\_\_\_

16) Und nun zum Schluss:

Welches Bild beschreibt die Hausaufgaben-Situation bei Ihnen zuhause am ehesten?









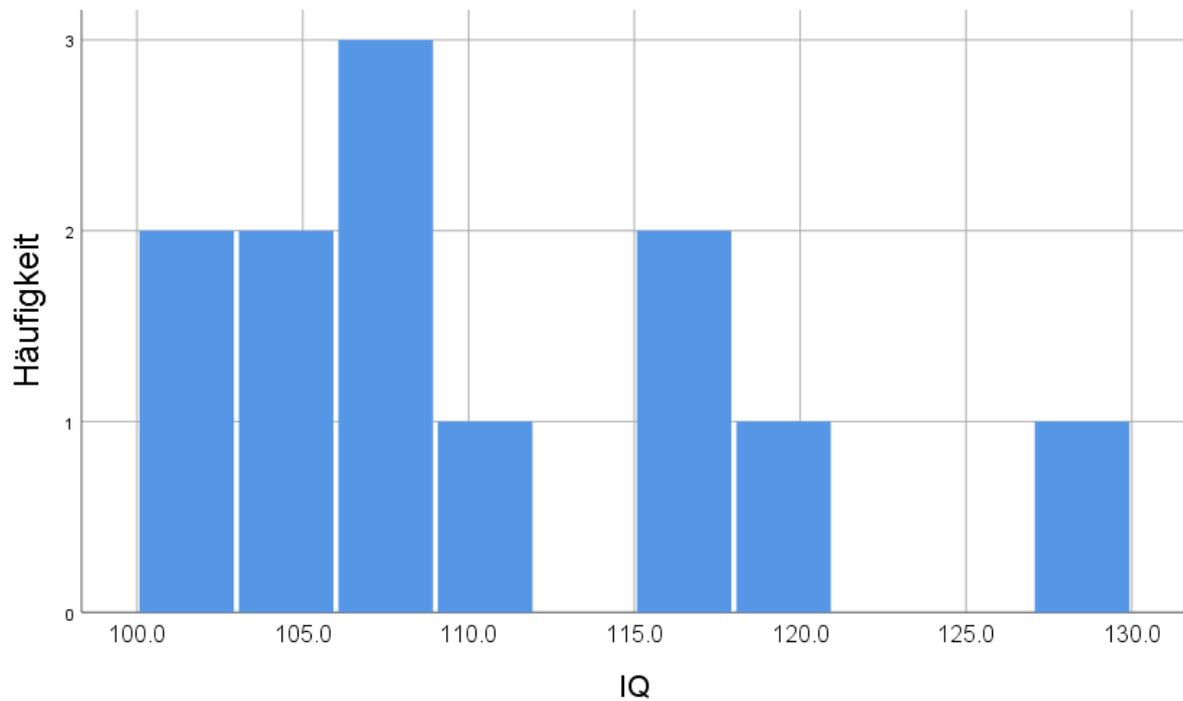
**Anhang 6: Verteilung des IQ**

Abbildung 13: Verteilung des IQ bei Realschülerinnen und Realschülern sowie bei Schülerinnen und Schülern an sonstigen Schularten

Die Verteilung des IQ bei Realschülerinnen und Realschülern sowie bei Schülerinnen und Schülern an sonstigen Schularten ist eindeutig nicht normalverteilt. Insgesamt wurden 12 entsprechende Schülerinnen und Schüler erfasst.

### Anhang 7: Verteilung der Daten zur Lern- und Leistungsmotivation

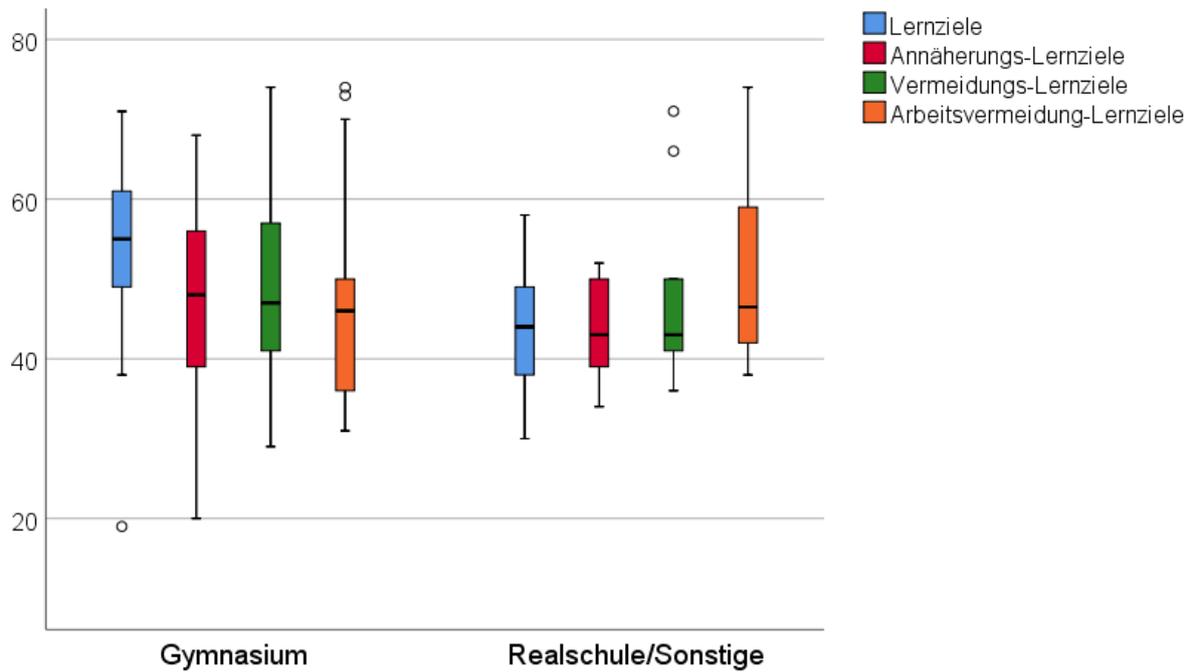


Abbildung 14: Verteilung der Daten zur Lern- und Leistungsmotivation

In den Daten liegen einige Ausreißer vor. Zudem zeigen die Boxplots nicht-symmetrische Verteilungen, was für Verstöße gegen die Normalverteilungsannahme steht.

### Anhang 8: Verteilung der Daten zur Stressbewältigung

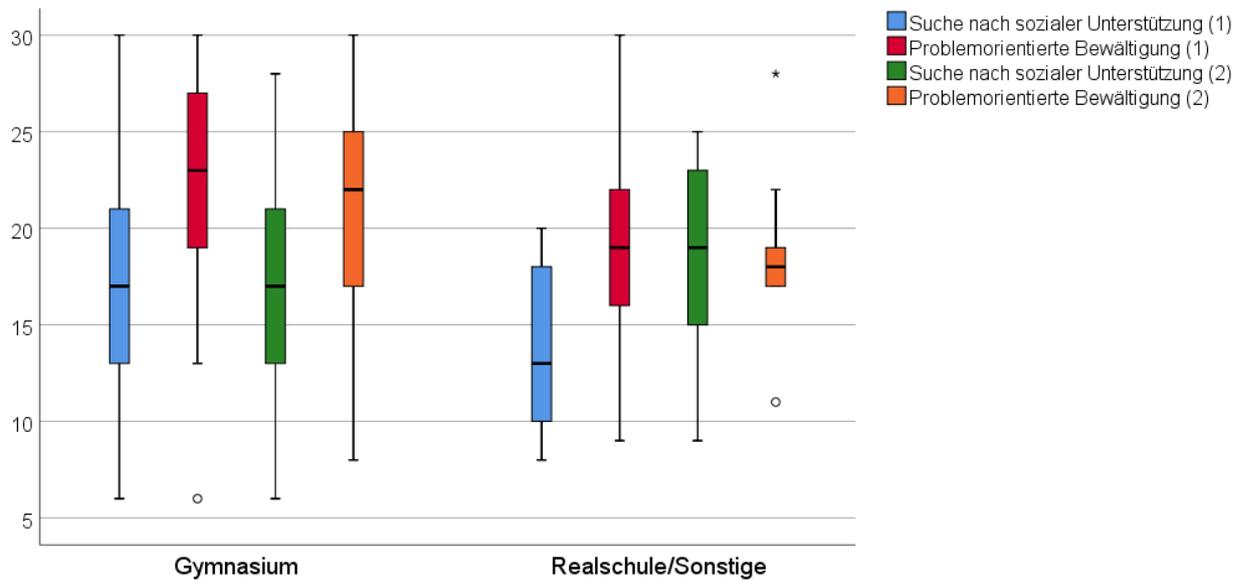


Abbildung 15: Verteilung der Daten zu den Stressbewältigungsstrategien

Es gibt in den Daten Ausreißer und wieder liegen teils nicht-symmetrische Verteilungen vor.

### Anhang 9: Verteilung Stresssymptomatik

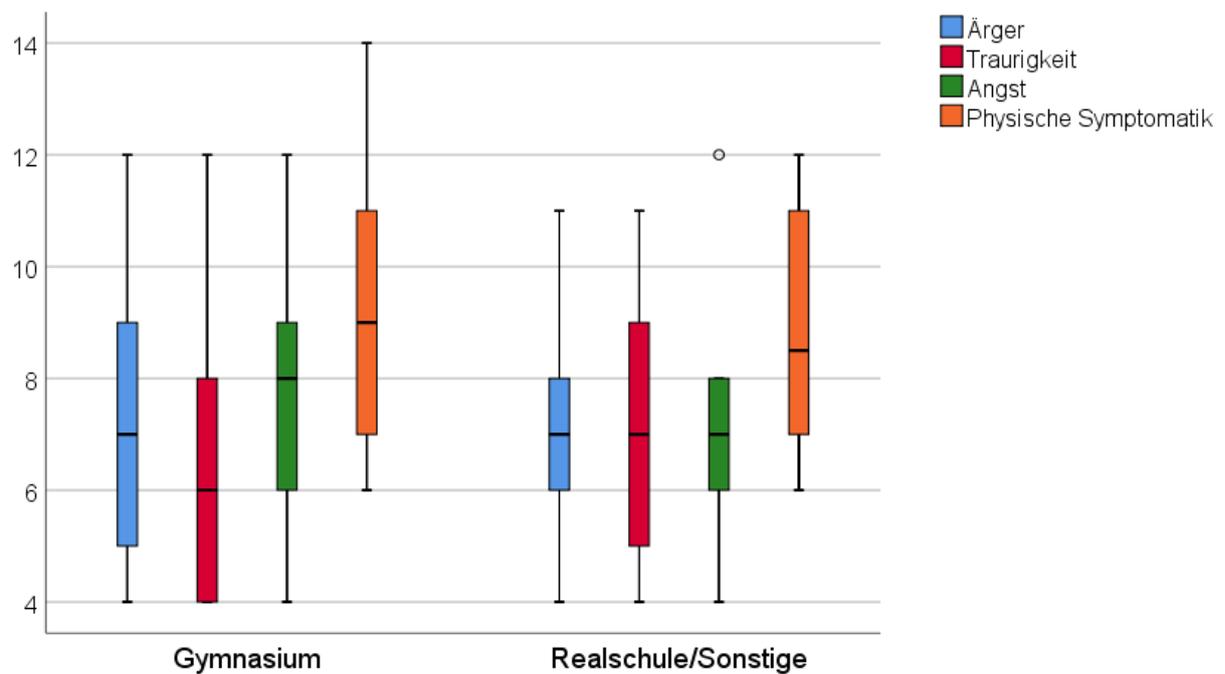


Abbildung 16: Verteilung der Stresssymptomatik

## 11. Nachwort

### Danksagung

Diese Dissertation ist meinem Bedürfnis entsprungen, nach jahrelanger Tätigkeit als gymnasiale Schulpsychologin greifbare Aussagen über die Passung von Kind und Schulform treffen zu können. Ich möchte an dieser Stelle Frau Prof. Dr. Stefanie Jaursch danken, die die Mutter des Gedanken ist, dieser Frage wissenschaftlich nachzugehen.

Besonderen Dank richte ich desweiteren an meinen Doktorvater Herrn Prof. Dr. Andreas Gegenfurtner, der sehr spontan und zuversichtlich entschieden hat, mich wissenschaftlich zu unterstützen und mich dabei überaus wertvoll und motivierend betreut hat.

Auch Herrn Prof. Dr. Detlef Urhahne danke ich sehr für die Übernahme des Zweitgutachtens und seine Unterstützung bei meinem Vorhaben.

Ebenso möchte ich meinen großen Dank aussprechen an meine Kollegin Frau Petra Ziegler, für Rat und Tat und die so nette, persönliche Unterstützung, Herrn Frederic Klein für seine kenntnisreiche Hilfe bei statistischen Fragen und unbedingt auch Frau Dr. Babette Stadler-Werner für ihr Lektorat und die Ermutigung zum richtigen Zeitpunkt.

Weiterhin möchte ich allen Personen danken, die mich in der Zeit der Erstellung begleitet haben, ganz besonders aber meinem Sohn Henri und meinem Mann Bernhard – fürs Rückenfreihalten und Mitfiebern.

Last but not least richte ich meinen Dank an alle Kinder, Eltern und Lehrkräfte, die meine Studie durch ihre Teilnahme erst möglich gemacht haben.

Widmen möchte ich diese Arbeit meinem Papa, der sich sehr darüber gefreut hätte.