

Die Auswirkungen des Schulübertritts auf die Entwicklung von
Fähigkeitsselbstkonzept, Depression und physischen Beschwerden

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie des Fachbereiches 06 Psychologie und Sportwissenschaft
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Muriel Maria Rebekka Kreppold
aus Merching

2012

Danksagung

Herzlich bedanken möchte ich mich an oberster Stelle bei Herrn Prof. Dr. Stiensmeier-Pelster für die vielen hilfreichen Anmerkungen, die Unterstützung und seinen fachlichen Rat.

Ebenso gilt mein Dank Frau Prof. Dr. Imhof für die vielen konstruktiven Anregungen zu meiner Dissertation.

Danke auch an alle, die ebenfalls zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen haben, an oberster Stelle Herrn Dr. Malte Schwinger für seine wertvolle Unterstützung. Auch möchte ich mich bei allen Datenerheberinnen für deren Einsatz bedanken. Und natürlich bei allen teilnehmenden Schulen und Schüler(inne)n sowie bei allen anderen Personen, die zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen haben.

Des Weiteren bedanke ich mich bei Frau Dr. Mareike Baumann für die vielen hilfreichen Anmerkungen und den wertvollen Austausch während unserer gemeinsamen Promotionszeit und auch danach.

Ganz besonderer Dank gilt auch meiner Familie: Meinem Lebensgefährten und meinen Eltern, die mich sowohl während der Erhebung als auch des Schreibens in jeder nur möglichen Weise unterstützten.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Theoretischer Hintergrund.....	6
2.1	Die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts am Schulübertritt.....	7
2.1.1	Die Struktur des Selbstkonzepts: Das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976).....	7
2.1.2	Struktur des Fähigkeitsselbstkonzepts: Das revidierte Modell von Marsh und Shavelson (1985).....	11
2.1.3	Definition des Begriffs Fähigkeitsselbstkonzept.....	14
2.1.4	Fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte: Geschlechtsunterschiede.....	15
2.1.5	Gültigkeit des Referenzrahmenmodells.....	16
2.1.6	Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg.....	26
2.1.7	Vorschlag eines erweiterten Referenzrahmenmodells.....	29
2.1.8	Der Big-Fish-Little-Pond Effect nach dem Schulübertritt.....	31
2.1.9	Emotionales Erleben im Schulunterricht.....	37
2.2	Der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts vor dem Schulübertritt auf die Depression nach dem Schulübertritt.....	38
2.2.1	Klassifikation depressiver Störungen.....	39
2.2.2	Prävalenz depressiver Störungen.....	42
2.2.3	Folgen depressiver Störungen.....	44
2.2.4	Das Vulnerabilitäts-Stress-Modell.....	45
2.2.5	Risiko- und Schutzfaktoren.....	47
2.2.6	Die Depressionstheorie nach Beck.....	49
2.2.7	Die Sozialkognitive Theorie Banduras bezogen auf Depression.....	54
2.2.8	Geschlechtsspezifische Zusammenhänge zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Depression.....	56
2.3	Der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts vor dem Schulübertritt auf die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt.....	58
2.3.1	Der Zusammenhang zwischen dem psychischen und physischen Wohlbefinden und die Entwicklung des physischen Wohlbefindens.....	58

2.3.2	Der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf das physische Wohlbefinden.....	59
3	Methode.....	60
3.1	Stichprobe.....	60
3.2	Material und Durchführung.....	61
3.2.1	Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts.....	61
3.2.2	Depressions-Inventar für Kinder und Jugendliche.....	67
3.2.3	Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche.....	69
3.2.4	Screening des emotionalen Erlebens im Unterricht.....	72
3.2.5	Messung des Lernerfolgs.....	72
3.3	Durchführung.....	73
4	Ergebnisse.....	75
4.1	Ergebnisse zu den Folgen des Schulübertritts auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts.....	75
4.1.1	Absolute Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts, BFLPE und Vergleich zwischen den Schulformen am Schulübertritt.....	75
4.1.2	Entwicklung des emotionalen Erlebens von der vierten zur fünften Klasse: Absolute Entwicklung, BFLPE und Vergleich zwischen den Schulformen.....	85
4.1.3	Geschlechtsunterschiede im Rahmen der Betrachtung von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept.....	90
4.1.4	Ergebnisse im Rahmen eines erweiterten Referenzrahmenmodells über den Schulübertritt hinweg für die Gesamtstichprobe.....	97
4.1.5	Ergebnisse im Rahmen eines erweiterten schulartspezifischen Referenzrahmenmodells über den Schulübertritt hinweg.....	101
4.2	Ergebnisse zu den Folgen des Schulübertritts auf die Depression und die physischen Beschwerden.....	106
4.2.1	Absolute Entwicklung der Depression von der vierten zur fünften Klasse und Vergleich zwischen den Schulformen.....	106
4.2.2	Absolute Entwicklung der physischen Beschwerden von der vierten zur fünften Klasse und Vergleich zwischen den Schulformen.....	109
4.2.3	Geschlechtsunterschiede bezüglich der Depression und der physischen Beschwerden am Schulübertritt.....	111

4.3	Ergebnisse zu Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept als Risiko- bzw. Schutzfaktoren für die Depression und das physische Wohlbefinden am Schulübertritt.....	113
4.3.1	Der Einfluss von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die Depression nach dem Schulübertritt unter Beachtung der Schulformen.....	113
4.3.2	Der Einfluss von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die Depression nach dem Schulübertritt unter Beachtung des Geschlechts.....	120
4.3.3	Der Einfluss von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt unter Beachtung der Schulformen.....	122
4.3.4	Der Einfluss von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt unter Beachtung des Geschlechts.....	126
5	Diskussion.....	128
5.1	Kritische Anmerkungen bezüglich der internen Validierung der Studie.....	128
5.2	Diskussion der Folgen des Schulübertritts auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts.....	129
5.2.1	Diskussion der Folgen des Schulübertritts auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts unter besonderer Beachtung des BFLPE.....	129
5.2.2	Diskussion der Folgen des Schulübertritts auf die Entwicklung des emotionalen Erlebens.....	132
5.2.3	Diskussion der Geschlechtsunterschiede im Rahmen der Betrachtung von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept am Schulübertritt.....	133
5.2.4	Diskussion der Ergebnisse bezüglich des erweiterten Referenzrahmenmodells für die Gesamtgruppe am Schulübertritt.....	134
5.2.5	Diskussion der Ergebnisse bezüglich des erweiterten Referenzrahmenmodells bei Beachtung der Schulart über den Schulübertritt hinweg.....	137
5.3	Diskussion der Folgen des Schulübertritts auf die Depression und die physischen Beschwerden.....	139
5.3.1	Diskussion der Entwicklung der Depression und der physischen Beschwerden von der vierten zur fünften Klasse und Vergleich zwischen den Schulformen.....	139
5.3.2	Diskussion der Geschlechtsunterschiede bezüglich der Depression und der physischen Beschwerden am Schulübertritt.....	140

5.4	Diskussion des Lernerfolgs und Fähigkeitsselbstkonzepts als Risiko- bzw. Schutzfaktoren für die Depression und das physische Wohlbefinden nach dem Schulübertritt.....	141
5.4.1	Diskussion des Einflusses von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die Depression nach dem Schulübertritt.....	141
5.4.2	Diskussion des Einflusses von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt.....	146
5.5	Abschließende Diskussion der Studienergebnisse.....	147
6	Literaturverzeichnis.....	150

1 Einleitung

The need to think and feel positively about oneself, and the benefits of these positive cognitions on choice, planning, and subsequent accomplishments transcend traditional disciplinary barriers, and are central to goals in many social policy areas. More generally, individuals in all walks of life are likely to accomplish more and perform better if they feel competent in what they do, are self-confident, and feel positively about themselves. (Marsh, 2005, S. 119)

In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie stehen die Entwicklung des *Fähigkeitsselbstkonzepts* am Schulübertritt und die Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schüler(inne)n auf die Depression und das physische Wohlbefinden nach dem Schulübertritt im Mittelpunkt der Betrachtungen. Eine der größten Veränderungen des Fähigkeitsselbstkonzepts in der Kindheit und Jugend findet am Schulübertritt von der Grundschule in die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium statt. „Der Schulwechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule wird in der Literatur häufig als ein kritisches Lebensereignis beschrieben, da er mit einer Vielzahl von Neuanpassungen verbunden ist“ (Ball, Lohaus & Miebach, 2006, S. 101).

Dem Schulübertritt als kritischem Lebensereignis wird demnach eine besondere Bedeutung zugeschrieben. „Da es durch den Schulwechsel nicht nur zu einer Veränderung der leistungsbezogenen und sozialen Anforderungen, sondern auch zu einer Veränderung in den Umgebungsvariablen kommt, besteht vielfach die Annahme, dass es sich um ein negatives, belastendes Ereignis handelt“ (Ball et al., 2006, S. 102).

Allgemein gesehen konnte neben einem Abfall der Schulnoten (im Überblick siehe Ball et al., 2006; Valtin & Wagner, 2004) auch ein Absinken des Fähigkeitsselbstkonzepts nach dem Schulübertritt beobachtet werden (z.B. Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman & Midgley, 1991; Valtin & Wagner, 2004).

Differenziert betrachtet zieht der Schulübertritt Veränderungen des Bezugsrahmens nach sich und hat Folgen für die psychische Anpassung (Ball et al., 2006):

Mit dem Schulübergang ist aber nicht nur ein Wechsel in den Bewertungsmaßstäben verbunden, sondern darüber hinaus ein Bezugsgruppenwechsel, der sich im Zuge der Leistungsdifferenzierung vollzieht. Beides beeinflusst das Erleben des Schulwechsels,

die Entwicklung leistungsbezogener Persönlichkeitsvariablen sowie die psychische Anpassung nach dem Wechsel (vgl. auch Valtin & Wagner, 2004). Der Grad der psychischen Anpassung kann über die Erfassung von psychischen Symptomatiken und Verhaltensauffälligkeiten operationalisiert werden, die als Ausdruck einer erhöhten Beanspruchung auftreten können. Internalisierende Beanspruchungssymptomatik (wie sozialer Rückzug, depressive Symptome oder psychosomatische Beschwerden) bzw. externalisierende Beanspruchungssymptomatik (wie dissoziales Verhalten und Aggressivität) können als Anzeichen für eine Fehladaptation bzw. als Ausdruck mangelnder Bewältigung aufgefasst werden, die für die zukünftige Entwicklung Risikofaktoren darstellen. (S. 102)

Mit dem Schulübertritt verändern sich nicht nur die Leistungsmaßstäbe und damit der Lernerfolg der Kinder, sondern auch der Bezugsrahmen für die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Diese Veränderungen haben wiederum Folgen für die psychische Anpassung der Schüler(innen), wie z.B. ein eventuelles Ansteigen der internalen und externalen Beanspruchungssymptomatik (im Überblick siehe Ball et al., 2006; Chung, Elias & Schneider, 1998).

In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie werden zunächst die gerade genannten Auswirkungen der Veränderungen des Bezugsrahmens auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) untersucht. Anschließend wird auf die Entwicklung der Depression als einem Indikator für die psychische Anpassung nach dem Schulübertritt eingegangen. Dabei ist zu beachten, dass unter dem Begriff *Depression* in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie nicht eine depressive Episode in klinischem Ausmaß zu verstehen ist, sondern der Kennwert im *Depressions-Inventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ; Stiensmeier-Pelster, Schürmann & Duda, 2000)*, den die teilnehmenden Schüler(innen) erreichen. Um die Lesbarkeit des Textes zu erhöhen, wird jedoch im Folgenden der Begriff Depression verwendet. Wann immer es also um die Depression der Schüler(innen) geht, die an der in dieser Arbeit vorgelegten Studie teilgenommen haben, ist damit der Kennwert im *DIKJ* gemeint. Durch den *DIKJ* (Stiensmeier-Pelster et al., 2000) wird der Schweregrad der depressiven Symptomatik gemessen, auch in noch nicht klinisch relevanter Ausprägung. Bei den Teilnehmer(inne)n der in dieser Arbeit vorgelegten Studie handelte es sich um Schüler(innen), die zu den beiden Untersuchungszeitpunkten die vierte und später die fünfte Klasse besuchten. Es ist daher davon auszugehen, dass bei dem Hauptteil der Schüler(innen) keine klinisch relevante

depressive Episode vorlag.

Die Depression wurde als ein wichtiger Indikator für die psychische Anpassung ausgewählt, da diese bereits im Jugendalter ein ernstzunehmendes Problem darstellt (im Überblick siehe Groen & Petermann, 2002), bei Mädchen ein Anstieg der Depression über den Schulübertritt hinweg beobachtet wurde (Hirsch & Rapkin, 1987) und in der bisherigen Forschung ein Zusammenhang zwischen (Fähigkeits-)Selbstkonzept und Depression gezeigt werden konnte (z.B. Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1999; Gøtestam, Svebak & Jensen, 2008; Herman-Stahl & Petersen, 1999). Insgesamt gesehen ist die Befundlage zu den psychischen Folgen des Schulübertritts uneinheitlich (im Überblick siehe Ball et al., 2006). Es ist zu beachten, dass viele der Studien über den Schulübertritt in den USA durchgeführt wurden (z.B. Hirsch & Rapkin, 1987; Wigfield, et al., 1991) und die Ergebnisse nur bedingt auf Deutschland übertragen werden können, da sich in den Schulsystemen verschiedener Länder gravierende Unterschiede ergeben. So findet der Schulübergang in die Junior High School später statt als der Schulübertritt in Deutschland, der überwiegend nach der vierten Klasse erfolgt. Des Weiteren liegt in Deutschland eine weitaus höhere Segregation der Bildungsgänge nach der vierten Klasse vor als in vielen anderen Ländern. Im Vergleich zu Ländern mit weniger selektiven Bildungssystemen „bedeutet der Grundschulübergang in Deutschland eine leistungsorientierte Selektion nach Bildungsgängen mit dem Ziel der Schaffung leistungshomogener Lerngruppen, was deutlich stärkere Konsequenzen für Selbstbewertungsprozesse Jugendlicher nach sich ziehen kann“ (Watermann, Klingebiehl & Kurtz, 2010, S. 356). Es wird davon ausgegangen, dass „für die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts maßgeblich der Effekt der Leistungsgruppierung verantwortlich ist (Fischteicheffekt)“ (Watermann et al., 2010, S. 356).

Nach Watermann et al. (2010) sollte es durch den Schulübergang zu folgenden Veränderungen kommen:

Der Effekt der Leistungsgruppierung sollte sich unmittelbar auf das akademische Selbstkonzept auswirken, also bereits innerhalb des ersten halben Jahres zum Tragen kommen. Hier sollten . . . ein Rückgang im Selbstkonzept am Gymnasium und eine günstigere Entwicklung in den anderen Bildungsgängen zu beobachten sein. (S. 360)

Im Rahmen der in dieser Arbeit vorgelegten Studie werden die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts über den Schulübertritt hinweg und die Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts vor dem Schulübertritt auf die Depression und die physischen Beschwerden

nach dem Schulübertritt als kritischem Lebensereignis in den Fokus genommen. Der theoretische Teil dieser Arbeit gliedert sich in drei größere Abschnitte:

Der erste Abschnitt befasst sich mit der Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts nach dem Schulübertritt unter dem besonderen Schwerpunkt des Zusammenhangs zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg. Dabei liegt der in dieser Arbeit vorgelegten Studie unter anderem die Frage zugrunde, ob das Fähigkeitsselbstkonzept gleichzeitig positiv und realistisch sein kann (Kornmann, 2005). Um eine Antwort auf die gerade genannte Frage zu finden, werden das *Referenzrahmenmodell* (z.B. Marsh, 1986) und der *Big-Fish-Little-Pond Effect*, abgekürzt *BFLPE* (z.B. Marsh, 2005; Seaton, Marsh & Craven, 2009; Werts & Watley, 1969) als bedeutsame Modelle angesehen. Beide Modelle liefern Erklärungsansätze für die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts. Im Rahmen des Big-Fish-Little-Pond Effects wird außerdem die Veränderung des emotionalen Erlebens in der Schule über den Schulübertritt hinweg thematisiert (Goetz et al., 2004). Es ist ein Ziel der in dieser Arbeit vorgelegten Studie, das Beziehungsgefüge zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg rund um den Schulübertritt genauer zu beschreiben. Es wird sowohl die Gültigkeit des *Skill-Development-Ansatzes* (z.B. Calsyn & Kenny, 1977) als auch die des *Self-Enhancement-Ansatzes* (im Überblick siehe Metaanalyse von Valentine, DuBois & Cooper, 2004) geprüft.

Der zweite Abschnitt der theoretischen Grundlagen befasst sich mit den Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression und der dritte Abschnitt mit den Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die physischen Beschwerden der Schüler(innen). Die theoretischen Grundlagen stellen hierbei das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren, das *Vulnerabilitäts-Stress-Modell* und die *Sozialkognitive Theorie* von Bandura dar. Der Schulübertritt mit allen Folgeerscheinungen kann bei den betroffenen Schüler(inne)n in hohem Maße Stress auslösen (z.B. Lohaus, Beyer & Klein-Heßling, 2004). Nach dem Vulnerabilitäts-Stress-Modell wird davon ausgegangen, dass sich angeborene und erworbene Vulnerabilitäten zusammen mit Lebensereignissen, die Stress verursachen, auf die Entstehung und den Verlauf depressiver Erkrankungen und physischer Beschwerden auswirken (z.B. Herman-Stahl & Petersen, 1999; im Überblick Wittchen & Hoyer, 2006). Als eine mögliche Vulnerabilität für die Entstehung oder Aufrechterhaltung einer Depression wurde ein niedriges (Fähigkeits-)Selbstkonzept identifiziert (z.B. Bandura et al., 1999; Beck & Alford, 2009). Allerdings fehlen bisher weitgehend empirisch gesicherte Ergebnisse, die belegen, dass das Fähigkeitsselbstkonzept tatsächlich einen Risiko- bzw. Schutzfaktor für eine depressive

Störung darstellt.

Neben den gerade beschriebenen Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts auf psychische Faktoren gibt es Anhaltspunkte dafür, dass ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept eine Vulnerabilität für das Auftreten physischer Beschwerden darstellt (Gerber & Pühse, 2008).

Aufbauend auf der Beschreibung des theoretischen Hintergrunds erfolgt eine Beschreibung der Stichprobe und Methodik der in dieser Arbeit vorgelegten Studie. Kurz zusammengefasst nahmen an der Studie über 600 bayerische Schüler(innen) teil. Die Datenerhebung erfolgte sowohl vor dem Schulübertritt in der vierten Klasse als auch nach dem Schulübertritt in der fünften Klasse.

Anschließend an die Beschreibung der Methode werden schließlich die Ergebnisse der in dieser Studie vorgelegten Arbeit dargestellt und diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die Auswirkungen des Schulübertritts als kritischem Lebensereignis auf die Depression und die physischen Beschwerden der Schüler(innen). Das Fähigkeitsselbstkonzept wird als ein möglicher Risiko- bzw. Schutzfaktor für die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer Depression angesehen. Außerdem wird explorativ untersucht, inwiefern sich das Fähigkeitsselbstkonzept auf die physischen Beschwerden der Schüler(innen) auswirkt.

Da das Fähigkeitsselbstkonzept als Risiko- bzw. Schutzfaktor im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, wird im ersten Abschnitt der Beschäftigung mit dem theoretischen Hintergrund detailliert auf das Fähigkeitsselbstkonzept eingegangen. In diesem Zusammenhang wird zunächst das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) zur Struktur des Selbstkonzepts beschrieben und die Position des Fähigkeitsselbstkonzepts innerhalb dieses Modells erläutert. Anschließend wird in Bezugnahme auf das revidierte Modell von Marsh und Shavelson (1985) genauer auf die Struktur des Fähigkeitsselbstkonzepts eingegangen. Aufbauend auf den gerade genannten Modellen erfolgt eine Definition des Begriffs *Fähigkeitsselbstkonzept*. Wie aus dem Modell von Marsh und Shavelson (1985) ersichtlich sein wird, ist es von Bedeutung, fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte zu beachten. Um den Zusammenhang fachspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte näher zu untersuchen, bietet das Referenzrahmenmodell (Marsh, 1986) eine wichtige Grundlage. Anschließend an die Beschreibung des Referenzrahmenmodells erfolgt eine Darstellung des Zusammenhangs zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg. Als eine weitere – und durch den Bezugsgruppenwechsel am Schulübertritt besonders bedeutsame – Theorie wird der Big-Fish-Little-Pond Effect, kurz BFLPE (z.B. Werts & Watley, 1969), näher erläutert. Kurz zusammengefasst geht der BFLPE davon aus, dass Schüler(innen) mit eigentlich gleichem Leistungsniveau in leistungsstarken Bezugsgruppen ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept entwickeln als in leistungsschwachen Bezugsgruppen. In diesem Zusammenhang erfolgt darüber hinaus eine kurze Beschäftigung mit der Entwicklung des emotionalen Erlebens im Unterricht.

Im zweiten Abschnitt der Beschäftigung mit dem theoretischen Hintergrund wird zunächst allgemein in das Thema Depression eingeführt. Als erster Schritt erfolgt eine Beschreibung des typischen Syndroms einer Depression, anschließend werden die Epidemiologie und die Folgen depressiver Erkrankungen näher beleuchtet. Im Anschluss an diesen Teil der Arbeit

wird auf verschiedene Theorien eingegangen, die den Zusammenhang zwischen (Fähigkeits-)Selbstkonzept und Depression beschreiben.

Der dritte Abschnitt rückt die physischen Beschwerden und die Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts auf diese in den Fokus der Betrachtungen.

2.1 Die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts am Schulübertritt

2.1.1 Die Struktur des Selbstkonzepts: Das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976)

Wie bedeutsam das Selbstkonzept ist, lässt sich anhand des folgenden Zitats von Meyer (1984) besonders gut verdeutlichen: „Es vergeht kein Tag, an dem nicht für einen kürzeren oder längeren Zeitraum Aspekte der eigenen Person Gegenstand unserer Gedanken, Einschätzungen und Bewertungen sind“ (S. 14). Spätestens seit den 1980er Jahren wird das Fähigkeitsselbstkonzept als wichtiger Forschungsbereich der pädagogischen Psychologie angesehen. Der Grund hierfür liegt darin, dass ein Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf wichtige und förderungswürdige Variablen nachgewiesen werden konnte: Das Fähigkeitsselbstkonzept hat z.B. eine Auswirkung auf die Lern- und Leistungsmotivation (im Überblick Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004), die Intelligenz- und Konzentrationsleistung (Eckert, Schilling & Stiensmeier-Pelster, 2006) sowie auf den Lernerfolg einer Person (z.B. Byrne & Worth Gavin, 1996; im Überblick siehe Metaanalyse von Valentine et al., 2004). Die Beschäftigung mit dem Fähigkeitsselbstkonzept wird besonders dann interessant, wenn sich dieses durch einen Bezugsgruppenwechsel verändert. Daher wurde der Schulübertritt als Erhebungszeitpunkt für die in dieser Arbeit vorgelegte Studie ausgewählt.

Um zu verstehen, was in dieser Arbeit unter dem Begriff *Fähigkeitsselbstkonzept* verstanden wird und in welchem Zusammenhang das Fähigkeitsselbstkonzept mit dem *allgemeinen Selbstkonzept* steht, wird das 1976 von Shavelson et al. postulierte Modell zugrunde gelegt.

Nach Shavelson et al. (1976) lässt sich das allgemeine Selbstkonzept folgendermaßen

definieren:

In very broad terms, self-concept is a person's perception of himself. These perceptions are formed through his experience with his environment, We do not claim an entity within a person called "self-concept". Rather, we claim that the construct is potentially important and useful in explaining and predicting how one acts. One's perceptions of himself are thought to influence the ways in which he acts, and his acts in turn influence the ways in which he perceives himself. (S. 411)

Diese Definition enthält mehrere wichtige Aspekte: Zum einen wird der Begriff Selbstkonzept definiert als eine Einschätzung der eigenen Person.

Dabei heben Shavelson et al. (1976) folgende Punkte besonders heraus:

In most educational examinations of self-concept, a distinction is made between self-concept and inferred self-concept. Self-concept is restricted to a person's report of self (cf. Combs, Soper, & Courson, 1963; Parker, 1966). Inferred self-concept is another's attribution of a person's self-concept. For the purposes of this paper, we will maintain the distinction between self-concept and inferred self-concept, and focus on the former (S. 411)

Shavelson et al. (1976) fassen unter den Begriff Selbstkonzept nur die Einschätzung einer Person von sich selbst, nicht jedoch die Fremdeinschätzung durch andere Personen. Daher müssen Informationen über das Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976) durch Selbstaussagen erhoben werden. Dieser Ansicht schließt sich die in dieser Arbeit vorgelegte Studie an.

Neben der Trennung zwischen self-concept und inferred self-concept wird von Shavelson et al. (1976) der Zusammenhang zwischen einer kognitiven Komponente und einer Handlungskomponente betont. Neben der kognitiven Einschätzung der eigenen Person wird dem Selbstkonzept eine handlungsrelevante bzw. handlungsleitende Funktion zugeschrieben: Das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst das eigene Handeln, und umgekehrt beeinflusst das eigene Handeln wiederum das Selbstkonzept.

Das von Shavelson et al. (1976) – auf Grundlage einer Zusammenstellung einiger bis 1976 durchgeführter Studien – postulierte Modell ist in Abbildung 1 dargestellt. Nach Shavelson et al. (1976) besitzt das Selbstkonzept mehrere Facetten, die hierarchisch angeordnet sind. An der Spitze der Hierarchie steht das globale Selbstkonzept einer Person. Dieses globale Selbstkonzept lässt sich auf der zweitobersten Hierarchiestufe einteilen in ein akademisches

und ein nicht akademisches Selbstkonzept, wobei letzteres das soziale, emotionale und physische Selbstkonzept umfasst. Auf der dritten Hierarchieebene werden sowohl das akademische als auch das nicht akademische Selbstkonzept weiter ausdifferenziert. Da das akademische Selbstkonzept im Mittelpunkt der vorgelegten Arbeit steht, wird auf dieses an späterer Stelle genauer eingegangen, während das nicht akademische Selbstkonzept nicht weiter beschrieben wird.

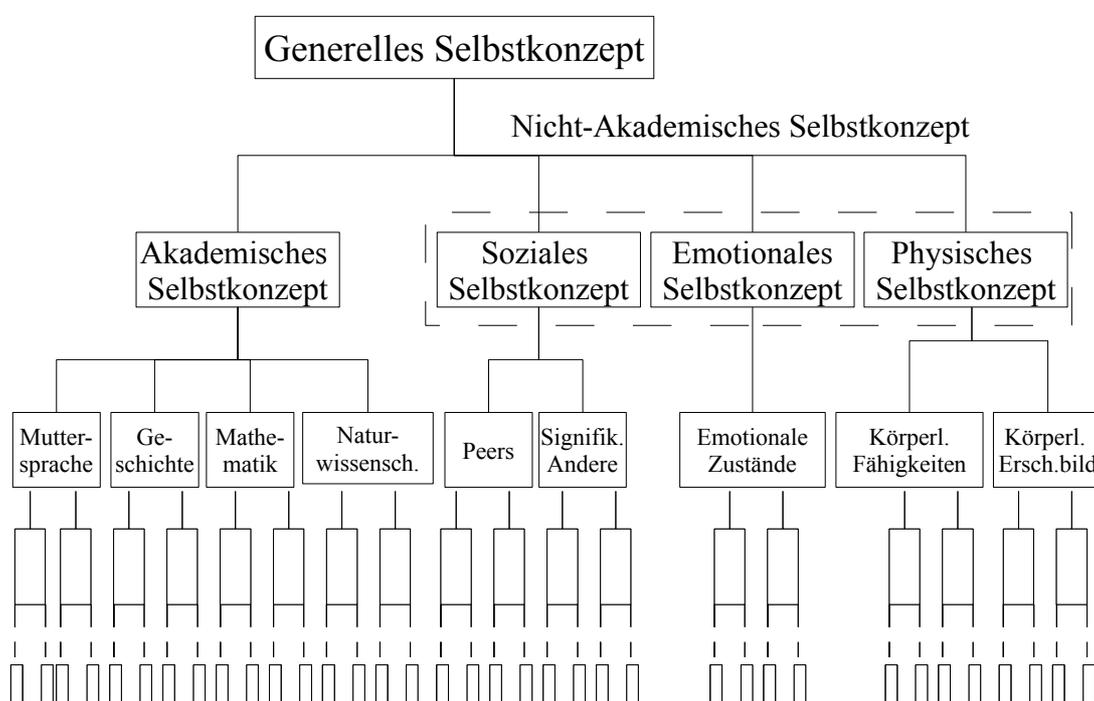


Abbildung 1. Hierarchische Struktur des Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976; Übers. v. Verf.).

Das akademische Selbstkonzept wird auf der dritten Hierarchieebene weiter ausdifferenziert in ein muttersprachliches, mathematisches, naturwissenschaftliches und geschichtliches Selbstkonzept. Die unterste Ebene des Modells bilden Beurteilungen des eigenen Verhaltens in spezifischen Situationen. Diese Situationsbeurteilungen führen nach Shavelson et al. (1976) zur Bildung der höheren Hierarchieebenen des Selbstkonzepts.

Eine für die vorgelegte Arbeit wichtige Eigenschaft des Selbstkonzepts ist dessen relative Stabilität:

A fourth feature of self-concept is that general self-concept is stable. However, as one

descends the self-concept hierarchy . . . , self-concept depends increasingly on specific situations and thus becomes less stable. At the base of the hierarchy, self-concept varies greatly with variation in situations. . . . To change general self-concept, many situation-specific instances, inconsistent with general self-concept, would be required. (S. 412 & 414)

Während die unterste Hierarchiestufe in dem Modell von Shavelson et al. (1976) als stark situationsabhängig und instabil eingeschätzt wird, werden die höheren Stufen der Hierarchie als zunehmend stabiler beschrieben.

Des Weiteren wird dem Selbstkonzept durch Shavelson et al. (1976) ein Entwicklungsaspekt zugeschrieben: „The self-concepts of young children are global, undifferentiated, and situation-specific” (Shavelson et al., 1976, S. 414). Mit zunehmendem Alter wird das Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976) weniger global, differenzierter und weniger situationsspezifisch.

Ein Beleg für diese Annahme liegt bezogen auf das Fähigkeitsselbstkonzept durch die Studie von Guay, Marsh und Boivin (2003) vor:

Results . . . showed that, as children grow older, their academic self-concept responses became more reliable . . . , more stable . . . , and more strongly correlated with academic achievement Furthermore, support for these age-related differences was evident for both multicohort (cross-sectional) and multioccasion (longitudinal) comparisons in our multicohort – multioccasion design. (S. 133)

Mit zunehmendem Alter wird das Fähigkeitsselbstkonzept zuverlässiger und stabiler, Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg korrelieren immer stärker miteinander.

Die Ausdifferenzierung des Fähigkeitsselbstkonzepts zeigt sich unter anderem in den Studien von Butler (1998) zur Verwendung verschiedener Bezugsnormen zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten: Mit zunehmendem Alter nimmt die Anzahl an verwendeten Bezugsnormen zur Einschätzung des Fähigkeitsselbstkonzepts zu.

Eine weitere wichtige Eigenschaft für die in dieser Arbeit vorgelegte Studie ist der evaluative Charakter des Selbstkonzepts.

Dabei spielt der Bezugsrahmen der evaluativen Einschätzung der eigenen Person eine besondere Rolle (Shavelson et al., 1976):

A sixth feature of self-concept is its *evaluative* character. Not only does the individual develop a description of himself in a particular situation or class of situations, he also

forms evaluations of himself in these situations. Evaluations can be made against absolute standards, such as the "ideal", and they can be made against relative standards such as "peers" or perceived evaluations of "significant others". (S. 414)

Das Fähigkeitsselbstkonzept kann sowohl absolut als auch in Bezug auf relative Standards gebildet werden. Diese Bezugsnormen werden im Rahmen der Beschreibung der verwendeten Fragebogen kurz erläutert.

2.1.2 Struktur des Fähigkeitsselbstkonzepts: Das revidierte Modell von Marsh und Shavelson (1985)

Nachdem bisher ein allgemeines Modell des Selbstkonzepts beschrieben und das Fähigkeitsselbstkonzept somit in den Zusammenhang der allgemeinen Selbstkonzeptforschung eingeordnet wurde, wird nun genauer auf das Fähigkeitsselbstkonzept eingegangen.

Das ursprüngliche Modell von Shavelson et al. (1976) postuliert laut einer Zusammenfassung von Marsh, Byrne und Shavelson (1988) Folgendes:

Achievement scores in mathematics and English typically correlate .5-.8 with each other, and academic achievements and self-concepts are posited to be substantially related. Thus Shavelson et al. posited that the different academic-self-concepts would be substantially correlated and could be incorporated into a single facet of academic self-concept. (S. 366)

Abbildung 1 zeigt die von Shavelson et al. (1976) postulierte Struktur des Fähigkeitsselbstkonzepts. Die einzelnen Facetten des akademischen Selbstkonzepts (muttersprachliches, mathematisches, naturwissenschaftliches und geschichtliches Selbstkonzept) werden als mittelhoch bis hoch positiv miteinander korreliert angesehen. Ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik sollte daher z.B. mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch einhergehen. Aufgrund dieser positiven Korrelationen fassen Shavelson et al. (1976) das mathematische, muttersprachliche, naturwissenschaftliche und geschichtliche Selbstkonzept zu dem in der Modellhierarchie übergeordneten Faktor akademisches Selbstkonzept zusammen. Diese Annahme eines übergeordneten Faktors akademisches Selbstkonzept wurde jedoch zunehmend in Frage gestellt.

Marsh und Hau (2003) fassen die Kritik folgendermaßen zusammen:

More recently, however, researchers have emphasized the multidimensionality of self-concept and the specific components of self-concept most appropriate to a particular setting. Because the same person can have a positive self-concept in one domain (e.g., social) and a negative self-concept in another domain (e.g., academic), global measures cannot adequately describe self-concepts in different domains. (S. 365)

Marsh und Shavelson (1985) revidierten das von Shavelson et al. (1976) aufgestellte Modell hinsichtlich des akademischen Selbstkonzepts. Die 1985 von Marsh und Shavelson veröffentlichten Studienergebnisse unterstützen zwar grundsätzlich das 1976 von Shavelson et al. beschriebene Modell, es zeigt sich aber eine kompliziertere Struktur des akademischen Selbstkonzepts, als ursprünglich angenommen worden war.

Eine Darstellung dieser Struktur des Fähigkeitsselbstkonzepts findet sich bei Marsh et al. (1988):

Of particular relevance . . . was that verbal and math self-concepts were nearly uncorrelated and did not combine with school self-concept to form a single, second-order academic factor. Instead, the results argued for two second-order academic factors representing verbal/academic and math/academic self-concepts. (S. 366)

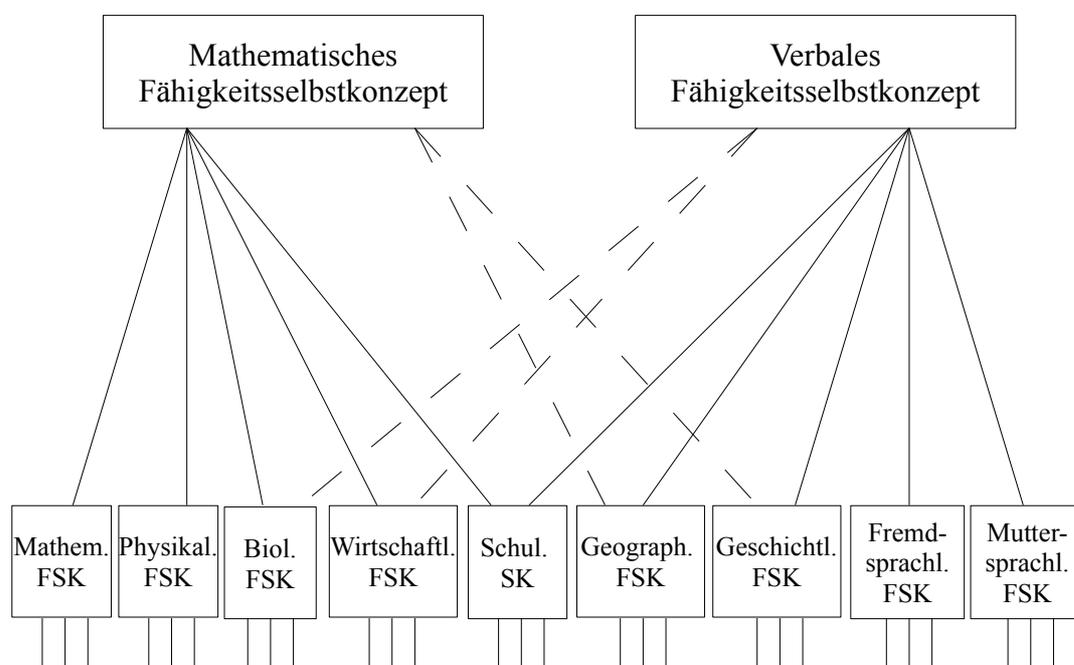


Abbildung 2. Revidiertes Modell der Struktur des Fähigkeitsselbstkonzepts (FSK) nach Marsh et al. (1988, S. 378; Übers. v. Verf.); SK bedeutet Selbstkonzept.

Abbildung 2 zeigt das von Marsh und Shavelson (1985) revidierte Modell der Struktur des Fähigkeitsselbstkonzepts. Marsh et al. (Marsh et al., 1988; Marsh & Shavelson, 1985) gehen davon aus, dass das mathematische und das verbale Fähigkeitsselbstkonzept nicht – wie ursprünglich von Shavelson et al. (1976) angenommen – unter einem höher geordneten Faktor des allgemeinen akademischen Selbstkonzepts zu subsumieren sind. Grund für die Neufassung des Modells sind – wie bereits dargestellt – Befunde, dass das mathematische und das verbale Fähigkeitsselbstkonzept in vielen Studien nur gering positiv oder überhaupt nicht miteinander korrelieren (z.B. Marsh et al., 1988; Marsh, 1990a; im Überblick Metaanalyse von Möller & Köller, 2004; Skaalvik & Rankin, 1992). Deshalb sollte nach Marsh et al. (1988) nicht von einem Faktor zweiter Ordnung (allgemeines akademisches Selbstkonzept) ausgegangen werden, sondern von zwei Faktoren zweiter Ordnung: einem verbalen und einem mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept. Einzelne Teilbereiche des mathematischen und des verbalen Fähigkeitsselbstkonzepts sind aber durchaus miteinander korreliert. So korreliert z.B. das unter dem verbalen Fähigkeitsselbstkonzept angesiedelte Fähigkeitsselbstkonzept in Erdkunde und Geschichte auch mit dem mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept. Ebenso hängen z.B. das unter dem mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept eingeordnete wirtschaftliche und biologische Fähigkeitsselbstkonzept auch mit dem verbalen Fähigkeitsselbstkonzept zusammen.

Ein Modell, das die Genese des mathematischen und des verbalen Fähigkeitsselbstkonzepts näher beschreibt, ist Marshs Referenzrahmenmodell (z.B. 1986). Auf dieses Modell wird an späterer Stelle genauer eingegangen.

Insgesamt gesehen stellt das revidierte Modell von Marsh und Shavelson (1985) eine wichtige Grundlage für die in dieser Arbeit vorgelegte Studie dar.

Nachdem bisher die Struktur des Selbstkonzepts und des Fähigkeitsselbstkonzepts beschrieben wurde, wird – aufbauend auf den dargestellten Modellen – im nächsten Schritt eine Definition des Begriffs Fähigkeitsselbstkonzept vorgenommen.

2.1.3 Definition des Begriffs Fähigkeitsselbstkonzept

Im Einklang mit dem Modell von Shavelson et al. (1976) und der Revision des Modells durch Marsh und Shavelson (1985) stehen unter anderem folgende drei Definitionen des Begriffs Fähigkeitsselbstkonzept.

Helmke (1992) definiert das Fähigkeitsselbstkonzept folgendermaßen: Wir „verstehen . . . 'Selbstkonzept' weniger als Bewertung oder Akzeptanz der eigenen Person, sondern primär als die aus einem entsprechenden deklarativen Wissen hervorgehende Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit“ (S. 20).

Eine weitere Beschreibung des Fähigkeitsselbstkonzepts stammt von Imhof (2011): "Das *Selbstkonzept*. Das ist die Vorstellung einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften, eine Art Selbseinschätzung. Das Selbstkonzept kann sich auf bestimmte Bereiche beziehen . . . oder es kann bereichsübergreifend sein . . ." (S. 99). Unter dem Fähigkeitsselbstkonzept wird demnach eine Selbsteinschätzung verstanden, die sowohl bereichsspezifisch, z.B. in Deutsch oder Mathematik, als auch bereichsübergreifend für den ganzen Bereich der Schule vorgenommen werden kann.

Des Weiteren liegt von Stiensmeier-Pelster und Schöne (2008) eine ähnliche, noch detaillierter ausgeführte Definition vor: „Unter Fähigkeitsselbstkonzept wird allgemein die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten verstanden. Dies schließt Vorstellungen über Höhe, Struktur und Stabilität ein. Mögliche affektiv-evaluative Bewertungen der eigenen Fähigkeiten werden dagegen dem Selbstwert zugeschrieben“ (S. 63). Der Definition von Stiensmeier-Pelster und Schöne (2008) schließt sich die in dieser Arbeit vorgelegte Studie an. Im Folgenden werden die Begriffe *schulisches Selbstkonzept*, *akademisches Selbstkonzept* und Fähigkeitsselbstkonzept synonym verwendet. Da ausschließlich Schüler(innen) befragt wurden, wird davon ausgegangen, dass die Begriffe denselben Sachverhalt ausdrücken.

Auf den bisherigen Ausführungen aufbauend wird angenommen, dass das Fähigkeitsselbstkonzept ein relativ stabiles Merkmal darstellt (z.B. Shavelson et al., 1976) und sowohl absolut als auch anhand der drei Bezugsnormen kriterial, sozial und individuell (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008) eingeschätzt werden kann.

Die in dieser Arbeit vorgelegte Studie schließt sich dem Sprachgebrauch Shavelsons et al. (1976) an, den Begriff (Fähigkeits-)Selbstkonzept nur für die Selbsteinschätzung einer

Person zu verwenden, nicht aber für Fremdeinschätzungen. Das Fähigkeitsselbstkonzept wird in der vorgelegten Studie wie bei Stiensmeier-Pelster und Schöne (2008) als kognitive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten verstanden und von einer affektiven Einschätzung des eigenen Selbst (*Selbstwert*) abgegrenzt.

2.1.4 Fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte: Geschlechtsunterschiede

Das Fähigkeitsselbstkonzept sollte – wie im Rahmen der Modelle von Shavelson et al. (1976) und von Marsh und Shavelson (1985) – nicht nur global, sondern auch fachspezifisch betrachtet werden. In diesem Zusammenhang sind zunächst geschlechtsspezifische Unterschiede zu beachten. Eine groß angelegte deutsche Studie zu diesem Thema stammt von Schilling, Sparfeldt und Rost (2006). In dieser Studie wurden sechs fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte von Gymnasiasten der siebten bis zehnten Klassen untersucht.

Während sich die Faktorenstruktur für Jungen und Mädchen nicht unterschied, waren geschlechtsspezifische Mittelwertunterschiede in den fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten zu erkennen (Schilling et al., 2006):

Mädchen hatten höhere Selbstkonzeptwerte in Deutsch und Englisch. Diese waren vollständig durch die besseren Fachnoten der Mädchen erklärbar. Jungen hatten höhere Selbstkonzepte in Biologie, Geschichte, Mathematik und Physik. In diesen Fächern blieben die Effekte bei statistischer Kontrolle der Zensuren konstant. (S. 9)

Die Fähigkeitsselbstkonzepte im sprachlichen Bereich unterschieden sich bei Beachtung der Schulnoten nicht. Dagegen lag in der oben genannten Studie auch unter Einbezug der Schulnoten ein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied des Fähigkeitsselbstkonzepts in der mathematischen Domäne vor: Jungen wiesen ein signifikant höheres Fähigkeitsselbstkonzept in der mathematischen Domäne auf als Mädchen (z.B. Berg & Klinger, 2009). Dieser Befund konnte sogar für besonders begabte Mädchen aufgezeigt werden (Preckel, Goetz, Pekrun & Kleine, 2008). In einer weiteren großen deutschen Studie mit Drittklässler(inne)n von Frühauf (2008) zeigte sich sowohl ein höheres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept als auch ein höheres Lese- und Schreibfähigkeitsselbstkonzept der Jungen gegenüber den Mädchen.

In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie werden das Mathematik- und das Deutschfähigkeitsselbstkonzept in den Fokus der Betrachtungen gerückt. Es wird angenommen, dass für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept sowohl in der vierten als auch in der fünften Klasse ein signifikanter Geschlechtsunterschied vorliegt: Mädchen weisen ein signifikant höheres Deutschfähigkeitsselbstkonzept auf als Jungen. Des Weiteren wird postuliert, dass Jungen sowohl in der vierten als auch in der fünften Klasse ein signifikant höheres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept haben als Mädchen.

Für das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt (Mathematik und Deutsch zusammengenommen) wird die Annahme getroffen, dass sowohl in der vierten als auch in der fünften Klasse kein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen besteht.

Analoge Voraussagen zum Geschlechtsunterschied werden für den Lernerfolg in der Schule getroffen: Mädchen weisen einen höheren Lernerfolg in Deutsch auf und Jungen einen höheren Lernerfolg in Mathematik. Insgesamt gesehen ist der Lernerfolg beider Geschlechter gleich hoch.

Eine besonders interessante Frage in diesem Zusammenhang ist, ob und inwiefern sich die Geschlechtsunterschiede durch den Bezugsgruppenwechsel von der vierten zur fünften Klasse verändern, da dies Auswirkungen auf mögliche Förderungsprogramme für das Fähigkeitsselbstkonzept hätte.

2.1.5 Gültigkeit des Referenzrahmenmodells

Eines der bekanntesten Modelle, das den Zusammenhang fachspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte beschreibt, ist das Referenzrahmenmodell. Im englischen Sprachraum wird dieses Modell als *Internal-/External Frame of Reference Model* bezeichnet und mit *I-/E-Model* abgekürzt. In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wird der Begriff Referenzrahmenmodell verwendet. Das ursprünglich von Marsh entwickelte Referenzrahmenmodell (z.B. 1986; 1990a; Marsh et al., 1988; Marsh & Hau, 2004; Möller & Köller, 2001; im Überblick Metaanalysen von Möller & Köller, 2004 und von Möller, Pohlmann, Köller & Marsh, 2009; Skaalvik & Rankin, 1990; Skaalvik & Rankin, 1992) stellt eines der bedeutsamsten Modelle über die Struktur und Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts dar. Ein Ziel der

vorgelegten Arbeit ist es, die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts nach dem Schulübertritt als kritischem Lebensereignis näher zu untersuchen. Dabei ist von besonderem Interesse, ob das Referenzrahmenmodell auch über den Schulwechsel hinweg nachgewiesen werden kann. Es soll untersucht werden, ob das Referenzrahmenmodell nicht nur – wie von Marsh und Hau (2004) untersucht – generell für verschiedene Länder, sondern auch bei einer Veränderung des Bezugsrahmens gültig ist. Abbildung 3 zeigt das Referenzrahmenmodell (Marsh, 1986) im Überblick.

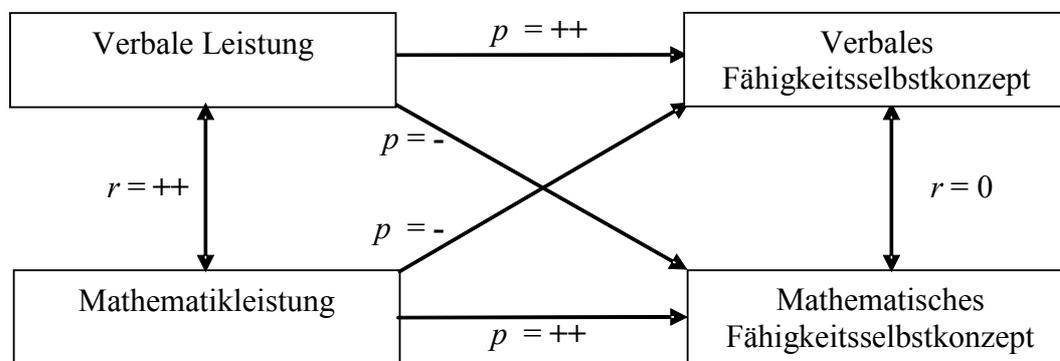


Abbildung 3. Das Referenzrahmenmodell nach Marsh (1986, S. 134; Übers. v. Verf.).

Im Folgenden werden die Grundannahmen des Referenzrahmenmodells genauer beschrieben, da dieses eine gute Grundlage zur Betrachtung der Entwicklung fachspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte darstellt.

Der Ausgangspunkt für die Entwicklung des Referenzrahmenmodells durch Marsh (1986) war die Beobachtung, dass der mathematische und der verbale Lernerfolg (Schulnoten) von Schüler(inne)n miteinander in mittlerem Maße korreliert sind, das verbale und mathematische Fähigkeitsselbstkonzept aber nur in geringem Maße oder überhaupt nicht zusammenhängen (Marsh 1986).

Marsh (1986) drückt dies folgendermaßen aus:

Achievement/ability measures in verbal and mathematical areas typically correlate .5 to .8 with each other, so it should be reasonable to expect that the self-concepts will also be substantially correlated. Hence, it is surprising that Math and Verbal self-concepts have been found to be nearly uncorrelated with each other. (S. 132)

Diese überraschende Diskrepanz kommt nach Marsh (1986) durch die gegensätzliche Wirkung zweier Vergleichsprozesse bzw. Referenzrahmen zustande, die verwendet werden, um Informationen über die eigenen Fähigkeiten einzuholen und das mathematische und verbale Fähigkeitsselbstkonzept auszubilden: *Externale (soziale) Vergleiche* und *internale (dimensionale) Vergleiche*.

Externale Vergleiche finden dann statt, wenn Schüler(innen) ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen im mathematischen bzw. verbalen Bereich mit den Fähigkeiten anderer Personen vergleichen. Es wird eine soziale Bezugsnorm angewendet: Die Person vergleicht ihre eigene Leistung mit der Leistung anderer und zieht aus diesem Vergleich Schlussfolgerungen für die Ausbildung / Veränderung des eigenen Fähigkeitsselbstkonzepts. Das Referenzrahmenmodell macht daher im Bezug auf externe Vergleiche folgende Annahmen: Eine hohe Leistung in Deutsch wirkt sich positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch aus, eine niedrige Leistung in Deutsch wirkt sich dagegen negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch aus. Der gleiche Zusammenhang gilt für Mathematik. Durch diese externalen Vergleiche sollte – aufgrund der mittelhohen Korrelation der Leistungen in Deutsch und Mathematik – ferner eine mittelhohe Korrelation zwischen den Fähigkeitsselbstkonzepten in Deutsch und Mathematik bestehen.

Neben externalen Vergleichen spielen aber auch dimensionale Vergleiche eine wichtige Rolle. Dimensionale Vergleiche beschreiben einen Prozess, bei dem eine Person ihre eigenen Fähigkeiten bzw. Leistungen in zwei verschiedenen Bereichen – klassischerweise im mathematischen und verbalen Bereich – innerhalb der eigenen Person miteinander vergleicht. Dieser Vergleichsprozess wird von Marsh (1986) als dimensionaler Vergleich bezeichnet. Dimensionale Vergleiche wirken sich dann besonders stark aus, wenn ein Unterschied zwischen der verbalen und mathematischen Leistung besteht. Eine hohe verbale Leistung hat eine negative Auswirkung auf das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept, und umgekehrt wirkt sich eine hohe mathematische Leistung negativ auf das verbale Fähigkeitsselbstkonzept aus. Dimensionale Vergleiche führen daher eher zu einem negativen Zusammenhang zwischen dem mathematischen und dem verbalen Fähigkeitsselbstkonzept. Da sich internale und dimensionale Vergleiche nach Marsh (1986) nahezu ausgleichen, beträgt die Korrelation zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept im verbalen und im mathematischen Bereich nahezu Null.

Marsh (1986) drückt dies folgendermaßen aus:

Since math and verbal skills are compared with each other, and it is the difference between math and verbal skills that contributes to a high self-concept in one area or the other, the internal process should lead to a negative correlation between Verbal and Math self-concepts. The external process predicts a correlation between Verbal and Math self-concepts, whereas the internal predicts a negative correlation, so neither process by itself is consistent with the near-zero correlation. However, the joint operation of both processes, depending on the relative strength of each, will lead to the near-zero correlation that has been observed in empirical research. (S. 133f.)

Ein von Marsh (1986) angeführtes Beispiel verdeutlicht den Zusammenhang zwischen internalen und externalen Vergleichen weiter:

To clarify how these two processes operate, consider a student who accurately perceives himself or herself to be below average in both math and verbal skills, but who is better at math than at verbal and other academic subjects. This student's math skills are *below* average relative to other students (an external comparison) but *above* average relative to his or her skills in other academic areas (an internal comparison). Depending on how these two components are weighted, this student may have an average or even an above-average self-concept in mathematics despite his or her poor math skills. (S. 133)

Die Anwendung dimensionaler Vergleiche kann erklären, warum zwei Schüler(innen) mit der gleichen Schulnote in einem Schulfach unterschiedliche Fähigkeitsselbstkonzepte herausbilden können (Pohlmann, Möller & Streblov, 2006):

Dimensionale Vergleiche führen . . . zu einer Kontrastierung der fachspezifischen Selbstkonzepte. So bilden z.B. zwei Schüler mit identischer Mathematikleistung unterschiedliche mathematische Selbstkonzepte aus, wenn sie unterschiedliche Deutschleistungen aufweisen. Der Schüler mit der im dimensional Vergleich besseren Deutschleistung entwickelt folglich ein schlechteres Mathematikselbstkonzept als der Schüler mit der im dimensional Vergleich schlechteren Deutschnote. (S. 20)

Um die Prozesse besser zu verstehen, die zur Ausbildung fachspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte führen, wurde das Zustandekommen dimensionaler Vergleiche eingehend untersucht.

Rost, Dickhäuser, Sparfeld und Schilling (2004) beschäftigten sich in einer in Deutschland durchgeführten Studie näher mit den Bedingungen, unter denen dimensionale Vergleiche vorgenommen werden:

Eine aus dem I-/E-Modell ableitbare Annahme ist bislang kaum überprüft worden: Dimensionale Vergleichsprozesse haben vor allem bei Unterschiedlichkeit von Leistungen Effekte auf die Selbstkonzepte und spielen bei Leistungsgleichheit keine nennenswerte Rolle. Anhand einer Stichprobe von rund 1500 Schülern der 7. und 8. Jahrgangsstufe wird bei vier Fächern gezeigt, dass nur bei unterschiedlichen Noten die entsprechenden Selbstkonzepte gering korrelieren. Fallen die Noten in verschiedenen Fächern dagegen gleich aus, reduzieren sich die Effekte internaler (d. h. Dimensionaler) Vergleichsprozesse, kontrastierende Effekte verringern sich, so dass auch die zugeordneten Selbstkonzepte deutlich positiv zusammenhängen. (S. 43)

In der Studie von Rost et al. (2004) korrelierten die Fähigkeitsselbstkonzepte bei denjenigen Schüler(inne)n mittelhoch miteinander ($r = .50$), die in vier ausgewählten Fächern (Mathematik, Physik, Deutsch und Englisch) identische Noten aufwiesen.

Dimensionale Vergleiche finden nur dann statt, wenn eine Leistungsdifferenz zwischen verschiedenen Fächern bzw. Domänen besteht (Rost et al., 2004):

Den Vorhersagen des I-/E-Modells sehr gut entsprechend, unterscheidet sich die Enge des Zusammenhangs zwischen den Fähigkeitsselbstkonzepten für alle Fachpaarungen in Abhängigkeit von der Notendifferenz statistisch signifikant: Für die Paarungen «Mathematik – Physik» bzw. «Deutsch – Englisch» (jeweils gleiche Domäne) verringert sich der Zusammenhang deutlich bei großer Notendifferenz. Für die Paarungen «Mathematik – Deutsch», «Mathematik – Englisch», «Deutsch – Physik» sowie «Physik – Englisch» (jeweils verschiedene Domänen) schlägt der positive Zusammenhang bei großer Notendifferenz sogar ins Negative um. (S. 48)

Dimensionale Vergleiche werden immer dann besonders bedeutungsvoll, wenn eine Leistungsdifferenz zwischen zwei Fächern oder Domänen besteht.

Dabei können dimensionale Vergleiche entweder als Aufwärts- oder Abwärtsvergleiche durchgeführt werden (Dickhäuser, Seidler & Kölzer, 2005):

Beim dimensionalen Vergleich nutzt ein Schüler seine Leistungen in einem Fach B, um seine Leistungsfähigkeit in A zu erschließen. Wird die Leistung im Fach A mit schlechteren Leistungen in einem anderen Bereich B kontrastiert (dimensionaler Abwärtsvergleich), so sollte dies zu einer Erhöhung des Fähigkeitsselbstkonzepts in Bezug auf A führen, ein Aufwärtsvergleich dagegen zu einem Absinken. (S. 98)

Dickhäuser et al. (2005) konnten aufbauend auf einem Experiment von Möller (2000) in

zwei Experimenten mit Student(inn)en sowohl Effekte durch dimensionale Aufwärts- als auch durch Abwärtsvergleiche zeigen. Abwärtsvergleiche führten erwartungsgemäß zu einer Erhöhung des Fähigkeitsselbstkonzepts in der besseren Domäne. Aufwärtsvergleiche hatten eine Verringerung des Fähigkeitsselbstkonzepts in der schlechteren Domäne zur Folge.

Die Effekte von Auf- und Abwärtsvergleichen konnten – neben der gerade beschriebenen experimentellen Überprüfung – auch in Schulstudien gezeigt werden. In einer Studie von Pohlmann et al. (2006) war der positive Effekt der dimensional Abwärtsvergleiche größer als der negative Effekt dimensionaler Aufwärtsvergleiche. Dadurch kam es insgesamt gesehen zu einer Erhöhung des Selbstkonzepts in dem besseren Fach (Mathematik oder Deutsch). „Die vorliegenden Befunde lassen vermuten, dass die Selbstwert steigernde Information einen größeren Einfluss auf die Ausprägung der Selbstkonzepte hat als die Selbstwert mindernde Information“ (Pohlmann et al., 2006, S. 24). Zu dem gerade genannten Zitat ist anzumerken, dass – anders als in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie – bei Pohlmann et al. (2006) Selbstkonzept und Selbstwert nicht klar voneinander abgegrenzt werden.

Insgesamt gesehen können dimensionale Vergleiche zu einer Aufwertung des Fähigkeitsselbstkonzepts in einer Domäne zulasten des Fähigkeitsselbstkonzepts in einer anderen Domäne führen. Außerdem haben dimensionale Vergleiche den wichtigen Effekt, dass eigene Stärken und Schwächen besser erkannt und persönliche Schwerpunkte herausgebildet werden können (Pohlmann et al., 2006). Die Bedeutung des Fähigkeitsselbstkonzepts zeigt sich unter anderem daran, dass dieses einen Einfluss auf die Kurswahlen in der Oberstufe hat (Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000).

Um festzustellen, ob das Referenzrahmenmodell universal für verschiedene Länder und Altersstufen gilt, führten Möller und Köller (2004) eine Metaanalyse durch. In die Metaanalyse wurden 34 weltweit durchgeführte Studien einbezogen, darunter sechs Studien aus Deutschland. Das Ergebnis der Analyse ist in Abbildung 4 zu sehen.

Die Korrelationen zwischen den Lernerfolgen im sprachlichen und mathematischen Bereich waren in allen in die Metaanalyse einbezogenen Studien deutlich positiv und lagen zwischen $r = .31$ und $r = .94$ ($Md = .63$) (Möller & Köller, 2004). Der Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept im sprachlichen und dem Fähigkeitsselbstkonzept im mathematischen Bereich lag demgegenüber nur zwischen $r = -.19$ und $r = .22$ ($Md = .10$). Die Korrelationen zwischen den Leistungen und den Fähigkeitsselbstkonzepten in demselben Fach fielen wie erwartet positiv aus: Sie lagen zwischen $r = .19$ und $r = 1.0$

(Mathematik $Md = .47$; Muttersprache: $Md = .39$). Bezüglich der dimensionalen Vergleichsprozesse kam die genannte Studie zu folgendem Ergebnis: „Von 86 in den Ausgangsstudien referierten Pfaden von Leistungsindikatoren in einem Fach auf das akademische Selbstkonzept von Schülern in dem anderen Fach sind 84 negativ und der Großteil weicht signifikant von Null ab“ (Möller & Köller, 2004, S. 21).

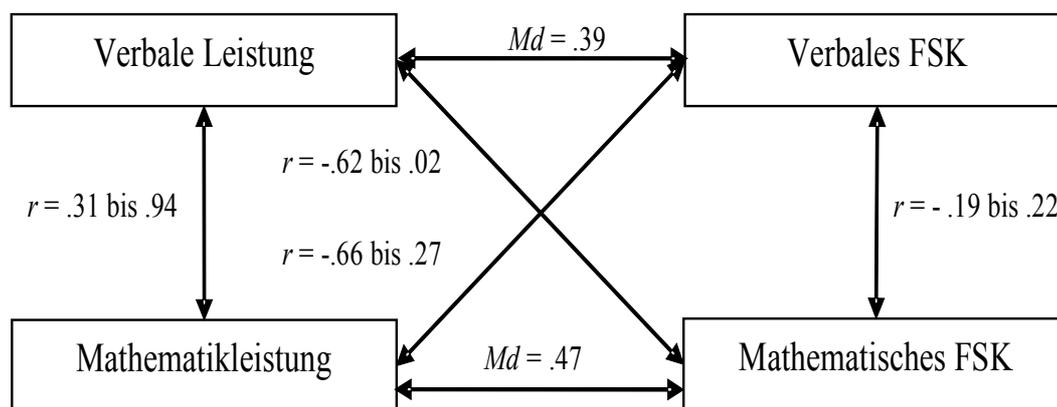


Abbildung 4. Empirische Evidenz für das Referenzrahmenmodell: Ergebnisse der Metaanalyse von Möller und Köller (2004); FSK bedeutet Fähigkeitsselbstkonzept.

Insgesamt gesehen liefert die Metaanalyse von Möller und Köller (2004) Belege für die prinzipielle Gültigkeit des Referenzrahmenmodells. Allerdings ist zu beachten, dass die erwarteten Effekte nicht in allen Studien zu beobachten waren. So lag zum Beispiel die Korrelation zwischen den Leistungen in der jeweiligen Muttersprache und Mathematik in vier Studien (zwei in Norwegen, zwei in den USA) unter der Korrelation zwischen den Fähigkeitsselbstkonzepten in der jeweiligen Muttersprache und Mathematik. Diese Ergebnisse widersprechen den innerhalb des Referenzrahmenmodells postulierten Zusammenhängen.

Dem Referenzrahmenmodell entsprechend fielen in der Studie von Möller und Köller (2004) die Pfadkoeffizienten zwischen der Leistung in einer Domäne auf das Fähigkeitsselbstkonzept in derselben Domäne mittelhoch bis hoch positiv aus. Externale Vergleiche schienen also in allen Studien durchgeführt worden zu sein.

Hinsichtlich der dimensionalen Vergleiche waren die Ergebnisse demgegenüber nicht ganz eindeutig: In einigen der 34 Studien zeigte sich ein Zusammenhang nahe Null zwischen der

Leistung in einer Domäne und dem Fähigkeitsselbstkonzept in einer anderen Domäne (Australien: 2, China: 1, Deutschland: 1, Emirate: 1, Norwegen: 3), in einer Studie (Emirate) war der Zusammenhang sogar positiv. Es bleibt durch die Metaanalyse ungeklärt, warum dimensionale Vergleiche in einigen Studien auftreten, in anderen jedoch nicht.

Insgesamt gesehen ist anzumerken, dass die Metaanalyse von Möller und Köller (2004) zwar großteils die Annahmen des Referenzrahmenmodells unterstützt, die postulierten Zusammenhänge jedoch nicht in allen Studien gefunden werden konnten (z.B. Skaalvik & Rankin, 1990). Neben der gerade beschriebenen Metaanalyse von Möller und Köller (2004) liegt eine weitere Metaanalyse von Möller et al. (2009) vor.

Diese Metaanalyse zur Überprüfung des Referenzrahmenmodells mit insgesamt 69 unabhängigen Stichproben ($N = 125.308$) führt zu folgendem Ergebnis (Möller et al., 2009):

In summary, there is a very strong body of support for the I/E model with respect to the math and verbal domains. Although it may be premature to claim that the predicted pattern of results is universal, the results of our study clearly extend the generalizability of the I/E model across different age groups, achievement and self-concept measures (not including self-efficacy measures!), countries, and heterogeneous samples. (S. 1161)

Insgesamt gesehen bestätigt auch die Metaanalyse von Möller et al. (2009) großteils die Gültigkeit des Referenzrahmenmodells. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass die postulierten Zusammenhänge nicht in allen in die Metaanalyse von Möller et al. (2009) einbezogenen Studien gefunden werden konnten. So ließen sich bezogen auf Deutschland z.B. in einer Studie von Dickhäuser (2003) und in einer Studie von Pohlmann und Möller (2006) keine dimensionalen Vergleiche eines Schulfaches auf das jeweils andere Schulfach zeigen (im Überblick siehe Möller et al., 2009). Als Kritikpunkt an der Metaanalyse geben Möller et al. (2009) selbst an, dass nur wenige Längsschnittstudien zur Überprüfung des Referenzrahmenmodells vorliegen. Dies wäre aber nötig, um Kausalannahmen überprüfen zu können.

Für die Bundesrepublik Deutschland liegt bisher keine der Autorin dieser Arbeit bekannte Studie im Längsschnittdesign vor, die das Referenzrahmenmodell über den Schulübertritt hinweg schulartspezifisch untersucht. Diese Forschungslücke soll mit der vorgelegten Arbeit geschlossen werden, und es wird überprüft, ob das Referenzrahmenmodell auch über einen Schulwechsel und somit Bezugsgruppenwechsel hinweg gilt. Von großem Interesse ist

hierbei, unter welchen Voraussetzungen das Referenzrahmenmodell zur Erklärung der Selbstkonzeptentwicklung herangezogen werden kann und ob bezüglich der Gültigkeit des Modells über den Schulübertritt hinweg Einschränkungen vorliegen.

In Deutschland wurden bisher nur wenige Grundschulstudien zur Überprüfung des Referenzrahmenmodells durchgeführt. Nach Wissen der Autorin dieses Textes liegen nur zwei veröffentlichte deutsche Grundschulstudien zur Überprüfung des Referenzrahmenmodells in der Grundschule vor. Die erste Studie wurde von Faber (1992) mit Schüler(inne)n der vierten Klasse durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie von Faber (1992) entsprechen den Annahmen des Referenzrahmenmodells. Die zweite Studie stammt von Lohrmann, Götz und Haag (2010) mit Schüler(inne)n der dritten Klasse. Die Ergebnisse der Studie von Lohrmann et al. (2010) entsprechen weitgehend den Annahmen des Referenzrahmenmodells. Allerdings konnte kein dimensionaler Vergleich des Lernerfolgs in Mathematik auf das Deutschfähigkeitsselbstkonzept aufgezeigt werden. In der Studie von Lohrmann et al. (2010) zeigte sich im Rahmen des Referenzrahmenmodells kein Geschlechtsunterschied.

Ein Kritikpunkt an den bisherigen Studien betrifft die verwendeten Fragebogen. Die meisten Studien zum Referenzrahmenmodell verwenden als Erhebungsinstrument den *Self Description Questionnaire (SDQ)* (z.B. Marsh, 1986; im Überblick siehe Möller et al., 2009). Dieser Fragebogen erscheint aus der Sicht der in dieser Arbeit vorgelegten Studie jedoch als nicht gut geeignet, um die Annahmen des Referenzrahmenmodells zu überprüfen. Ein Kritikpunkt am *SDQ* betrifft die Vermischung evaluativer und affektiver Inhalte durch den *SDQ* (z.B. Marsh, 1986). In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wird von einer klaren Trennung zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept als kognitiv-evaluativer Vorstellung über die eigenen Fähigkeiten und dem Selbstwert als einer affektiven Variable ausgegangen (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008). Die Trennung zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwert wird durch den *SDQ* nicht unterstützt, da dieser sowohl kognitiv-evaluative als auch affektive Items enthält (z.B. Marsh, 1986).

Ein weiterer Kritikpunkt am *SDQ* in Bezug auf dessen Verwendung zur Überprüfung des Referenzrahmenmodells sowie des Zusammenhangs zwischen Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept allgemein betrifft ein Item desselben. Als kritisches Item ist dabei nach Ansicht der Autorin dieses Textes folgendes anzusehen: "I get good marks in . . ." (z.B. Marsh, 1986). Durch dieses Item wird das Fähigkeitsselbstkonzept anhand des Lernerfolgs bzw. der Schulleistung erfragt. Im Rahmen des Referenzrahmenmodells gilt der Lernerfolg

bzw. die Schulleistung eines Schülers als Prädiktor für das Fähigkeitsselbstkonzept. Da das Fähigkeitsselbstkonzept unter anderem anhand des Lernerfolgs gemessen wird, bestehen unter Verwendung des *SDQ* fast zwangsläufig höhere Korrelationen zwischen Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept, als wenn das Fähigkeitsselbstkonzept nicht direkt anhand des Lernerfolgs gemessen wird.

Ein weiterer Kritikpunkt an dem Fragebogen *SDQ* wurde von Licht, Wagner, Simpson und Stader (1997) formuliert:

The top section includes those items that do not ask either how smart students perceive themselves to be at math (perceived ability) Instead these items ask students to rate their liking of mathematics. . . . , these items do not directly assess either perceived ability nor performance expectancies. (S. 761)

Der *SDQ* enthält Items, die eher Interesse und Bevorzugung bestimmter Fächer messen als das Fähigkeitsselbstkonzept.

Die Fragebogen, die in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie verwendet wurden, enthalten ausschließlich kognitiv-evaluative Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten. Des Weiteren besteht in diesen Fragebogen weder ein Bezug zur Leistung der Schüler(innen) noch zu der Beliebtheit eines Faches oder dem Interesse der Schüler(innen) gegenüber einem Schulfach.

2.1.6 Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg

Das Referenzrahmenmodell beschäftigt sich mit dem Einfluss des Lernerfolgs in der Schule auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Für die in dieser Arbeit vorgelegte Studie wird aber auch der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg in der Schule als wichtig erachtet. Gerade am Schulübertritt ist es interessant zu beobachten, ob sich der Lernerfolg auch über den Bezugsgruppenwechsel hinweg auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirkt und umgekehrt, ob das Fähigkeitsselbstkonzept über den Bezugsgruppenwechsel hinweg einen Einfluss auf den Lernerfolg hat. Da in Bayern (fast) allein durch den Notendurchschnitt der drei *Hauptfächer* (Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachunterricht) in der vierten Klasse entschieden wird, ob ein Kind die Realschule oder das Gymnasium besuchen darf, ist es in diesem Bundesland besonders interessant zu untersuchen, inwiefern der Lernerfolg in der vierten Klasse mit dem in der fünften Klasse korreliert ist. Im Rahmen der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wurden unter anderem aus diesem Grund bayerische Schüler(innen) befragt.

Zwei klassische Theorien beschreiben den Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept (z.B. Calsyn & Kenny, 1977): Der Skill-Development-Ansatz geht davon aus, dass sich das Fähigkeitsselbstkonzept vor allem aufgrund des früheren Lernerfolgs entwickelt. Der Self-Enhancement-Ansatz nimmt dagegen an, dass sich das Fähigkeitsselbstkonzept signifikant auf den Lernerfolg auswirkt. Empirische Belege für den Self-Enhancement-Ansatz finden sich u.a. in der SCHOLASTIK-Studie von Helmke und van Aken (1995), bei Brunner et al. (2010) und in der Metaanalyse von Valentine et al. (2004).

Ein dritter Ansatz geht von einer Wechselwirkung zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg aus. Um den Zusammenhang zwischen Lernerfolg in der Schule und Fähigkeitsselbstkonzept näher zu beleuchten, testeten Byrne und Worth Gavin (1996) zwei verschiedene Wirkungsrichtungsmo-
delle: Zum einen den Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg in der Schule und zum anderen den Einfluss des Lernerfolgs in der Schule auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Abbildung 5 zeigt die Ergebnisse der Studie. Mit Pfadmodellen wurden jeweils die Pfade beider Richtungen geprüft: Vom jeweiligen Fähigkeitsselbstkonzept zum Lernerfolg in dem entsprechenden Schulfach und vom Lernerfolg zum Fähigkeitsselbstkonzept in demselben Schulfach. Insgesamt gesehen ergab sich kein großer Unterschied zwischen den beiden Modellen.

Byrne und Worth Gavin (1996) nehmen deshalb eine Wechselwirkung zwischen dem Lernerfolg in der Schule und dem Fähigkeitsselbstkonzept (SC) an:

On the basis of these results, whereby negligible differences in overall fit were revealed, it seems evident that there is little to choose between the two alternative models. Indeed, these findings reflect the extant literature in suggesting that causal flow between SC and academic achievement is likely reciprocal. (S. 224)

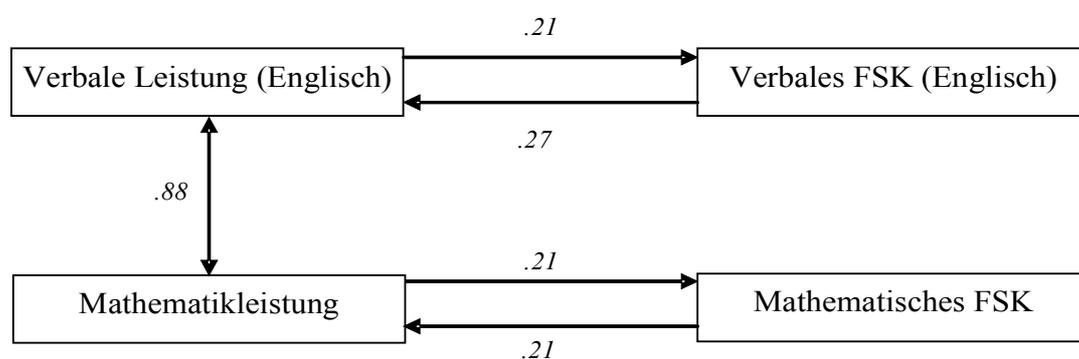


Abbildung 5. Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts (FSK) auf den Lernerfolg in der Schule sowie des Lernerfolgs in der Schule auf das Fähigkeitsselbstkonzept (nach Byrne & Worth Gavin, 1996; Übers. v. Verf.).

Zusammenfassend lässt sich anmerken: Die Querschnittuntersuchung von Byrne und Worth Gavin (1996) unterstützt die Annahme einer reziproken Beziehung zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg. Da es sich bei der Studie um ein Querschnittsdesign handelt, können jedoch keine kausalen Schlussfolgerungen getroffen werden.

Die Metaanalyse von Valentine et al. (2004) beruht dagegen ausschließlich auf Längsschnittstudien und rückt den Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg in den Fokus der Betrachtungen. Im Rahmen der Analyse wurden insgesamt 55 Längsschnittstudien beachtet.

Valentine et al. (2004) kommen zu folgendem Ergebnis:

Overall, available findings are consistent with the view that self-beliefs can influence academic achievement. The magnitude of the overall estimated relation between self-beliefs and later achievement, controlling for initial achievement, is not large ($\beta = .08$), but does approach Cohen's (1988) threshold of $r = .10$ for a small effect size in the

social sciences. In several instances, effect sizes meet or somewhat exceed this threshold, including when there is relatively less stability in levels of achievement over time, and, from a substantive perspective, there is a focus on self-beliefs that (a) pertain specifically to the academic domain and/or (b) are matched to achievement measures. (S. 127)

Insgesamt gesehen unterstützt die Metaanalyse von Valentine et al. (2004) die Annahmen des Self-Enhancement-Ansatzes. Dies gilt in besonderem Maße, wenn der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg in demselben Schulfach betrachtet wird. Geschlechtsunterschiede waren nicht feststellbar. Dagegen war ein Effekt des Schulübertritts auf den Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg nachzuweisen: „Effect sizes were smaller when the sample experienced a school transition ($\beta = .06$ for fixed and random effects) than when it did not ($\beta = .10$ for fixed effects and $\beta = .11$ for random effects)” (Valentine et al., 2004, S. 126). Bezogen auf den Schulübertritt fiel der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts vor dem Schulübertritt auf den Lernerfolg nach dem Schulübertritt also niedriger aus. Da der Einfluss des Lernerfolgs auf das Fähigkeitsselbstkonzept in der Metaanalyse von Valentine et al. (2004) nicht untersucht wurde, können keine Schlussfolgerungen bezüglich des Skill-Development-Ansatzes oder einer Wechselwirkung zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg gezogen werden.

Für den deutschen Sprachraum liegt mit der KILIA-Studie von Kammermeyer und Martschinke (2006) eine Längsschnittstudie zur Überprüfung sowohl des Self-Enhancement-Ansatzes als auch des Skill-Development-Ansatzes vor. Der Erhebungszeitraum reichte vom Kindergarten bis zur vierten Klasse und an der Studie nahmen circa 400 Kinder teil.

Kammermeyer und Martschinke (2006) schreiben über das Fazit ihrer Studie:

Die Ergebnisse der KILIA-Studie und der SCHOLATSIK-Studie können folgendermaßen zusammengefasst werden. In der ersten Klasse gibt es in der Übergangsphase eine klare Bestätigung des Self-Enhancement-Ansatzes. In der zweiten Klasse verschwindet der Einfluss von Selbstkonzept auf Leistung, es gibt weder den einen noch den anderen Einfluss, es deutet sich aber an, dass die Wirkrichtung kippt. In der Konsolidierungsphase der dritten und vierten Klasse setzt sich dann der Skill-Development-Ansatz durch. (S. 255)

Nach den Ergebnissen der Studie von Kammermeyer und Martschinke (2006) kann zuerst ein Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg nachgewiesen werden und

später ein Einfluss des Lernerfolgs auf das Fähigkeitsselbstkonzept.

Guay et al. (2003) kommen dagegen in einer – von Valentine et al. (2004) noch nicht beachteten – methodisch aufwändigen Längsschnittstudie mit circa 400 Schüler(inne)n der zweiten bis vierten Klasse zu dem Ergebnis, dass ein reziproker Effekt von Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung besteht. Dieser Effekt zeigte sich für alle drei untersuchten Altersgruppen. Guay et al. (2003) fassen die Ergebnisse ihrer Studie folgendermaßen zusammen: „In sum, it appears that there is no developmental pattern in the causal ordering of these constructs in our study and that the best fitting model is the reciprocal-effects model for all waves” (S. 133).

Insgesamt gesehen liegt weiterhin eine uneinheitliche Befundlage zu dem Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept vor (im Überblick siehe Faber, 2007). In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wird das Wirkungsgefüge zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg am Schulübertritt in den Fokus der Betrachtungen gerückt. Es ist interessant zu beobachten, inwiefern die Gültigkeit des Skill-Development-Ansatzes und des Self-Enhancement-Ansatzes erwiesen werden kann.

2.1.7 *Vorschlag eines erweiterten Referenzrahmenmodells*

In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wird ein erweitertes Referenzrahmenmodell vorgeschlagen. Abbildung 6 zeigt die Modellannahmen im Überblick. Im Rahmen des erweiterten Referenzrahmenmodells wird sowohl der Einfluss des Lernerfolgs auf das Fähigkeitsselbstkonzept (Skill-Development-Ansatz) als auch der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg (Self-Enhancement-Ansatz) untersucht. Wenn das Fähigkeitsselbstkonzept eine Determinante des Lernerfolgs in der Schule wäre, sollte es möglich sein, den Lernerfolg durch die Förderung eines positiven *und* realistischen Fähigkeitsselbstkonzepts zu erhöhen. Entsprechend dem Referenzrahmenmodell wäre eine Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts besonders dann angebracht, wenn das Fähigkeitsselbstkonzept in einem Fach durch dimensionale Vergleiche – objektiv gesehen – ungerechtfertigterweise zu negativ ausfällt.

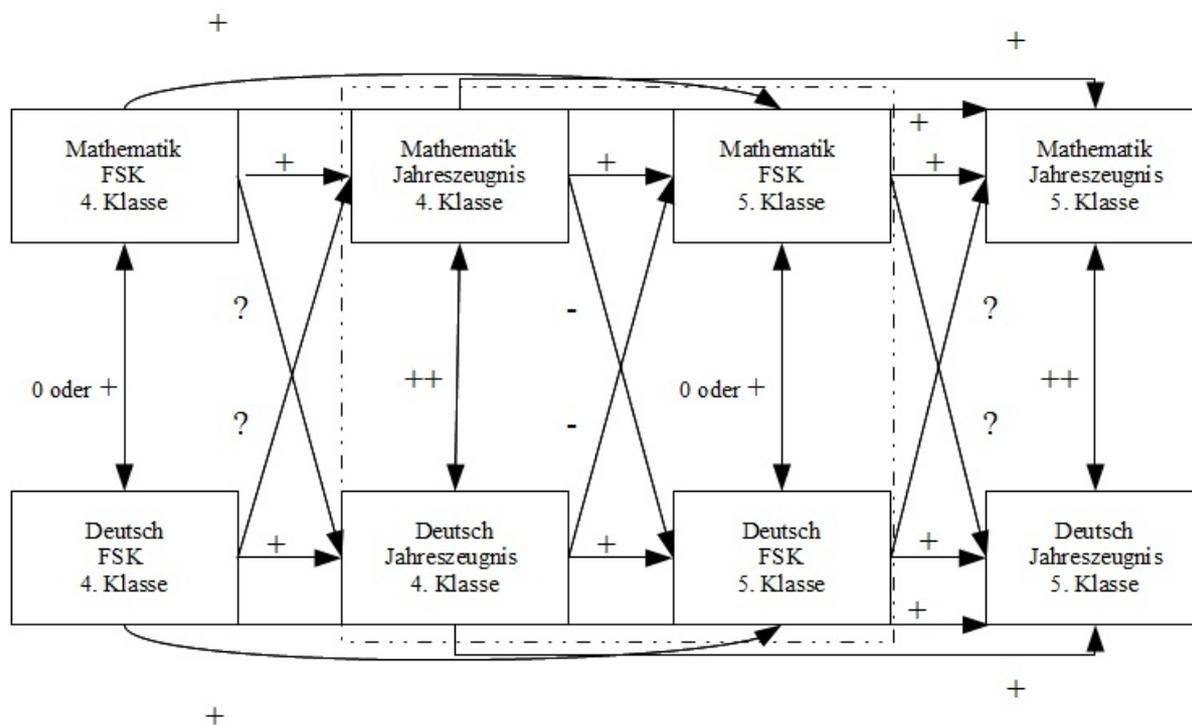


Abbildung 6. Übersicht über die in dieser Studie postulierten Zusammenhänge bezüglich eines erweiterten Referenzrahmenmodells; FSK bedeutet Fähigkeitsselbstkonzept.

Für die Überprüfung des Referenzrahmenmodells über den Schulübergang in Deutschland stellt die vorgelegte Studie – nach Wissen der Autorin dieses Textes – eine Pionierarbeit dar. Das Referenzrahmenmodell wird in der vorgelegten Arbeit auf seine Gültigkeit über den Wechsel der Bezugsgruppe hinweg untersucht. In diesem Zusammenhang wird die Gültigkeit des Modells sowohl für die Gesamtgruppe aller Schüler(innen) als auch aufgeteilt nach Schulformen überprüft.

Um Abbildung 6 übersichtlicher zu gestalten, wurden die Annahmen des Referenzrahmenmodells mit einem gepunkteten Rahmen versehen. Zunächst wird – als Grundannahme des Referenzrahmenmodells – postuliert, dass eine Diskrepanz zwischen einer hohen Korrelation des Lernerfolgs in Mathematik und Deutsch und einer geringen oder nicht nachweisbaren Korrelation zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik und Deutsch besteht. Entsprechend dem Referenzrahmenmodell wird weiter davon ausgegangen, dass der Lernerfolg in einer Domäne einen positiven Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept in

derselben Domäne hat (externale Vergleiche). Dagegen sollte sich der Lernerfolg in einer Domäne negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept in einer anderen Domäne auswirken (internale Vergleiche).

Über das Referenzrahmenmodell hinausgehend wird in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie auch der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg in der Schule untersucht. Zunächst wird davon ausgegangen, dass sich das Fähigkeitsselbstkonzept in einem Schulfach positiv auf den Lernerfolg in demselben Schulfach auswirkt. Es wird also postuliert, dass externale Vergleiche auch von dem Fähigkeitsselbstkonzept in einem Schulfach zu dem nachfolgenden Lernerfolg in demselben Schulfach hin stattfinden (z.B. Faber, 2007; Marsh, 1990b). Neben den gerade beschriebenen externalen Vergleichen wird explorativ untersucht, ob auch internale Vergleiche durchgeführt werden. Es ist von Interesse, ob sich das Fähigkeitsselbstkonzept in einer Domäne negativ auf den Lernerfolg in einer anderen Domäne auswirkt.

Über das Referenzrahmenmodell hinausgehend wird angenommen, dass das Fähigkeitsselbstkonzept in einem Schulfach vor dem Schulübertritt einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg in demselben Schulfach nach dem Schulübertritt ausübt. Des Weiteren wird angenommen, dass sich das Fähigkeitsselbstkonzept vor dem Schulübertritt positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept nach dem Schulübertritt auswirkt.

Außerdem wird angenommen, dass sowohl zwischen dem Mathematik- und dem Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse als auch zwischen der Mathematikjahreszeugnisnote und der Deutschjahreszeugnisnote in der fünften Klasse jeweils eine signifikante Korrelation besteht.

2.1.8 Der Big-Fish-Little-Pond Effect nach dem Schulübertritt

Ein weiteres Modell, das sich mit der Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts beschäftigt, ist der Big-Fish-Little-Pond Effect, abgekürzt BFLPE (z.B. Werts & Watley, 1969). Im Deutschen wird der BFLPE auch Fischteicheffekt genannt. Um die Lesequalität des Textes zu erhöhen, wird der Big-Fish-Little-Pond Effect in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie mit BFLPE abgekürzt. Gerade am Schulübertritt wird dieses Modell besonders bedeutsam,

da sich die Bezugsgruppe für die Einschätzung des eigenen Fähigkeitsselbstkonzepts zu kaum einem anderen Zeitpunkt während der Schullaufbahn für alle Schüler(innen) so stark verändert wie nach dem Schulübertritt. Der BFLPE liefert eine wichtige Grundlage für die Erklärung der Veränderungen des Fähigkeitsselbstkonzepts, die nach dem Schulwechsel auftreten.

Im Mittelpunkt der Studien zum BFLPE (z.B. Marsh, 2005; Preckel, Zeidner, Goetz & Schleyer, 2008; Seaton et al., 2009; Trautwein & Lüdtke, 2005; Werts & Watley, 1969) steht die Beobachtung, dass sich – neben dem individuellen Lernerfolg – auch der Lernerfolg der Gruppe (Schulklasse, Schule) auf das Fähigkeitsselbstkonzept einer Person auswirkt.

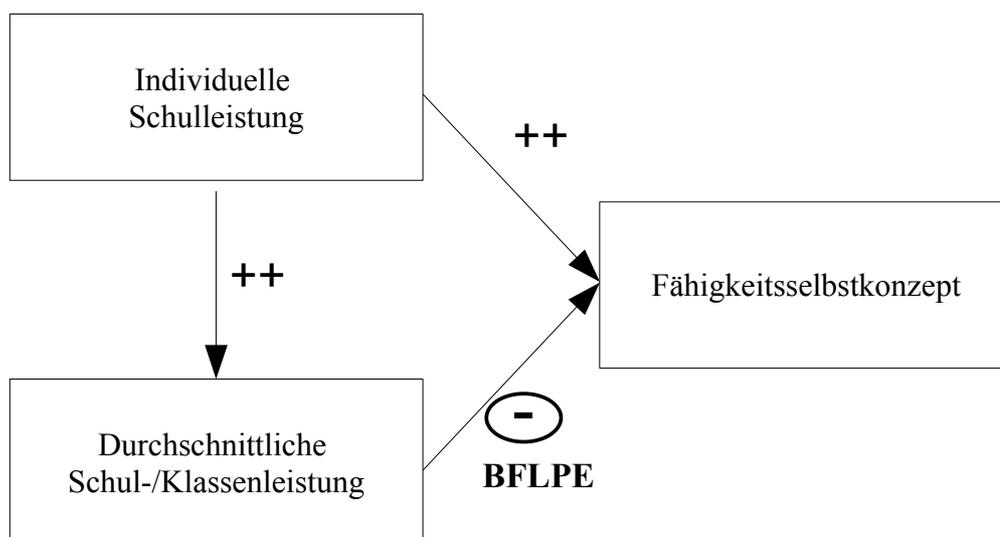


Abbildung 7. Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE) nach Marsh (2005, S. 120; Übers. v. Verf.).

Die Grundannahmen bezüglich des BFLPEs sind folgende (Seaton et al., 2009):

The BFLPE model posits that although individual ability is positively related to academic self-concept, a high school-average ability is negatively associated with academic self-concept. It is this negative effect of school-average ability that characterizes the BFLPE. According to this model, one's academic self-concept partly depends on one's own ability and on the ability of other students in one's school. (S. 404)

Charakterisiert wird der BFLPE durch den Einfluss der durchschnittlichen Schulklassen- bzw. Schulleistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Abbildung 7 zeigt den Zusammenhang zwischen Schulleistung und Fähigkeitsselbstkonzept, wie er durch den BFLPE vorhergesagt wird.

Der BFLPE hat nach Marsh (2005) folgende Implikationen für die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts:

In its simplest form, the big-fish-little-pond effect (BFLPE) predicts that equally able students have lower academic self-concepts when attending schools where the average ability levels of classmates is high, and higher academic self-concepts when attending schools where the school-average ability is low. (S. 119)

Nach den Annahmen des BFLPE würde derselbe Schüler ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept entwickeln, wenn er sich in einer Klasse bzw. Schule mit niedriger durchschnittlicher Leistung befindet als wenn er sich in einer Klasse bzw. Schule mit hoher durchschnittlicher Leistung befindet.

Bei Beachtung des BFLPE entsteht für die Praxis ein Dilemma (Kornmann, 2005):

Improvements in self-concept based on segregated schooling were often used . . . as arguments for the maintaining of special schools and against common teaching in non-selective schools. Yet this argument leads to a dilemma: In order to achieve positive effects on self-concept of academic capabilities, the demands placed by schools, and hence the performance of the groups concerned, need to be kept at a low level; This can however be neither in the interest of the students, nor in the interest of society. (S. 130)

Um ein positives Fähigkeitsselbstkonzept gerade bei schwächeren Schüler(inne)n zu fördern, wäre es hilfreich, das Anspruchslevel für diese Schüler(innen) zu senken, z.B. durch eine Segregation in verschiedene Schulen. Das Senken des Anspruchsniveaus als Ziel in der Bildung zu erklären, geht aber mit Einbußen im Lernerfolg einher und ist daher nur bedingt wünschenswert.

Belege für den BFLPE liegen sowohl für hochbegabte Schüler(innen) (z.B. Preckel, Zeidner et al., 2008) als auch für „normal begabte“ Schüler(innen) verschiedener Länder vor. Seaton et al. (2009) führten zur Überprüfung des BFLPE eine der größten Studien in 41 kulturell und ökonomisch heterogenen Ländern durch. In dieser Studie wurde als Datenbasis die PISA-Studie von 2003 verwendet, als Fragebogen eine verkürzte Version des *SDQ*. Die

grundlegenden Ergebnisse der Studie sind in Abbildung 8 dargestellt. Der Einfluss der durchschnittlichen Schulleistung auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept beträgt $r = -.30$ ($p < .05$), der Einfluss der individuellen Schulleistung auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept $r = .52$ ($p < .05$). Die beiden gerade beschriebenen Ergebnisse entsprechen den Erwartungen im Rahmen des BFLPEs.

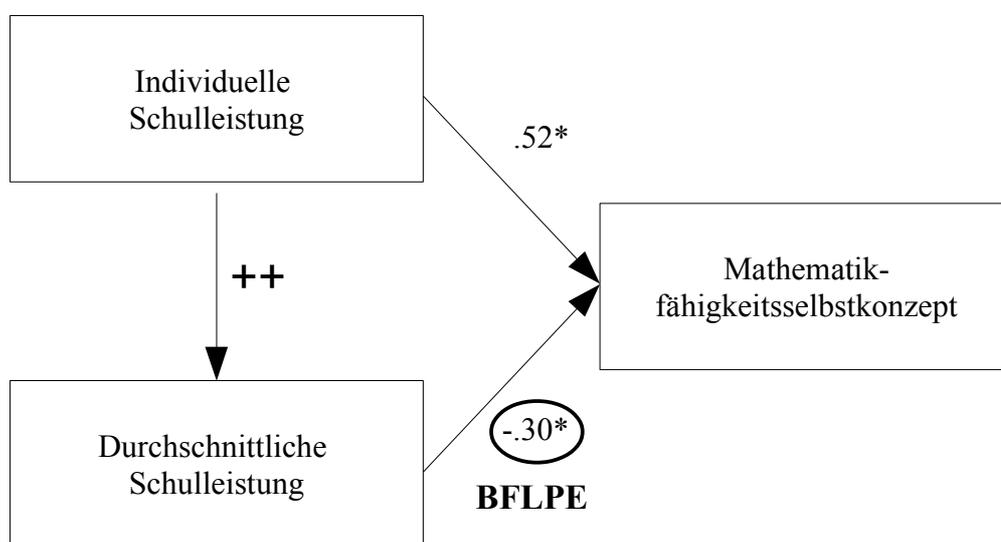


Abbildung 8. $*p < .05$; Ergebnisse der Studie von Seaton et al. (2009; Übers. v. Verf.) bezüglich des Big-Fish-Little-Pond Effects (BFLPE).

Seaton et al. (2009) fassen die weiterführenden Ergebnisse der Studie folgendermaßen zusammen: „In support of the BFLPE, the effect of school-average self-concept was negative for the total sample . . . , negative for each of the 41 countries considered separately, and statistically significant in 38 countries“ (S. 403). Der höchste negative Einfluss der durchschnittlichen Schulleistung in Mathematik auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept zeigte sich für Deutschland. Insgesamt gesehen konnten Seaton et al. (2009) in einem Großteil der von ihnen untersuchten Länder das Vorhandensein des BFLPE nachweisen: „Controlling for individual ability, we found that students in higher ability schools in 38 of the 41 countries had lower math self-concepts than equally able students in lower ability schools“ (S. 410).

Zu den Begrenzungen der genannten Studie ist anzumerken, dass in diese lediglich eine Altersstufe einbezogen wurde (Fünfzehnjährige). Außerdem wurde das Fähigkeitsselbstkonzept mit fünf Items gemessen, von denen ein Item einen Bezug zu Schulnoten herstellt. Dies könnte – wie weiter oben beschrieben – zu einer verfälschten Einschätzung der Korrelation zwischen Schulleistung und Fähigkeitsselbstkonzept führen und sollte daher vermieden werden.

Besonders interessant wird der BFLPE dann, wenn ein Wechsel der Bezugsgruppe stattfindet (Marsh & Hau, 2003):

Consider a capable student who has been evaluated as a top student throughout primary school. If the student is accepted into an academically selective high school, the student may be average or below average in relation to other students in this school rather than at the top of the class. This can have detrimental effects on the student's academic self-concept as the student is no longer a big fish in a small pond (top of the class) but is in a large pond full of even larger fish (other students who are even brighter), so that this student is average or below average in relation to the achievement levels in this new, academically selective high school. (S. 366)

Der Schulübertritt nach der vierten Klasse stellt innerhalb des hoch selektiven deutschen Schulsystems den stärksten Wechsel von einer Bezugsgruppe in eine andere dar und wird daher in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie in den Fokus gerückt. Aufgrund der hohen Segregation innerhalb des deutschen Schulsystems ist nach dem Schulübertritt ein besonders starker BFLPE zu erwarten: Das Fähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) sollte ansteigen, da diese von einer leistungsstärkeren Bezugsgruppe in der Grundschule in eine vergleichsweise leistungsschwächere Bezugsgruppe in der Hauptschule wechseln. Dagegen wird ein Absinken des Fähigkeitsselbstkonzepts der Gymnasiast(inn)en postuliert, da diese von einer leistungsschwächeren Bezugsgruppe in der Grundschule in eine vergleichsweise leistungsstarke Bezugsgruppe im Gymnasium wechseln. Das Fähigkeitsselbstkonzept der Realschüler(innen) sollte relativ konstant bleiben, da diese von einer Bezugsgruppe mittlerer Leistungsstärke in der Grundschule wieder in eine Bezugsgruppe mittlerer Leistungsstärke in der Realschule wechseln. Watermann et al. (2010) konnten die gerade beschriebenen Veränderungen des Fähigkeitsselbstkonzepts über den Schulübertritt in einer deutschen Studie mit $N = 1748$ Schüler(inne)n nachweisen. Ebenso zeigte sich der BFLPE in einer Studie von Valtin und Wagner (2004) mit insgesamt 172 Schüler(inne)n in Berlin. Zu dieser Studie ist

kritisch anzumerken, dass die Anzahl der Hauptschüler(innen) nach dem Schulübertritt nur $N = 15$ betrug. Des Weiteren fand der Schulübertritt in der Studie von Valtin und Wagner (2004) nicht wie in den meisten deutschen Bundesländern zwischen der vierten und fünften Klasse, sondern zwischen der sechsten und siebten Klasse statt. Da in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie bayerische Schüler(innen) untersucht wurden und der Schulübergang in Bayern zwischen der vierten und fünften Klasse stattfindet, sind die Ergebnisse der Studie von Valtin und Wagner (2004) nur bedingt mit den in dieser Studie vorgelegten Ergebnissen vergleichbar. Bisher wurde der BFLPE am Schulübertritt für das globale Fähigkeitsselbstkonzept untersucht. Eine fachspezifische Untersuchung der Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts am Schulübergang steht nach Watermann et al. (2010) dagegen noch aus und wird in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie vorgenommen.

Neben den durch den BFLPE postulierten Veränderungen der Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts einer Person durch einen Bezugsgruppenwechsel ist es auch wichtig, die absolute Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts zu beachten. Durch die Wirkung des BFLPE wird in dieser Studie ein Anstieg des Fähigkeitsselbstkonzepts bei den Hauptschüler(inne)n und ein Absinken des Fähigkeitsselbstkonzepts bei den Gymnasiast(inn)en erwartet. Es wird jedoch zusätzlich angenommen, dass der absolute Wert des Fähigkeitsselbstkonzepts der Gymnasiast(inn)en nicht unter den der Hauptschüler(innen) sinkt. Die Gymnasiast(inn)en sollten weiterhin ein mindestens gleich hohes Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen wie die Realschüler(innen) und diese wiederum ein mindestens gleich hohes Fähigkeitsselbstkonzept wie die Hauptschüler(innen).

Des Weiteren wird für jede der drei Schulformen beobachtet, ob sich das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse signifikant von dem Fähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse unterscheidet. Da sowohl die Beschäftigung mit dem globalen Fähigkeitsselbstkonzept als auch mit den fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten für die Fächer Deutsch und Mathematik von Bedeutung ist, werden alle drei Arten des Fähigkeitsselbstkonzepts in den Fokus der Betrachtungen genommen.

2.1.9 Emotionales Erleben im Schulunterricht

Eine weitere auf dem BFLPE aufbauende interessante Fragestellung betrifft die Veränderung des emotionalen Erlebens im Unterricht durch den Schulübertritt. Goetz et al. (2004) konnten in einer Längsschnittstudie eine Veränderung des emotionalen Erlebens im Schulfach Mathematik von der fünften zur sechsten Klasse aufzeigen. „Sowohl in der 5. als auch in der 6. Jahrgangsstufe sind die Freudewerte an der Hauptschule signifikant höher ausgeprägt als an der Realschule und am Gymnasium (jeweils $p < .001$)“ (S. 206). Dieses Ergebnis ist unter Beachtung des BFLPE nicht überraschend. In der genannten Studie war ein Absinken der absoluten Werte des Freudeerlebens für die Gesamtstichprobe von der fünften zur sechsten Klasse zu beobachten. Dabei sinkt das Freudeerleben jedoch nicht für alle Schulformen konstant: „Selbst bei Kontrolle von Individual- und Klassenleistung zeigt die Hauptschule noch Freude steigernde Wirkung“ (Goetz et al., 2004, S. 208).

Eine interessante Fragestellung ist, inwiefern sich das emotionale Erleben der Schüler(innen) von der Grundschule zur fünften Klasse verändert.

In einer Studie von van Ophuysen (2008) ergaben sich folgende Ergebnisse für die Entwicklung des Freudeerlebens:

Die negativste schulbezogene Einstellung wird am Ende der vierten Klasse von den (zukünftigen) Hauptschülern genannt, gefolgt von Gesamt- und Realschülern. (Zukünftige) Gymnasiasten berichten am Ende der Grundschulzeit die positivste Einstellung. Eine weitere Untersuchungsfrage war die, ob in Analogie zum big fish-little-pond Effekt eine Veränderung der affektiven schulbezogenen Einstellung im Kontext des Schulstufenwechsels als unmittelbare Reaktion auf den (leistungsthematischen) Bezugsgruppenwechsel zu beobachten ist. Hauptschüler, die nach der Grundschulzeit in eine leistungsschwächere Klasse wechseln, sollten eine Verbesserung der Einstellung berichten, während Gymnasiasten, die durchschnittlich eine schlechtere Leistungsposition in ihrer neuen Klasse einnehmen, eine negativere schulbezogene Einstellung entwickeln sollten. Die Daten unterstützen diese Annahme jedoch nicht. Zwar ist die Zunahme der Schulfreude bei den Hauptschülern signifikant größer als bei den Gymnasiasten, allerdings ergibt sich in *allen* Schulformen mit dem Übergang eine Verbesserung der affektiven Einstellung zur Schule. (S. 303)

Während die Ergebnisse der Studie von van Ophuysen (2008) vor dem Schulübergang den

Erwartungen entsprechen, sind die Ergebnisse nach dem Schulübertritt nicht erwartungsgemäß.

Um einen differenzierteren Blick auf die Entwicklung des emotionalen Erlebens am Schulübertritt zu ermöglichen, wird das emotionale Erleben in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie fachspezifisch für Mathematik und Deutsch untersucht. Auf der Grundlage des BFLPEs wird, wie in der Studie von van Ophuysen (2008) angenommen, dass sich das emotionale Erleben der Schüler(innen) über den Schulübertritt hinweg bei den Hauptschüler(inne)n verbessert, für die Realschüler(innen) relativ konstant bleibt und für die Gymnasiast(inn)en verschlechtert. Neben diesen Veränderungen von der vierten zur fünften Klasse ist die absolute Güte des emotionalen Erlebens zu beachten. Es ist anzunehmen, dass sich die absolute Höhe des emotionalen Erlebens wie auch die absolute Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts in der fünften Klasse für die verschiedenen Schulformen nicht unterscheidet. Für die vierte Klasse wird postuliert, dass die Gymnasiast(inn)en ein positiveres emotionales Erleben zeigen als die Realschüler(innen) und diese wiederum ein positiveres als die Hauptschüler(innen).

2.2 Der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts vor dem Schulübertritt auf die Depression nach dem Schulübertritt

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit wurde eingehend auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts über den Schulübertritt hinweg eingegangen. Ein weiteres wichtiges Thema der in dieser Arbeit vorgelegten Studie ist der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression und das physische Wohlbefinden der Schüler(innen). In diesem Zusammenhang spielt der Schulübertritt als kritisches Lebensereignis eine wichtige Rolle, da sich eine Vulnerabilität, wie z.B. ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept, nach dem Vulnerabilitäts-Stress-Modell nur dann negativ auf das psychische und physische Wohlbefinden auswirkt, wenn gleichzeitig Stress vorhanden ist.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich näher mit dem Krankheitsbild der Depression und dem Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf depressive Erkrankungen. Zunächst wird auf die Klassifikation depressiver Störungen eingegangen. Anschließend werden Prävalenz und

Folgen depressiver Störungen erläutert. Depressive Störungen kommen im Jugendalter bereits häufig vor und verdienen besondere Beachtung: „Es kann heute davon ausgegangen werden, daß wenigstens jeder zehnte Jugendliche bis zum Eintritt ins Erwachsenenalter unter mindestens einer ernsthaften depressiven Episode leidet“ (Groen & Petermann, 2002, S. 36). Anhand der Beschreibung der Folgen depressiver Erkrankungen wird aufgezeigt, warum die Beschäftigung mit dem Thema Depression bereits im Kindes- und Jugendalter bedeutsam ist.

Anschließend wird der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf depressive Störungen in den Fokus der Betrachtungen gerückt. Dabei wird auf das Vulnerabilitäts-Stress-Modell, die Theorie der Risiko- und Schutzfaktoren, das kognitive Modell Becks und die Sozialkognitive Theorie Banduras Bezug genommen.

Nach dieser ausführlichen Darstellung des Zusammenhangs zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Depression wird das physische Wohlbefinden in den Fokus der Betrachtungen gerückt.

2.2.1 *Klassifikation depressiver Störungen*

Bevor näher auf die Prävalenz und die Folgen depressiver Störungen eingegangen wird, erfolgt zunächst eine Beschreibung depressiver Störungen. Insgesamt gesehen gehören depressive Störungen zu den affektiven Störungen. Die Hauptsymptome affektiver Störungen bestehen in einer schwerwiegenden Stimmungsänderung zusammen mit einer Veränderung des Aktivitätsniveaus oder des Empfindens von Freude. In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie steht die depressive Störung im Fokus der Betrachtungen. Daher wird im Folgenden ausschließlich auf depressive Episoden und kurz auf die Dysthyme Störung eingegangen, nicht jedoch auf das Störungsbild der Manie.

Die depressive Störung umfasst nach Breesdo und Wittchen (2006) folgende Merkmale:

Beim depressiven Syndrom und bei depressiven Störungen handelt es sich . . . nicht einfach um eine ausgeprägte Traurigkeit, sondern um Störungen des gesamten Organismus; sie sind durch ein typisches Cluster von Symptomen auf der emotionalen, kognitiven, physiologischen, motorischen, sozial-interaktiven und verhaltensbezogenen (behavioralen) Ebene charakterisiert. (S. 732)

Die depressive Verstimmung stellt zusammen mit Freudeverlust und Antriebsmangel die Kernsymptomatik der Depression dar. Die weiteren kognitiv-motivationalen, verhaltensbezogenen und körperlich-neurovegetativen Symptome werden als Nebenkriterien angesehen. Die Einteilung folgt der von der *World Health Organisation* herausgegebenen *ICD-10* (Dilling & Freyberger, 2008).

Die Symptome einer leichten depressiven Episode werden durch die ICD-10 folgendermaßen festgelegt (Dilling & Freyberger, 2008):

Mindestens zwei der folgenden drei Symptome liegen vor:

1. depressive Stimmung, in einem für die Betroffenen deutlich ungewöhnlichen Ausmaß, die meiste Zeit des Tages, fast jeden Tag, im Wesentlichen unbeeinflusst von den Umständen und mindestens zwei Wochen anhaltend;
2. Interessen- oder Freudeverlust an Aktivitäten, die normalerweise angenehm waren;
3. verminderter Antrieb oder gesteigerte Ermüdbarkeit.

Eins oder mehrere zusätzliche der folgenden Symptome, so dass die Gesamtzahl . . . mindestens vier *oder auch fünf* ergibt:

1. Verlust des Selbstvertrauens oder des Selbstwertgefühls;
 2. unbegründete Selbstvorwürfe oder ausgeprägte, unangemessene Schuldgefühle;
 3. wiederkehrende Gedanken an den Tod oder aber Suizid oder suizidales Verhalten;
 4. Klagen über oder Nachweis eines verminderten Denk- oder Konzentrationsvermögens, Unschlüssigkeit oder Unentschlossenheit;
 5. psychomotorische Agitiertheit oder Hemmung (subjektiv oder objektiv);
 6. Schlafstörungen jeder Art;
 7. Appetitverlust oder gesteigerter Appetit mit entsprechender Gewichtsveränderung.
- (S. 135f.)

Die Symptome sollten für die Diagnose einer depressiven Episode seit mindestens zwei Wochen vorliegen. Für eine mittelgradige depressive Episode muss die Gesamtzahl der depressiven Symptome mindestens sechs oder auch sieben Symptome betragen, für eine schwere depressive Episode müssen mindestens acht der weiter oben beschriebenen Symptome vorliegen (Dilling & Freyberger, 2008).

Zusätzlich zu den für Erwachsene geltenden Kriterien ist für Kinder und Jugendliche eine Besonderheit zu beachten. Groen und Petermann (2002) fassen diesen Sachverhalt

folgendermaßen zusammen:

Im DSM-IV und in der ICD-10 werden für die Diagnose einer depressiven Störung bei Kindern und Jugendlichen prinzipiell die selben Kriterien zugrunde gelegt wie für eine entsprechende Diagnose im Erwachsenenalter. Dabei wird allerdings im DSM IV deutlich gemacht, daß sich im Kindes- und Jugendalter hinsichtlich der Kernsymptome anstelle einer traurigen auch eine eher *reizbare* oder *übellaunige* Verstimmung zeigen kann, und daß verschiedene Symptome in Abhängigkeit von Alter und Entwicklungsstand verändert und unterschiedlich deutlich hervortreten können. (S. 18)

Neben den im letzten Abschnitt erläuterten depressiven Episoden stellt die *Dysthyme Störung* eine anhaltende Form depressiver Störungen dar. Die Ausprägung der beschriebenen Symptome ist bei einer Dysthymen Störung im Vergleich zu einer depressiven Episode als weniger schwerwiegend anzusehen, die Mindestdauer einer Dysthymen Störung beträgt jedoch nach dem DSM-IV für Erwachsene zwei Jahre, für Kinder ein Jahr, wobei die Symptome an den meisten Tagen auftreten. Die Dysthyme Störung kann zusätzlich durch eine depressive Episode „überlagert“ werden, in diesem Fall wird von einer *Double Depression* gesprochen. „Laut ICD-10 beginnt die Dysthymia gewöhnlich im frühen Erwachsenenalter“ (Groen & Petermann, 2002, S. 27). Da die teilnehmenden Schüler(innen) maximal im frühen Jugendalter waren, wird nicht näher auf die Dysthyme Störung eingegangen.

Die systematische Erforschung depressiver Störungen im Kindes- und Jugendalter begann erst in den 1970er Jahren. Ein wichtiger Grund hierfür ist, dass lange Zeit davon ausgegangen wurde, dass depressive Erkrankungen erst im Erwachsenenalter auftreten. „Although before the 1970s it was believed that depression did not occur in young people, recent prevalence studies have suggested that 2% to 8% of young people experience their first episode of major depression by age 16“ (Fergusson & Woodward, 2002, S. 225). Mittlerweile wird allgemein angenommen, dass depressive Erkrankungen bereits in der Kindheit und Jugend beginnen können (z.B. im Überblick Alsaker & Bütikofer, 2005; Dilling & Freyberger, 2008; im Überblick Groen & Petermann, 2002; Keenan, Hipwell, Duax, Stouthamer-Loeber & Loeber, 2004; Stiensmeier-Pelster et al., 2000). Es existieren verschiedene Studien zur Prävalenz depressiver Störungen im Kindes- und Jugendalter und zu den daraus resultierenden Folgen. Auf diese Studien wird nun – nach einer kurzen allgemeinen Beschreibung der Prävalenz depressiver Störungen – genauer eingegangen.

2.2.2 Prävalenz depressiver Störungen

Die Depression stellt eine der häufigsten psychischen Krankheiten überhaupt dar, die Lebenszeitprävalenz wird bei Erwachsenen auf bis zu 20% geschätzt, die Jahresprävalenz liegt bei Erwachsenen bei 6-8%. Während bei circa einem Drittel der Patienten im gesamten Lebensverlauf nur eine depressive Episode auftritt, kommt es bei einem Drittel zu mehreren Episoden, und bei einem weiteren Drittel kann die Krankheit chronisch werden (im Überblick Breesdo & Wittchen, 2006). Für Erwachsene fand im Rahmen des Bundes-Gesundheitssurveys 1998/99 (Zusatzsurvey Psychische Störungen) erstmals eine deutschlandweite repräsentative Erhebung der Prävalenzraten von – unter anderem – depressiven Erkrankungen im Alter von 18-65 Jahren statt (Jacobi et al., 2004; Wittchen & Jacobi, 2002). Da bezüglich des Kindes- und Jugendalters für die Bundesrepublik Deutschland bisher keine repräsentative Studie über die Prävalenz depressiver Erkrankungen vorliegt, wird kurz auf das Bundes-Gesundheitssurvey eingegangen. Anschließend werden Studien zur Prävalenz depressiver Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter vorgestellt. Die vier-Wochen-Prävalenz für eine depressive Störung betrug im Bundes-Gesundheitssurvey 5.4%, die 12-Monats-Prävalenz 10.7% und die Lebenszeitprävalenz 17.1% (Jacobi et al., 2004). Nach Angsterkrankungen stellten depressive Erkrankungen die zweithäufigste Gruppe von psychischen Erkrankungen dar. Zum Vergleich lag die vier-Wochen-Prävalenz für alle untersuchten psychischen Krankheiten in dieser Studie bei 20%, die 12-Monats-Prävalenz bei 31% und die Lebenszeitprävalenz für mindestens eine psychische Erkrankung bei 43% (Jacobi et al., 2004). Für Europa stellten Wittchen und Jacobi (2005) im Überblick über verschiedene Studien einen Range der 12-Monats-Prävalenz für depressive Erkrankungen von 3.1-10.1% fest.

Für depressive Erkrankungen ergab sich außerdem folgende Altersentwicklung (Jacobi et al., 2004): Depressive Störungen lagen im Kindesalter kaum vor, erfuhren aber im Jugendalter einen rapiden Anstieg. Der Median für das Auftreten einer depressiven Störung lag mit 31 Jahren bereits im Erwachsenenalter und somit im Vergleich zu anderen psychischen Störungen wie z.B. Angststörungen (Median 20 Jahre) relativ spät. Da es sich bei den Daten der Studie von Jacobi et al. (2004) allerdings teilweise um retrospektive Einschätzungen handelt, sollten die beschriebenen Befunde nicht überbewertet werden. Frauen waren fast doppelt so häufig von depressiven Störungen betroffen wie Männer (vier-Wochen-Prävalenz:

Männer: 4.2%, Frauen 6.9%; 12-Monats-Prävalenz: Männer: 7.5%, Frauen: 14.0%; Lebenszeitprävalenz: Männer: 11.1%, Frauen: 23.3%). Entwicklungspsychologisch betrachtet tritt dieser Unterschied zwischen Frauen und Männern ab einem Alter von circa 15 Jahren auf (im Überblick Groen & Petermann, 2002).

Im Bundes-Gesundheitssurvey lagen hohe Komorbiditätsraten für depressive Erkrankungen vor: Während bei 39.3% der Personen mit einer depressiven Störung keine weitere psychische Störung festzustellen war, hatten 20.8% eine weitere psychische Störung, 15.8% zwei und 24.1% mindestens drei weitere psychische Störungen (Jacobi et al., 2004). Das Vorliegen einer komorbiden Störung wird als ungünstig angesehen, da dadurch die Behandlung zusätzlich erschwert und langwieriger gestaltet wird.

Wie bereits erwähnt, gibt es für das Kindes- und Jugendalter (vor dem 18. Lebensjahr) für die Bundesrepublik Deutschland bisher keine der Autorin dieses Textes bekannte repräsentative Studie über die Prävalenz depressiver Störungen. Nicht-repräsentative Studien zur Prävalenzrate depressiver Störungen bei Kindern und Jugendlichen liegen für unterschiedliche Altersgruppen und Länder vor.

Groen und Petermann (2002) fassen die Ergebnisse der bis 2002 durchgeführten Studien mit Kindern und Jugendlichen folgendermaßen zusammen:

Nach dieser Übersicht liegt die Punktprävalenz, . . . , für die Major Depression zwischen 2.4% und 3.6%, ihre lebenszeitbezogene Prävalenz schwankt zwischen 9.4% und 18.5%. Für die Dysthyme Störung konnten Raten für die Punktprävalenz von 0.5% und 5.8% und für die Lebenszeitprävalenz von 3.2% und 5.6% ermittelt werden. (S. 37)

Die Prävalenz depressiver Störungen im Jugendalter liegt zwar noch unter der im Erwachsenenalter, steigt aber vom Kindes- zum Jugend- und schließlich zum frühen Erwachsenenalter hin an. Für fünf- bis achtjährige Kinder in den USA stellten Keenan et al. (2004) eine Prävalenzrate von 2% fest. Zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr waren in einer in Neuseeland durchgeführten Studie von Fergusson und Woodward (2002) bereits 13% der Teilnehmer(innen) von einer depressiven Erkrankung betroffen. In einer norwegischen Studie wurde bei den teilnehmenden Schüler(inne)n mit einem Durchschnittsalter von circa 17.6 Jahren eine Prävalenzrate von 12.7% für eine schwere Depression festgestellt. 36.5% der Schüler(innen) wiesen eine leichte oder mittelschwere Depression auf (Gøtestam et al., 2008).

Die in dieser Arbeit vorgelegte Studie soll zu einer weiteren Erforschung der Depression

im Kindes- bzw. beginnenden Jugendalter beitragen. Es wird – wie auch für das Fähigkeits-selbstkonzept – deskriptiv untersucht, ob in der vierten und fünften Klasse Unterschiede im Depressionswert zwischen den (späteren) Schulformen bestehen. Neben den Unterschieden zwischen den drei Schularten wird die Entwicklung der Depression über den Schulübertritt hinweg näher betrachtet. Des Weiteren werden Geschlechtsunterschiede untersucht. Aufgrund des Alters der Schüler(innen) wird angenommen, dass weder in der vierten noch in der fünften Klasse ein Geschlechtsunterschied zu erwarten ist.

2.2.3 Folgen depressiver Störungen

Neben den hohen Einschränkungen, die durch eine depressive Episode direkt entstehen, kann eine Depression zusätzlich schwerwiegende Folgen nach sich ziehen. Am schwersten wiegen Suizide oder Suizidversuche. Eine Depression kann außerdem – wie weiter oben beschrieben – das Auftreten weiterer psychischer Erkrankungen begünstigen. In einer Studie an Collegestudent(inn)en (Alter: $M = 20.2$ Jahre) war das Ausmaß der Depression sowohl ein Prädiktor für Alkoholmissbrauch ($r = .16, p < .01$) als auch ein Prädiktor für die Selbstmordgefahr ($r = .37, p < .001$) (Lamis, Malone, Langhinrichsen-Rohling & Ellis, 2010). Außerdem haben depressive Erkrankungen im Jugendalter oft negative Folgen für die Ausbildung, das spätere Berufsleben und den zwischenmenschlichen Bereich. In einer Längsschnittstudie von Fergusson und Woodward (2002) erhöhte eine in der Adoleszenz auftretende Depression das Risiko sowohl für eine spätere Depression als auch für Angststörungen, Nikotin- und Alkoholabhängigkeit, Suizidversuche, schlechte Lernerfolge in der Schule, Arbeitslosigkeit und frühe Schwangerschaften. Dabei spielten sowohl der soziokulturelle und familiäre Hintergrund als auch persönliche Faktoren eine wichtige Rolle für die Folgen einer depressiven Erkrankung. In ähnlicher Weise konnten Paradis, Reinherz, Giaconia und Fitzmaurice (2006) negative Folgen einer früheren oder momentanen Depression im Übergang vom jungen Erwachsenenalter zum Erwachsenenalter zeigen, wie z.B. eine erhöhte Auftretenswahrscheinlichkeit weiterer psychischer Erkrankungen, eine stärkere Nutzung des Gesundheitssystems, einen erhöhten Bedarf an sozialer Unterstützung, stärkere interpersonale Probleme sowie eine erhöhte Suizidgefährdung (23.8%). Des Weiteren konnte

in mehreren Studien ein erhöhtes Risiko für kardiovaskuläre Erkrankungen bei Vorliegen einer depressiven Störung nachgewiesen werden (z.B. Rutledge et al., 2006).

Aufgrund dieser schwerwiegenden Folgen einer bereits im Kindes- und Jugendalter entstandenen depressiven Erkrankung erscheint es bedeutsam, Schutzfaktoren gegen depressive Erkrankungen zu ermitteln. Die in dieser Arbeit vorgelegte Studie verfolgt unter anderem das Ziel, einen für die Entstehung einer Depression wichtigen Faktor zu identifizieren.

Mit der Entstehung depressiver Erkrankungen beschäftigen sich verschiedene Modelle, von denen zwei für die in dieser Arbeit vorgelegte Studie besonders bedeutsam sind: Das Modell der Risiko- und Schutzfaktoren und das Vulnerabilitäts-Stress-Modell. Beide Modelle werden im folgenden kurz dargestellt. In diesem Zusammenhang wird besonders herausgestellt, inwiefern das Fähigkeitsselbstkonzept eines Kindes bzw. Jugendlichen als Risiko- bzw. Schutzfaktor und als Vulnerabilität für die Entwicklung einer Depression angesehen werden kann.

2.2.4 Das Vulnerabilitäts-Stress-Modell

Das ursprünglich in den 1970er Jahren entwickelte Vulnerabilitäts-Stress-Modell – auch *Diathese-Stress-Modell* genannt – ist ein integratives Modell zur Erklärung des Auftretens psychischer Störungen. Die Grundannahme des Vulnerabilitäts-Stress-Modells besteht darin, dass bestimmte bereits vorliegende Vulnerabilitäten in Interaktion mit Stress zum Auftreten einer psychischen Störung führen. Um das Vulnerabilitäts-Stress-Modell genauer zu erläutern, werden nun zunächst die für das Modell zentralen Begriffe definiert. Anschließend erfolgt eine Beschreibung des Zusammenwirkens der einzelnen Modellkomponenten.

„*Vulnerabilität* bedeutet Anfälligkeit und kennzeichnet damit eine Disposition. Vulnerabilität bezieht sich also darauf, wie wir auf der psychologischen, biologischen und sozialen Ebene bei entsprechenden Anforderungssituationen reagieren“ (Wittchen & Hoyer, 2006, S. 21). Vulnerabilitäten können nach heutiger Sicht sowohl intraindividuell (z.B. Alter, Geschlecht, Persönlichkeit, Traumata) als auch in der sozialen Umwelt (z.B. soziale Schicht, Familie) vorliegen und die psychologische, biologische und soziale Ebene betreffen. Dispositionen können genetisch bedingt oder erworben sein.

Zusammenfassend lässt sich anmerken (Wittchen & Hoyer, 2006):

Mit dem Vulnerabilitätskonzept beschreiben wir also auf jeder Manifestationsebene – der biologischen, psychologischen und sozialen – angeborene und/oder erlernte Anfälligkeiten, die beim Eintreten von bestimmten Ereignissen zu einer erhöhten Verletzlichkeit der Person führen und damit zum Ausbruch einer Störung beitragen können. (S. 21)

Vulnerabilitäten ziehen nach den Annahmen des Vulnerabilitäts-Stress-Modells jedoch nicht für sich allein genommen eine psychische Störung nach sich. Vulnerabilitäten führen nur zusammen mit Stress bzw. auslösenden Lebensereignissen zum Ausbruch einer psychischen Störung.

Der „Begriff Stress beschreibt im Zusammenhang mit Vulnerabilitäts-Stress-Modellen alle Anforderungssituationen einer Person auf der biologischen, sozialen und psychologischen Ebene, bei der die Person . . . eine Anpassungsreaktion zeigen muss“ (Wittchen & Hoyer, 2006, S. 21). Zu typischen Stresssituationen zählen kritische Lebensereignisse, wie zum Beispiel Heirat, Geburt, Tod naher Bezugspersonen, Einschulung und der Schulübertritt, der in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie in den Fokus der Betrachtungen rückt. Kritische Lebensereignisse müssen normalerweise im Verlauf des Lebens von der Mehrzahl aller Personen gemeistert werden. Darüber hinaus können aber auch ungewöhnliche, traumatische Erfahrungen, wie zum Beispiel Missbrauch, Misshandlung oder der frühe Tod eines Elternteils Stress auslösen und somit – bei Vorliegen entsprechender Dispositionen – die Auftretenswahrscheinlichkeit einer psychischen Erkrankung erhöhen. Kim, Conger, Elder und Lorenz (2003) konnten z.B. in einer in den USA durchgeführten Längsschnittstudie mit circa 450 Jugendlichen zeigen, dass eine höhere Anzahl kritischer Lebensereignisse vermehrt internalisierende Probleme (depressive oder ängstliche Stimmung) sowie externalisierende Probleme (aggressive oder delinquente Verhaltensweisen) nach sich ziehen.

In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wird der Schulübertritt als ein bedeutendes kritisches Lebensereignis im Kindesalter in den Fokus der Betrachtungen gerückt. Der Schulübertritt wird als Stressor betrachtet, der bei Vorliegen einer Vulnerabilität, z.B. eines niedrigen Lernerfolgs in Verbindung mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept, zu einer Depression führen kann.

2.2.5 Risiko- und Schutzfaktoren

Die Theorie der Risiko- und Schutzfaktoren stellt den Umgang mit Belastungssituationen wie z.B. kritischen Lebensereignissen in den Mittelpunkt. Risiko- und Schutzfaktoren verhalten sich wie zwei Seiten einer Münze: „Risikofaktoren sind Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit eines negativen Outcome erhöhen, während protektive Faktoren die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Bewältigens charakterisieren“ (Wittchen & Hoyer, 2006, S. 21). *Risikofaktoren* werden mit der Entwicklung einer persönlichen Vulnerabilität in Zusammenhang gebracht, Schutzfaktoren dagegen mit einer Resilienz, d.h. einer Widerstandsfähigkeit gegenüber negativen Lebensbedingungen.

Genauer wird der Begriff Resilienz folgendermaßen definiert (Wittchen & Hoyer, 2006):

Als Resilienz wird die Fähigkeit einer Person bezeichnet, auch in Gegenwart von extremen Belastungsfaktoren und ungünstigen Lebenseinflüssen adaptiv und proaktiv zu handeln. Das heißt, resiliente Menschen können auch bei negativen Lebensereignissen in Gegenwart von Risikofaktoren und bei hoher Vulnerabilität oft eine erfolgreiche Anpassung an veränderte Bedingungen erreichen. (S. 21)

Ein Kind mit einer hohen Resilienz würde auch bei Vorliegen einer Vulnerabilität keine psychische Störung entwickeln. Um die Resilienz fördern zu können, ist es bedeutsam, Schutzfaktoren zu identifizieren und näher zu erforschen. Die in dieser Arbeit vorgelegte Studie hat unter anderem zum Ziel, näher zu beleuchten, inwiefern ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept von Schüler(inne)n vor dem Schulübertritt als ein Schutzfaktor gegenüber dem Auftreten einer späteren Depression angesehen werden kann. Umgekehrt wird aber auch davon ausgegangen, dass ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept einen Risikofaktor für die Entwicklung einer späteren Depression darstellt.

Ein grundlegendes Modell zur Unterscheidung verschiedener Arten von Risikofaktoren stammt von Kraemer, Kazdin, Offord, Kessler, Jensen und Kupfer (1997). In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wird angenommen, dass ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept als Risikofaktor für die Entwicklung einer Depression angesehen werden kann. Um zu zeigen, um welche Art von Risikofaktor es sich handelt, sind nach Kraemer et al. (1997) folgende Fragen zu klären:

1. Korreliert ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept mit einem hohen Depressionswert? (Korrelat)

2. Geht das niedrige Fähigkeitsselbstkonzept dem hohen Depressionswert voraus? (Risikofaktor)
3. Kann ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept verändert werden? (Variabler Risikofaktor)
4. Verändert sich der hohe Depressionswert, wenn das Fähigkeitsselbstkonzept verändert wird? (Kausaler Risikofaktor)

Zunächst ist festzustellen, inwieweit ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept mit einem hohen Depressionswert korreliert. Als zweiter Schritt ist sicherzustellen, dass ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept der Depression zeitlich vorausgeht. Dies ist aufgrund des Längsschnittdesigns der in dieser Arbeit vorgelegten Studie möglich.

Als dritter Schritt wäre festzustellen, ob die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts verändert werden kann. Eine deutsche Studie zu diesem Thema stammt von Dresel und Ziegler (2006). In dieser Studie wurde bei 140 Siebtklässler(inne)n ein Reattributionstraining zur Erhöhung des Fähigkeitsselbstkonzepts angewendet. Dresel und Ziegler (2006) fassen die Ergebnisse der Studie folgendermaßen zusammen: „Als geeignet zur nachhaltigen Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie erwies sich vor allem die Sequenz, bei der Erfolge erst auf hohe Anstrengungen und später auf hohe Fähigkeiten attribuiert wurden“ (S. 49).

In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie kann durch die Höhe der Retest-Reliabilität festgestellt werden, inwiefern von der vierten zur fünften Klasse eine Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts stattfand.

Zusammenfassend können die ersten drei Fragen in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie beantwortet werden. Es wird das Ziel verfolgt herauszufinden, ob ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept einen variablen Risikofaktor für eine Depression darstellt.

Die dritte – weiter oben genannte – Frage nach der Variabilität eines Risikofaktors wird besonders bedeutsam, wenn eine positive Veränderung dieses Faktors angestrebt wird. Unter der Annahme, dass sich ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept als variabler Risikofaktor für eine Depression erweisen würde, wäre die Förderung eines positiven Fähigkeitsselbstkonzepts ein lohnendes Ziel. Sollte sich durch ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept auch die Depression verringern, so könnte ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept auch als kausaler Risikofaktor für eine Depression angesehen werden. Dieser vierte und letzte Schritt kann im Rahmen der in dieser Arbeit vorgelegten Studie nicht erfolgen. Dies ist auf das Design der in dieser Arbeit vorgelegten Studie zurückzuführen, da es sich um ein nicht-experimentelles

Design handelt.

Wittchen und Jacobi (2006) erläutern zu diesem Thema detaillierter:

Zu beachten ist, dass man mit epidemiologischen Studien die möglichen Ursachen (kausale Risikofaktoren) von Erkrankungen und Störungen eher *entdecken* kann (d.h. Modelle für deren Entstehung generieren), als deren kausale Wirkung bzw. den genauen Wirkmechanismus wirklich *nachweisen*. Für den Nachweis der Mechanismen sind zumeist experimentelle Untersuchungsdesigns erforderlich. (S. 59)

Bei der in dieser Arbeit vorgelegten Studie handelt es sich um eine Längsschnittstudie, nicht um ein Experiment. Daher setzt sich die Studie das Ziel herauszufinden, ob ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept einen variablen Risikofaktor für eine Depression darstellt.

2.2.6 Die Depressionstheorie nach Beck

Eines der bekanntesten Vulnerabilitäts-Stress-Modelle stammt von Beck.

Beesdo und Wittchen (2006) fassen die Grundannahmen dieses Modells folgendermaßen zusammen:

Aaron T. Beck (z.B. Beck & Alford, 2009) sieht als Basis depressiver Störungen dysfunktionale kognitive Schemata (stabile kognitive Muster und Denkstrukturen, . . .) an, welche die Wahrnehmung und Interpretation der Realität negativ verzerren Die dysfunktionalen kognitiven Grundmuster bestehen in negativen, pessimistischen Einstellungen depressiver Personen zu sich selbst, zu ihrer Umwelt und zu ihrer Zukunft (auch »kognitive Triade« oder »negative Triade« genannt). . . . Diese automatischen Gedanken zeigen sich dann in absolutistischen, verallgemeinernden, verzerrten, unlogischen oder unangemessenen Fehlschlüssen, die wiederum die negativen Schemata verstärken und zu dauerhaften persönlichen Überzeugungen und Ansprüchen werden (. . . »kognitive Fehler«). Zentrale Themen der dysfunktionalen Kognitionen und Schemata sind Hoffnungslosigkeit, Selbstkritik oder geringe Selbstachtung. (S. 746)

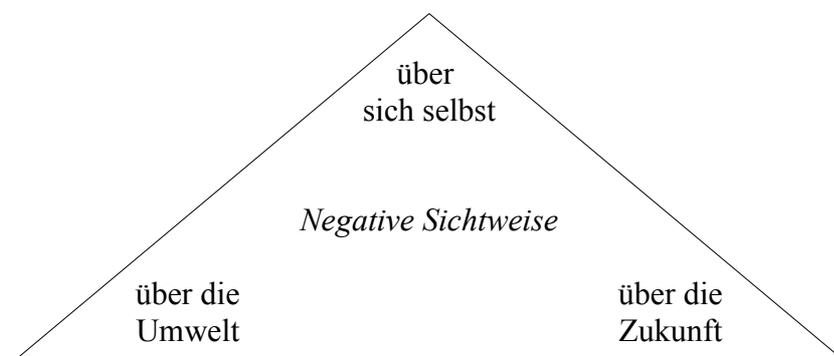


Abbildung 9. Die kognitive Triade nach Beck (z.B. Wittchen & Hoyer, 2006, S. 19).

Nach Beck (z.B. Beck & Alford, 2009) führen dysfunktionale kognitive Schemata (z.B. „ich muss perfekt sein“) zu einer negativen Verzerrung der Realität. Die genannten Schemata bestehen auf drei wichtigen Ebenen des Lebensbereiches einer Person: Es besteht eine negative Einstellung bezüglich der eigenen Person, der Umwelt und der Zukunft. Diese kognitive Triade ist in Abbildung 9 dargestellt.

Im Rahmen des Modells der kognitiven Triade wird zusammenfassend Folgendes postuliert: „Die Gedanken der depressiven Person betreffen demzufolge das Selbst (d.h. die eigene Person), die Welt (Umgebung) und die Zukunft. Auch die verschiedenen anderen Begleiterscheinungen der depressiven Entwicklung (Antriebslosigkeit, Motivationsverlust, Suizidgedanken . . .) können auf diese drei Bereiche bezogen werden“ (Reinecker, 1999, S. 266). Die drei Komponenten der kognitiven Triade nehmen einen zentralen Platz in Becks Theorie der Entstehung einer Depression ein. In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wird eine Komponente der kognitiven Triade – die negative Sicht des Selbst – als Risikofaktor für eine depressive Erkrankung näher in den Blick genommen.

Die Theorie von Beck geht weiter davon aus, dass die beschriebenen negativen dysfunktionalen Schemata einer Person als erworbene Vulnerabilitäten angesehen werden können, da sie im Laufe der Lerngeschichte entstehen. Die Aktivierung der Schemata ist allerdings – wie im Rahmen des Vulnerabilitäts-Stress-Modells beschrieben – abhängig von bestimmten Situationsmerkmalen: Schemata werden vor allem dann aktiviert, wenn die momentane Situation derjenigen Situation ähnelt, in der die entsprechenden Schemata

erworben wurden. Äußerlich zeigen sich die erworbenen Schemata dann in kognitiven Fehlern, wie z.B. im Katastrophisieren oder in einer Abwehr des Positiven (für eine Zusammenstellung einiger wichtiger kognitiver Fehler siehe Beesdo & Wittchen, 2006). Empirische Evidenz für die Theorie von Beck liefert eine Studie von Robins und Block (1989), in der durch das Modell von Beck 32% der geschätzten Populationsvarianz der depressiven Symptome erklärt werden konnten.

Bezogen auf die eigene Selbstwahrnehmung, also das Selbstkonzept, geht die Theorie von Beck davon aus, dass eine negative Wahrnehmung des eigenen Selbst (sowie der Umwelt und der Zukunft) zusammen mit externen und internen Auslösern als Ursache für die Entstehung einer Depression angesehen werden kann. Oder anders ausgedrückt: Ein niedriges Selbstkonzept stellt eine Vulnerabilität bzw. einen Risikofaktor für das Auftreten einer Depression dar. Diese Annahme kann aufgrund des momentanen Forschungsstands nicht eindeutig bestätigt werden: „Eine Reihe von Untersuchungen konnte zeigen, dass dysfunktionale Denkweisen und Depression assoziiert sind. Nicht gezeigt werden konnte, dass die negativen und unlogischen Denkmuster der Depression vorausgehen und diese auch verursachen“ (Beesdo & Wittchen, 2006, S. 747). Gerade für die Prävention, aber auch für die Therapie depressiver Störungen, wäre es wichtig herauszufinden, ob u.a. das Selbstkonzept einer Person einen Risikofaktor für die Entwicklung einer Depression oder lediglich eine Begleiterscheinung darstellt.

Zur Überprüfung, ob das Vulnerabilitäts-Stress-Modell bereits bei Kindern bzw. Jugendlichen gültig ist, liegt eine Studie mit Fünft- und Sechstklässler(inne)n im Alter von durchschnittlich 12 Jahren vor (Hilsman & Garber, 1995). Die genannte Untersuchung ist für die in dieser Arbeit vorgelegte Studie von besonderer Bedeutung, da zum einen der Altersbereich der Untersuchung von Hilsman und Garber (1995) in etwa dem der in dieser Arbeit vorgelegten Studie entspricht und zum anderen eine Überprüfung der Theorie Becks bezogen auf das Selbstkonzept bzw. den Selbstwert vorgenommen wurde.

Hilsman und Garber (1995) fassen die Ergebnisse bezüglich des Einflusses von Stress auf die Depression und die Theorie von Beck folgendermaßen zusammen:

The higher the level of the grade stressor (i.e., the more that grades received were lower than acceptable), the higher the level of depressive affect and symptoms. The academic cognitions score also significantly predicted negative affect and symptoms at Time 2. Thus, students who had reported a week earlier that they had lower levels of academic

competence or control over school achievement had higher negative affect and depressive symptoms the day after receiving their report cards. (S. 374)

Sowohl Stress als auch ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept und Kontrollverlust führten bei den Schüler(inne)n einen Tag nach dem Erhalten ihrer Schulnoten zu erhöhten Depressionswerten. Fünf Tage nach dem Erhalt der Schulnoten (Time 3) war dieser Einfluss von Stress und Kognitionen nicht mehr nachzuweisen. Dafür ergab sich für diesen Messzeitpunkt eine Interaktion aus Stress und Kognitionen: „For depressive symptoms, the interaction indicated that as the cognitive diathesis increased, the relation between depressive symptoms and stressor levels also increased“ (Hilsman & Garber, 1995, S. 375). Das Vulnerabilitäts-Stress-Modell konnte bestätigt werden: Die Vulnerabilität *negatives Selbstkonzept* führte in Interaktion mit dem Stress (schlechtere Note als erwartet, Unzufriedenheit der Eltern) zu einem Anstieg der Depression. An der Studie von Hilsman und Garber (1995) gibt es zwei im Rahmen der in dieser Arbeit vorgelegten Studie besonders bedeutsame Kritikpunkte. Zum einen wird nicht zwischen Selbstkonzept, Selbstwert und Locus of Control unterschieden. Somit bleibt unklar, auf welches dieser Konzepte der Anstieg der Depression zurückgeführt werden kann. Zum anderen wurde lediglich die Kurzzeitwirkung von Kognitionen auf die Depression überprüft, nicht aber deren Wirkung über einen längeren Zeitraum. Die Diagnose einer klinisch bedeutsamen Depression ist aber – ausgenommen bei besonders schweren Fällen – erst ab einer Dauer von zwei Wochen möglich. Vor dem Verstreichen dieses Zeitraums werden depressive Symptome als eine „normale“ Reaktion auf aversive Lebensereignisse bewertet. Erst wenn die Symptomatik einen kurzen Zeitraum überschreitet, wird von einer schweren Beeinträchtigung des Lebensvollzugs der betroffenen Person ausgegangen. In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wird hingegen der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression über einen relativ langen Zeitraum hinweg untersucht.

Für den deutschen Sprachraum liegt mittlerweile ein auf Grundlage der Theorie von Beck entwickeltes deutsches Präventionsprogramm der Depression im Jugendalter vor (Groen, Pössel, Al-Wiswasi & Petermann, 2003). „LARS & LISA zielt darauf ab, ungünstige negative Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster sowie unangemessenes Sozialverhalten zu reduzieren beziehungsweise angemessene positive Denkmuster sowie soziale Kompetenzen als zentrale Schutzfaktoren zur Vorbeugung depressiver Entwicklungen zu fördern“ (Groen et al., 2003, S. 165). Dieses Präventionsprogramm umfasst neben kognitiven Variablen wie der Selbstwirksamkeitserwartung auch soziale Aspekte. Da im Rahmen des genannten

Präventionsprogramms verschiedene Fähigkeiten trainiert werden, kann durch die Präventionsstudie kaum festgestellt werden, welcher Einzelfaktor sich als Risiko- oder Schutzfaktor für eine depressive Störung erweist. Durch das Präventionsprogramm konnte im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne Training keine signifikante Senkung des Depressionsniveaus erreicht werden. Dies kann als ein weiterer Beleg dafür gewertet werden, dass bisher zu wenige Erkenntnisse über Risiko- und Schutzfaktoren für eine Depression vorliegen, um ein effektives Präventionsprogramm zu entwickeln.

Die in dieser Arbeit vorgelegte Studie verfolgt das Ziel herauszufinden, ob das Fähigkeitsselbstkonzept von Schüler(inne)n vor dem Schulübertritt einen Vulnerabilitätsfaktor bzw. einen variablen Risikofaktor für die Entwicklung einer Depression nach dem Schulübertritt darstellt, und somit einen Nachweis für die Gültigkeit eines kleinen Teilstücks der Theorie von Beck zu erbringen. Der Fokus der in dieser Arbeit vorgelegten Studie liegt auf dem Fähigkeitsselbstkonzept, da in der bisherigen Forschung nachgewiesen werden konnte, dass das Fähigkeitsselbstkonzept durch Förderungsprogramme angehoben werden kann. So war es z.B. in einer Studie von Dresel und Ziegler (2006) mit $N = 140$ Siebtklässler(inne)n möglich, das Fähigkeitsselbstkonzept mithilfe eines Attributionstrainings über einen Zeitraum von sechs Monaten stabil zu erhöhen.

2.2.7 Die Sozialkognitive Theorie Banduras bezogen auf Depression

Eine weitere Theorie, durch die die Entstehung und Aufrechterhaltung einer depressiven Störung erklärt werden kann, ist die Sozialkognitive Theorie von Bandura (Bandura et al., 1999). Die Hauptkritik Banduras et al. (1999) an Vulnerabilitäts-Stress-Modellen und dem Modell der Risiko- und Schutzfaktoren richtet sich gegen die passive Orientierung dieser Modelle.

Die Sozialkognitive Theorie geht davon aus, dass eine Person proaktiv Einfluss auf ihre Umwelt nimmt und ihr zur Verfügung stehende Ressourcen nutzt:

Social cognitive theory posits an agentic model of depression in which individuals play a proactive role in their adaption rather than simply undergo experiences through environmental stressors acting on their personal vulnerabilities. Within an agentic perspective, positive contributors to successful adaption represent enablement factors that operate proactively rather than just protective or sheltering factors. Protectiveness shields individuals from harsh realities or weakens their impact. Enablement equips them with the personal resources to select and structure their environments in ways that cultivate competencies and set a successful course for their lives. . . . At the intraindividual level, people are enabled rather than merely buffered by competencies and beliefs of personal efficacy. (S. 258)

Die in dieser Arbeit vorgelegte Studie schließt sich der proaktiven Sichtweise der Sozialkognitiven Theorie an. Als für eine proaktive Gestaltung der Umwelt bedeutsamster intraindividuellem Faktor wird im Rahmen der Sozialkognitiven Theorie nach Bandura die *Selbstwirksamkeitserwartung* einer Person angesehen: „*Perceived self-efficacy* refers to beliefs in one’s capabilities to produce given attainments. A sense of personal efficacy is the foundation of human agency“ (Bandura et al., 1999, S. 258). Der Begriff Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf die kognitiv-evaluative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten, ein bestimmtes Handlungsergebnis zu erreichen. Diese Definition entspricht in weiten Teilen der Definition des Begriffs Fähigkeitsselbstkonzept (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008), die der in dieser Arbeit vorgelegten Studie zugrunde gelegt wird. Der Begriff Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura betont stärker die Handlungsorientierung, während der Begriff Fähigkeitsselbstkonzept mehr auf die kognitiv-evaluative Komponente fokussiert. Beide Begriffe schließen hingegen eine affektiv-evaluative Bewertung der

eigenen Fähigkeiten aus (Selbstwert).

Bandura et al. (1999) sehen sowohl eine niedrige akademische Selbstwirksamkeitserwartung als auch eine geringe soziale Selbstwirksamkeitserwartung als Risikofaktoren für das Auftreten einer Depression an. Für die akademische Selbstwirksamkeitserwartung wird im Rahmen des Modells von Bandura et al. (1999) eine direkte Auswirkung auf die Depression postuliert. Außerdem wird angenommen, dass die akademische Selbstwirksamkeitserwartung einen Moderator für den Zusammenhang zwischen akademischer Leistung und Depression darstellen könnte. In einer Studie von Bandura et al. (1999) mit 282 circa elf- bis zwölfjährigen Schüler(innen) lagen die Messzeitpunkte für die Depression als abhängiger Variable ein und zwei Jahre später als der Messzeitpunkt für die genannten Prädiktoren.

Nach Bandura et al. (1999) kommt es – bezogen auf die akademische Selbstwirksamkeitserwartung – dann zu einer Depression, wenn eine Person einen hohen Standard für sich selbst setzt, die reale Leistung der Person hinter diesem Standard zurückbleibt, der Standard aber trotzdem nicht gesenkt wird. Die akademische Selbstwirksamkeitserwartung der Person bezogen auf den Standard ist in dieser Situation als gering einzuschätzen. Bezogen auf die akademische Selbstwirksamkeitserwartung ergab sich in der Studie von Bandura et al. (1999) erwartungsgemäß ein direkter Einfluss auf die Depression ein Jahr und zwei Jahre nach der Erhebung der Prädiktoren. Je niedriger die akademische Selbstwirksamkeitserwartung war, desto höher war die Depression ein Jahr ($r = -.44, p < .01$) und zwei Jahre ($r = -.46, p < .01$) später. Der Zusammenhang kann als mittelhoch bewertet werden. Zusammenfassend ließ sich in der Studie von Bandura et al. (1999) ein langfristiger Einfluss der akademischen Selbstwirksamkeitserwartung auf die Depression zeigen: Je niedriger die akademische Selbstwirksamkeitserwartung war, desto höher war die Depression ein beziehungsweise zwei Jahre später. Auch Herman-Stahl und Petersen (1999) konnten in einer Studie mit Sechstklässler(inne)n einen Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Depression aufzeigen.

Ein Ziel der in dieser Arbeit vorgelegten Studie ist es – ähnlich wie in der Studie von Bandura et al. (1999) – den längerfristigen Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression zu untersuchen. Für eine Betrachtung innerhalb des deutschen Schulsystems ist von Bedeutung, zwischen den drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu unterscheiden.

2.2.8 Geschlechtsspezifische Zusammenhänge zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Depression

Die Betrachtung des Fähigkeitsselbstkonzepts in verschiedenen Domänen (Deutsch und Mathematik) ist in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie von besonderer Bedeutung, da in einer kanadischen Studie von Berg und Klinger (2009) ein geschlechtsspezifischer Einfluss der fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte auf die Depression nachgewiesen werden konnte.

Berg und Klinger (2009) fassen die Ergebnisse ihrer Studie folgendermaßen zusammen, wobei *PE* für den Sportunterricht steht:

Specifically, we reasoned that boys' self-concept in math would be the strongest contributor to self-reported depressed mood, whereas girls' self-concept in reading would be the strongest contributor to self-reported depressed mood. We found partial support for our hypothesis. Reading was the strongest individual contributor to self-reported depressed mood in girls followed by PE. For boys, however, PE was the strongest contributor to self-reported depressed mood followed by math. (S. 506)

Während ein niedriges Lesefähigkeitsselbstkonzept bei Mädchen der beste Prädiktor für eine depressive Verstimmung war, erwies sich bei Jungen der Sportunterricht, gefolgt von Mathematik, als wichtigster Faktor.

Zu der Studie von Berg und Klinger (2009) sind einige kritische Punkte anzumerken: Zum einen wurde das Fähigkeitsselbstkonzept nicht rein in Bezug auf die kognitiv-evaluative Komponente erhoben, und demzufolge wurden die Begriffe Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwert nicht klar voneinander abgegrenzt. Außerdem steht das Lesefähigkeitsselbstkonzept auf einer anderen hierarchischen Ebene des Fähigkeitsselbstkonzepts als das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept. Beide sind nur bedingt vergleichbar.

Die in dieser Arbeit vorgelegte Studie unterscheidet klar zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwert. Des Weiteren werden das Deutsch- und das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in den Fokus der Betrachtungen gerückt, also zwei theoretisch auf derselben Stufe stehende (Marsh & Shavelson, 1985) und somit vergleichbare Fähigkeitsselbstkonzepte. Die Replikation der Ergebnisse von Berg und Klinger (2009) innerhalb des deutschen Schulsystems ist außerdem bedeutsam, weil sich die Schulsysteme verschiedener Länder stark voneinander unterscheiden.

Ein Ziel der in dieser Arbeit vorgelegten Studie ist es, den Einfluss des Lernerfolgs und des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression am Schulübertritt zu untersuchen. Dabei wäre ein direkter Einfluss des Lernerfolgs bzw. des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression denkbar. Es könnte sich aber auch eine Interaktion von Fähigkeitsselbstkonzepts und Lernerfolg ergeben. Die beschriebenen Annahmen könnten bei Mädchen vor allem für das Schulfach Deutsch und bei Jungen primär für das Schulfach Mathematik gelten.

2.3 Der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts vor dem Schulübertritt auf die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt

Ein weiterer Schwerpunkt der in dieser Arbeit vorgelegten Studie betrifft das physische Wohlbefinden der Schüler(innen) nach dem Schulübertritt. Ein Hintergrund der Beschäftigung mit diesem Bereich ist der explizite Wunsch von Schuldirektor(inn)en, Lehrer(inne)n und Eltern nach einer Studie zu den Auswirkungen am Schulübertritt auf das physische Wohlbefinden von Schüler(inne)n. In mehreren empirischen Studien konnte zudem ein Zusammenhang zwischen dem Stress in der Schule und dem physischen Wohlbefinden der Schüler(innen) hergestellt werden (z.B. Gerber & Pühse, 2008; Lohaus, Beyer et al., 2004).

2.3.1 Der Zusammenhang zwischen dem psychischen und physischen Wohlbefinden und die Entwicklung des physischen Wohlbefindens

In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie werden sowohl das physische als auch das psychische Wohlbefinden beachtet, da beide in einem mittelhohen Zusammenhang miteinander stehen. So konnten zum Beispiel Lohaus, Beyer et al. (2004) in einer Studie mit Fünft- bis Zehntklässler(inne)n zwischen den Summenscores zum physischen und psychischen Wohlbefinden eine Korrelation von $r = .63$ nachweisen. "Zudem waren Alters- und Geschlechtsunterschiede festzustellen: Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die psychische Symptomatik mit steigender Klassenstufe zunimmt und dass deutliche Geschlechtsunterschiede in der Art bestehen, dass Mädchen sowohl über mehr physische als auch psychische Symptome berichten" (S. 42). In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie soll zunächst festgestellt werden, inwiefern sich das Wohlbefinden der Schüler(innen) über den Schulübertritt hinweg in dem Zeitraum von der zweiten Hälfte der vierten Klasse zur zweiten Hälfte der fünften Klasse verändert. In diesem Zusammenhang sind – wie gerade beschrieben – Geschlechtsunterschiede zu erwarten (Lohaus, Beyer et al., 2004). Es wird angenommen, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen zu beiden Erhebungszeitpunkten vermehrt körperliche Beschwerden berichten. Bei beiden Geschlechtern sollte das physische Wohlbefinden über den Schulübertritt hinweg konstant bleiben, da die Erhebungszeitpunkte nur maximal ein Jahr auseinanderliegen.

2.3.2 *Der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf das physische Wohlbefinden*

Neben dem gerade beschriebenen Entwicklungsaspekt liegt ein weiterer Fokus der in dieser Arbeit vorgelegten Studie auf den Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts vor dem Schulübertritt auf das physische Wohlbefinden von Schüler(inne)n nach dem Schulübertritt. In der bisherigen Forschung ließ sich sowohl für die Selbstwirksamkeitserwartung als auch für das Selbstwertgefühl ein Einfluss auf das physische Wohlbefinden bzw. auf das Gesundheitsverhalten von Schüler(inne)n aufzeigen.

Bezogen auf die Selbstwirksamkeitserwartung ergab sich z.B. in einer Studie mit Grundschüler(inne)n, dass die Selbstwirksamkeitserwartung einen Prädiktor für das Gesundheitsverhalten darstellt (Klein-Hessling, Lohaus & Ball, 2005; Lohaus, Klein-Hessling, Ball & Wild, 2004). Klein-Hessling et al. (2005) fassen die Ergebnisse ihrer Studie folgendermaßen zusammen: “The results showed that negative health-related behaviour is primarily influenced by stress experiences and maladaptive coping. Self-efficacy provides additional effects in girls. For positive health-related behaviour, self-efficacy is the dominant predictor in both girls and boys” (S. 31).

In der gerade genannten Studie konnte für Mädchen darüber hinaus ein Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung auf schädliches Gesundheitsverhalten festgestellt werden.

Außerdem wurde das Selbstwertgefühl als Prädiktor für physische Beschwerden untersucht. In einer Studie von Gerber und Pühse (2008) konnte ein Einfluss des Selbstwertgefühls auf physische Beschwerden von Schweizer Jugendlichen festgestellt werden: “Students with high self-esteem reported significantly less complaints and a lower extent of perceived stress” (S. 363).

In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wird aufgrund der bisherigen Forschungslage explorativ untersucht, ob ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept vor dem Schulübertritt einen Risikofaktor für ein schlechtes physisches Wohlbefinden nach dem Schulübertritt darstellt.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die in dieser Arbeit vorgelegte Studie umfasst zwei Erhebungszeitpunkte: Einen nach dem Zwischenzeugnis in der vierten Klasse im Februar bis Juli 2008 und einen kurz vor dem Zwischenzeugnis in der fünften Klasse im Januar und Februar 2009. Die Erhebung wird an späterer Stelle beschrieben. Im Folgenden wird auf die Stichprobe eingegangen.

In der vierten Klasse (Februar bis Juli 2008) nahmen insgesamt 1039 bayerische Schüler(innen) an der Studie teil. Von diesen waren 523 männlich (50.3%) und 509 weiblich (49%). Bei sieben Schüler(inne)n war in der vierten Klasse keine Geschlechtsangabe vorhanden. Diese sieben Schüler(innen) waren bei der zweiten Erhebung nicht anwesend. Der Altersmittelwert in der vierten Klasse lag bei $M = 9.76$ ($SD = .57$). Bei 56 Schüler(inne)n fehlte die Altersangabe. Von diesem 56 Schüler(inne)n nahm nur eine Person auch beim zweiten Erhebungszeitpunkt teil. Die Schüler(innen) stammten aus 21 bayerischen Grundschulen.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Januar bis Februar 2009 in der fünften Klasse war es möglich, die Daten von 639 Schüler(inne)n zu erheben, die bereits in der vierten Klasse teilgenommen hatten. Von diesen Schüler(inne)n waren 319 männlich (49.9%) und 320 weiblich (50.1%). Der Altersmittelwert lag bei $M = 10.57$ ($SD = .55$). Von den 639 Schüler(inne)n besuchten 151 (23.6 %) die Hauptschule, 174 (27.2%) die Realschule und 314 (49.1 %) das Gymnasium. Die Schüler(innen) stammten aus insgesamt 22 Schulen.

3.2 Material und Durchführung

3.2.1 Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts

Das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch und Mathematik wurde mithilfe einer fachspezifischen Form der *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002) erhoben. Den theoretischen Hintergrund für die *SESSKO* stellt das Konzept der Bezugsnormen dar.

Als einer der ersten in der Pädagogischen Psychologie befasste sich Heckhausen (1974) mit dem Thema der Bezugsnormen:

Eine Leistung kann nur beurteilt werden, sei es in der Selbst- oder in der Fremdbewertung, wenn ein Gütemaßstab zugrunde liegt . . . Ein Gütemaßstab ist ein Bezugssystem, innerhalb dessen ein Sachverhalt erst seinen Stellenwert, seine Bedeutung erhält, ja überhaupt erst als Sachverhalt in Erscheinung treten kann. Dabei sind die Bezugssysteme in der Regel gar nicht präsent, d.h. werden nicht gleichzeitig neben der Erscheinung des Sachverhalts beachtet und wahrgenommen. (S. 48)

Heckhausen (1974) unterscheidet zwischen einer individuellen, sozialen und sachlichen – also kriterialen – Bezugsnorm. Rheinberg (1980) definiert die individuelle und soziale Bezugsnorm folgendermaßen: „Unter der individuellen Bezugsnorm wird . . . ein Handlungsergebnis im Längsschnitt der bisherigen Resultate des Handelnden gesehen, unter der sozialen Bezugsnorm im Querschnitt der Leistungsverteilung einer sozialen Bezugsgruppe“ (S. 12). Zusammengefasst findet bei der individuellen Bezugsnorm ein Vergleich der eigenen Fähigkeiten über die Zeit hinweg statt, bei der sozialen Bezugsnorm werden die eigenen Fähigkeiten im Zusammenhang mit den Fähigkeiten anderer gesehen und bei der kriterialen Bezugsnorm ist ein bestimmtes sachliches Kriterium ausschlaggebend für die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (z.B. Rheinberg, 2008).

In mehreren Studien zeigte Butler (1998, 2005), dass bereits Sieben- bis Achtjährige die soziale, kriteriale und individuelle Bezugsnorm angemessen anwenden können. Da die teilnehmenden Schüler(innen) der in dieser Arbeit vorgelegten Studie alle mindestens neun Jahre alt waren, kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler(innen) ihre eigenen Leistungen bereits adäquat anhand der sozialen, kriterialen und individuellen Bezugsnorm einschätzen konnten.

Nach Schöne et al. (2002) können bezüglich des Fähigkeitsselbstkonzepts insgesamt vier

Teilaspekte unterschieden werden: drei bezugsnormspezifische Facetten – nämlich das individuelle, soziale und kriteriale Fähigkeitsselbstkonzept – auf der einen Seite und das bezugsnormunabhängige absolute Fähigkeitsselbstkonzept auf der anderen Seite. Alle vier Facetten des Fähigkeitsselbstkonzepts werden mithilfe der *SESSKO* (Schöne et al., 2002) gemessen.

Die *SESSKO* bestehen aus vier Skalen und insgesamt 22 Items (Schöne et al., 2002):

Die Items thematisieren die Bereiche Begabung, Intelligenz, Fähigkeit, Lernfähigkeit sowie Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen und wurden in vier Versionen für die vier Skalen 'Schulisches Selbstkonzept – kriterial', 'Schulisches Selbstkonzept – individuell', 'Schulisches Selbstkonzept – sozial' und 'Schulisches Selbstkonzept – absolut' erstellt. (Im Folgenden wird von diesen vier Skalen in der Kurzform 'kriterial', 'individuell', 'sozial' und 'absolut' gesprochen). (S. 14f.)

Dieser Sprachregelung schließt sich die in dieser Arbeit vorgelegte Studie an. Tabelle 1 zeigt jeweils ein Beispielitem für die vier fachspezifischen Skalen der *SESSKO* für das Schulfach Mathematik.

Tabelle 1

Beispielitems für die vier Skalen der fachspezifischen Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (Schöne et al., 2002)

Skala	Beispielitem
Fähigkeitsselbstkonzept kriterial (5 Items)	Wenn ich mir angucke, was wir in Mathematik können müssen, glaube ich, dass ich... nicht intelligent bin <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr intelligent bin
Fähigkeitsselbstkonzept individuell (6 Items)	Ich kann in Mathematik... weniger als früher <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> mehr als früher
Fähigkeitsselbstkonzept sozial (6 Items)	Ich bin in Mathematik... weniger intelligent als meine Mitschüler(innen) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> intelligenter als meine Mitschüler(innen)
Fähigkeitsselbstkonzept absolut (5 Items)	In Mathematik fallen mir viele Aufgaben... schwer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> leicht

Für jedes Item ist zwischen fünf Antwortstufen zu wählen. Somit können minimal 22 und maximal 110 Punkte erreicht werden. Die Items für das Schulfach Deutsch sind analog zu den Items für das Schulfach Mathematik, nur wurde das Wort *Mathematik* durch das Wort *Deutsch* ersetzt. Die semantischen Differentiale der ursprünglichen *SESSKO* (Schöne et al., 2002) wurden für die in dieser Arbeit vorgelegte Studie insofern verändert, dass bei jedem Item – großteils anstelle des Wortes *Schule* – die Begriffe Deutsch beziehungsweise Mathematik eingefügt und der Satz grammatikalisch angepasst wurde. Ansonsten blieben die Items der ursprünglichen *SESSKO* sowie das Antwortformat unverändert.

Im Folgenden werden die vier Skalen der *SESSKO* (Schöne et al., 2002) kurz beschrieben.

Die Items der Skala *kriterial* erfordern die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Vergleich zu einem bestimmten Kriterium, z.B. „was ich in Mathematik können muss“.

Bei der Skala *individuell* erfolgt ein temporaler Vergleich der eigenen Fähigkeiten zum gegebenen Zeitpunkt mit den früheren Fähigkeiten.

Bei der Skala *sozial* werden die eigenen Fähigkeiten mit den Fähigkeiten anderer, z.B. mit den Fähigkeiten von Klassenmitgliedern, in Bezug gesetzt.

Die Skala *absolut* erfordert eine generelle Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und ist bezugsnormunspezifisch, da keine explizite Vergleichsreferenz angegeben wird.

Alle vier gerade beschriebenen Aspekte werden in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie als wichtige Bestandteile des Fähigkeitsselbstkonzepts erachtet. Allerdings wird nicht das Ziel verfolgt, die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts über den Schulübertritt bezugsnormspezifisch zu untersuchen. Um in Zusammenfassung alle vier Aspekte des Fähigkeitsselbstkonzepts zu beachten, wurden die vier Skalen (22 Items) der *SESSKO* zu einem einzigen Wert zusammengefasst, der im Folgenden als *SESSKO gesamt Mathematik* beziehungsweise *SESSKO gesamt Deutsch* bezeichnet wird. Hinweise dafür, dass die Zusammenfassung der vier Skalen der *SESSKO* sinnvoll erscheint, stammen von Sparfeldt, Schilling, Rost und Müller (2003).

Diese kommen aufgrund einer Studie mit circa 900 Schüler(inne)n zu folgendem Schluss (Sparfeldt et al., 2003):

Zusammenfassend sei angemerkt, dass die psychometrischen Kennwerte und die große Normstichprobe die *SESSKO* zur Erfassung des *allgemeinen* schulischen Selbstkonzepts als geeignet erscheinen lassen. Darüber hinausgehende Analysen, d. h. einzelfallorientierte differenzielle Interpretationen der vier Selbstkonzeptfacetten im

Sinne eines Profils sollten – wenn überhaupt – beim jetzigen Stand der Validierung und wegen der hohen Skaleninterkorrelationen nur sehr zurückhaltend erfolgen. (S. 334)

Da auch in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie mittelhohe bis hohe Interkorrelationen der vier Skalen der *SESSKO* vorliegen, wurden diese zu einem gemeinsamen Wert – dem *Fähigkeitsselbstkonzept gesamt* – zusammengefasst. Diese Entscheidung erscheint sowohl aufgrund der mittelhohen bis hohen Korrelationen der vier Skalen der *SESSKO* untereinander ($r = .59, p < .001$ bis $r = .86, p < .001$) als auch aufgrund der hohen Korrelation jeder Skala mit den *SESSKO gesamt* ($r = .83, p < .001$ bis $r = .93, p < .001$) als legitim. Tabelle 2 zeigt die Korrelationen der vier Skalen der *SESSKO* untereinander und jeder Skala der *SESSKO* mit den *SESSKO gesamt* im Überblick.

Tabelle 2

Korrelationen der vier Unterskalen der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) untereinander und mit dem Fähigkeitsselbstkonzept gesamt (SESSKO gesamt)

	<i>SESSKO gesamt</i>	<i>SESSKO kriterial</i>	<i>SESSKO individuell</i>	<i>SESSKO sozial</i>	<i>SESSKO absolut</i>
<i>SESSKO gesamt</i>	1	.91***	.83***	.88***	.93***
<i>SESSKO kriterial</i>	.91***	1	.64***	.75***	.86***
<i>SESSKO individuell</i>	.83***	.64***	1	.59***	.67***
<i>SESSKO sozial</i>	.88***	.75***	.59***	1	.78***
<i>SESSKO absolut</i>	.93***	.86***	.67***	.78***	1

Anmerkungen. *** $p < .001$.

In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wurde außerdem ein Gesamtwert über den *SESSKO gesamt* Mathematik zusammen mit dem *SESSKO gesamt* Deutsch gebildet. Dieser Wert wird im Folgenden mit *SESSKO gesamt* bezeichnet. Die *SESSKO* Deutsch und die *SESSKO* Mathematik korrelieren sowohl in der vierten ($r = .45, p < .001$) als auch in der fünften Klasse ($r = .28, p < .001$) mittelhoch miteinander. Des Weiteren besteht ein hoher

Zusammenhang der *SESSKO* Deutsch mit den *SESSKO* *gesamt* (vierte Klasse: $r = .84$, $p < .001$; fünfte Klasse: $r = .77$, $p < .001$) und zwischen den *SESSKO* Mathematik mit den *SESSKO* *gesamt* (vierte Klasse: $r = .86$, $p < .001$; fünfte Klasse: $r = .83$, $p < .001$). Sowohl das Zusammenfassen der fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte zu einem Fähigkeitsselbstkonzept *gesamt* als auch die Beachtung der fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte erscheint aufgrund der gerade beschriebenen Zusammenhänge legitim. Je nach Fragestellung werden zur Analyse das Fähigkeitsselbstkonzept *gesamt* (Mathematik und Deutsch) oder aber die fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte herangezogen. Eine weitere Studie in Deutschland, die sowohl die fachspezifische Ebene (Mathematik und Deutsch) als auch die Ebene des Fähigkeitsselbstkonzepts *gesamt* in den Fokus der Betrachtungen rückt, ist die Studie von Frühauf (2008) mit über 700 Drittklässler(inne)n. In dieser Studie waren das Lese-, Schreib- und Mathematikfähigkeitsselbstkonzept so hoch interkorreliert, dass ein Gesamtfaktor schulisches Selbstkonzept gebildet wurde.

Frühauf (2008) schreibt hierzu zusammenfassend: „Die Ergebnisse bestätigen somit das ursprüngliche Modell von Shavelson et al. (1976) mit distinkten, aber dennoch substantiell interkorrelierten Selbstkonzeptfaktoren aus dem verbalen und mathematischen Bereich, welche die Aggregation zu einem Gesamtfaktor schulisches Selbstkonzept zulassen“ (S. 190 f.). Auch in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie erscheint die Aggregation des Deutsch- und Mathematikfähigkeitsselbstkonzepts zu einem Fähigkeitsselbstkonzept *gesamt* aufgrund der bereits dargestellten hohen Korrelationen zwischen dem Deutsch- und Mathematikfähigkeitsselbstkonzept als sinnvoll. Sowohl die Ergebnisse der in dieser Arbeit vorgelegten Studie als auch die Ergebnisse der Studie von Frühauf (2008) unterstützen also das Modell von Shavelson et al. (1976). Frühauf (2008) fasst diesen Sachverhalt folgendermaßen zusammen: „Die substantiellen Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept im Rechnen und dem Selbstkonzept im Lesen und Schreiben stehen im Widerspruch zum Modell von Marsh & Shavelson (1985) und stützen stattdessen das ursprüngliche Modell von Shavelson et al. (1976)“ (S. 151). Zu diesem Ergebnis kommt bezogen auf Deutsch und Mathematik im Allgemeinen auch die in dieser Arbeit vorgelegte Studie.

Sowohl die *SESSKO* *gesamt* als auch die fachspezifischen *SESSKO* weisen in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie – auch bei geschlechtsspezifischer Betrachtung – sehr gute interne Konsistenzen auf ($r = .96$ bis $r = .97$). Die internen Konsistenzen wurden auch geschlechtsspezifisch errechnet, da die Daten teilweise geschlechtsspezifisch ausgewertet werden.

Tabelle 3 zeigt die internen Konsistenzen (Cronbachs α) im Überblick.

Die internen Konsistenzen der fachunspezifischen *SESSKO* (Originalskala) werden durch Schöne et al. (2002) mit $r = .80$ bis $r = .88$ angegeben. Die fachspezifischen internen Konsistenzen der in dieser Arbeit vorgelegten Studie übersteigen die internen Konsistenzen des Originalfragebogens.

Tabelle 3

Interne Konsistenzen der fachspezifischen Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)

	<i>n</i>	4. und 5. Klasse erhoben	α	Gesamt- stichprobe 4. Klasse	α
<i>SESSKO gesamt</i>	<i>n</i>	637	.97	1036	.97
4. Klasse	m	318	.97	522	.97
	w	319	.97	507	.97
<i>SESSKO Mathe</i>	<i>n</i>	638	.97	1037	.97
4. Klasse	m	319	.96	523	.97
	w	319	.96	507	.97
<i>SESSKO Deutsch</i>	<i>n</i>	638	.96	1038	.96
4. Klasse	m	318	.96	522	.97
	w	320	.96	509	.96
<i>SESSKO gesamt</i>	<i>n</i>	638	.96		
5. Klasse	m	319	.96		
	w	319	.96		
<i>SESSKO Mathe</i>	<i>n</i>	638	.97		
5. Klasse	m	319	.96		
	w	319	.97		
<i>SESSKO Deutsch</i>	<i>n</i>	639	.96		
5. Klasse	m	319	.96		
	w	320	.96		

Die Retest-Reliabilität wurde jeweils von der vierten zur fünften Klasse bestimmt. Für das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt beträgt die Retest-Reliabilität $r_{tt} = .45$ ($p < .01$), für das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept $r_{tt} = .43$ ($p < .01$) und für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept $r_{tt} = .47$ ($p < .01$). Das Fähigkeitsselbstkonzept weist über den Schulübertritt hinweg eine mittelhohe Stabilität auf. Da mit dem Schulübertritt eine große Veränderung des Lernkontextes einhergeht, ist eine gewisse Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts über den Schulübertritt zu erwarten. Für die Originalskala (Schöne et al., 2002) wird für ein sechs-Monats-Intervall eine Retest-Reliabilität von $r_{tt} = .62$ bis $r_{tt} = .68$ angegeben und liegt somit höher als in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie. Da die Retest-Reliabilität der Originalskala nicht über den Schulübergang gemessen wurde, erscheint eine höhere Stabilität der Retest-Reliabilität der Originalskala (Schöne et al., 2002) gegenüber der in dieser Arbeit vorgelegten Studie als nicht überraschend.

3.2.2 *Depressions-Inventar für Kinder und Jugendliche*

Zur Messung der Depression der Schüler(innen) wurde das *Depressions-Inventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ)*; Stiensmeier-Pelster et al., 2000) angewendet. Das *DIKJ* besteht aus 26 Items mit jeweils drei Antwortmöglichkeiten. Somit können minimal 26 und maximal 78 Punkte erreicht werden. Um Antworttendenzen zu vermeiden, werden die Items des *DIKJ* teils in aufsteigender und teils in absteigender Itemausprägung, d.h. Schwere der Symptomatik, präsentiert. Zur Veranschaulichung sind in Tabelle 4 zwei Beispielitems aufgeführt.

Tabelle 4

Itembeispiele für das Depressions-Inventar für Kinder und Jugendliche

Item	Itemausprägung
<input type="checkbox"/> Ich könnte die ganze Zeit weinen.	3
<input type="checkbox"/> Ich könnte in der letzten Zeit oft weinen.	2
<input type="checkbox"/> Mir ist nur manchmal zum Weinen zumute.	1
<input type="checkbox"/> Ich habe selten mit anderen Schwierigkeiten.	1
<input type="checkbox"/> Ich habe häufig mit anderen Schwierigkeiten.	2
<input type="checkbox"/> Ich habe ständig mit anderen Schwierigkeiten.	3

Tabelle 5 zeigt die im Rahmen der in dieser Arbeit vorgelegten Studie gemessenen internen Konsistenzen des *DIKJ* im Überblick. Insgesamt gesehen können die internen Konsistenzen als gut angesehen werden ($r = .83$ bis $r = .87$) und entsprechen in etwa den in der Handanweisung (Stiensmeier-Pelster et al., 2000) angegebenen internen Konsistenzen des *DIKJ* ($r = .74$ bis $r = .85$).

Tabelle 5

Interne Konsistenzen des Depressions-Inventars für Kinder und Jugendliche (DIKJ)

	<i>n</i>	4. und 5. Klasse erhoben	α	Gesamtstichprobe 4. Klasse	α
<i>DIKJ</i> 4. Klasse	<i>n</i>	639	.85	1037	.86
	m	319	.83	522	.86
	w	320	.87	508	.87
<i>DIKJ</i> 5. Klasse	<i>n</i>	639	.87		
	m	319	.87		
	w	320	.87		

Die Retest-Reliabilität wurde auch für den *DIKJ* von der vierten zur fünften Klasse bestimmt und beträgt $r_{tt} = .61$ ($p < .01$). Dies bedeutet, dass die Depression über den Schulübertritt hinweg in mittlerem Maße stabil bleibt. Wie in der Handanweisung für die Originalskala angegeben (Stiensmeier-Pelster et al., 2000), betrug die Retest-Reliabilität des *DIKJ* für ein vier Wochen Intervall $r = .76$. Da der Zeitraum der in dieser Arbeit vorgelegten Studie bei bis zu einem Jahr liegt ist es nicht erstaunlich, dass die Retest-Reliabilität in der Handanweisung der Skala die Retest-Reliabilität in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie übersteigt.

3.2.3 Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche

Die körperlichen Beschwerden der Schüler(innen) wurden anhand eines in Anlehnung an den *Gießener Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche (GBB-KJ)* (Brähler, 1992) entwickelten Fragebogens erhoben. Für die in dieser Arbeit vorgelegte Studie wurden einige Items, das Antwortformat und die Instruktion des *GBB-KJ* übernommen und mit als relevant erachteten Items ergänzt. Der Fragebogen, der in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie verwendet wurde, wird im Folgenden *Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche (BBKJ)* genannt und umfasst 27 Items mit je fünf Antwortmöglichkeiten. Somit können minimal 27 und maximal 135 Punkte erreicht werden. Tabelle 6 zeigt drei Beispielitems für den *BBKJ*.

Tabelle 6

Itembeispiele für den Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche

Item	Itemausprägung				
	nie	selten	manchmal	oft	dauernd
Müdigkeit	<input type="checkbox"/>				
Bauchweh	<input type="checkbox"/>				
Übelkeit	<input type="checkbox"/>				

Die internen Konsistenzen des *BBKJ* sind in Tabelle 7 dargestellt und können als mindestens gut angesehen werden ($r = .89$ bis $r = .90$). Für den *GBB-KJ* werden interne Konsistenzen von $r = .74$ bis $r = .90$ angegeben (Brähler, 1992). Die internen Konsistenzen der in dieser Arbeit vorgelegten Studie entsprechen somit dem höheren von Brähler (1992) angegebenen Wert. Die Retest-Reliabilität wurde auch für den *BBKJ* von der vierten zur fünften Klasse bestimmt und beträgt $r_{tt} = .59$ ($p < .01$). Die physischen Beschwerden weisen über den Schulübertritt hinweg eine mittlere Stabilität auf. Für den *GBB-KJ* (Brähler, 1992) wurde keine Retest-Reliabilität angegeben.

Tabelle 7

Interne Konsistenzen des Beschwerdeboogens für Kinder und Jugendliche (BBKJ)

	n	4. und 5. Klasse erhoben	α	Gesamt- stichprobe 4. Klasse	α
<i>BBKJ</i>	<i>n</i>	636	.90	1035	.90
4. Klasse	m	318	.89	521	.91
	w	318	.90	507	.90
<i>BBKJ</i>	<i>n</i>	637	.90		
5. Klasse	m	318	.91		
	w	319	.91		

Um die Struktur des *BBKJ* zu bestimmen, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Auf diese wird nicht genauer eingegangen, da der *BBKJ* in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie ausschließlich in seiner Gesamtheit verwendet wurde. Für einen kurzen Überblick zeigt Tabelle 8 die einzelnen Faktoren mit den zugehörigen Items. Es ist zu beachten, dass die Items im Fragebogen nicht nach zugehöriger Skala geordnet vorgelegt wurden.

Tabelle 8

Skalen des Beschwerdeboogens für Kinder und Jugendliche mit den jeweils zugehörigen Items

Skala	Items
Erschöpfung	Schwächegefühl Müdigkeit Schnell müde werden Mattigkeit (schlapp sein) Rasche Erschöpfbarkeit Übermäßiges Schlafbedürfnis
Magensymptomatik	Bauchweh Erbrechen (sich übergeben, kotzen) Übelkeit Kopfschmerzen Durchfall Magenschmerzen
Kreislaufsymptomatik	Herzklopfen, Herzjagen Schwarz vor Augen werden Schwindelgefühl Verschwommen sehen Flimmern vor den Augen Zittern Atemnot (keine Luft kriegen) Druckgefühl im Kopf Kloßgefühl, Engigkeit oder Würgen im Hals
Schlaf- und Essprobleme	Nachts aufwachen Keinen Hunger Nicht einschlafen können
Allergie	Hautjucken, Hautausschlag Neurodermitis Allergie

3.2.4 Screening des emotionalen Erlebens im Unterricht

Um das emotionale Erleben der Schüler(innen) im Unterricht zu erfassen, wurde als Screening eine Kunin-Skala verwendet. Tabelle 9 zeigt die beiden Items, durch die das emotionale Erleben im Mathematik- und Deutschunterricht erfasst wurde. Zu jedem Item gibt es fünf Antwortmöglichkeiten. Somit können pro Schulfach minimal 1 und maximal 5 Punkte erreicht werden. Ein positives emotionales Erleben entspricht dabei einem niedrigen Wert, ein negatives emotionales Erleben einem hohen Wert.

Tabelle 9

Items zur Erfassung des emotionalen Erlebens im Unterricht

Während des **Deutsch**unterrichts fühle ich mich:

				
<input type="checkbox"/>				

Während des **Mathematik**unterrichts fühle ich mich:

				
<input type="checkbox"/>				

Die Retest-Reliabilität von der vierten zur fünften Klasse beträgt für das emotionale Erleben im Mathematikunterricht $r_{tt} = .40$ ($p < .01$) und für das emotionale Erleben im Deutschunterricht $r_{tt} = .34$ ($p < .01$).

3.2.5 Messung des Lernerfolgs

Um den Lernerfolg der Schüler(innen) festzustellen, wurden in der vierten und fünften Klasse die Schulnoten in Mathematik und Deutsch erhoben. Die Jahreszeugnisnoten wurden im Juli 2008 (vierte Klasse) und 2009 (fünfte Klasse) vergeben und die Zwischenzeugnisnoten im Februar 2009 (fünfte Klasse). Circa 40 Realschüler(innen) erhielten die Zwischenzeugnisnoten in der fünften Klasse erst im April 2009.

3.3 Durchführung

Die in dieser Arbeit vorgelegte Studie umfasste zwei Erhebungszeitpunkte: Einen nach dem Zwischenzeugnis in der vierten Klasse im Februar bis Juli 2008 und einen kurz vor dem Zwischenzeugnis in der fünften Klasse im Januar und Februar 2009. Es durften nur Schüler(innen) an der Studie teilnehmen, für die zum jeweiligen Untersuchungszeitpunkt eine schriftliche Einwilligung eines Erziehungsberechtigten vorlag. Alle Schulen, die in der fünften Klasse wegen einer Fortführung der Studie angesprochen wurden, waren zu einer Teilnahme bereit. Für die vierte Klasse liegen keine Teilnahmequoten vor, da die benötigten Daten in mehreren Schulen nicht erhoben werden konnten. In der fünften Klasse wurden die Schüler(innen) aufgrund des Längsschnittdesigns nicht im Klassenverband befragt.

Die Erhebung lief zu beiden Erhebungszeitpunkten auf die gleiche Weise standardisiert ab und dauerte pro Gruppe zwei Schulstunden: Zunächst begrüßte die Datenerheberin die Schulklasse und stellte die Bedeutung der Schüler(innen) für die Studie besonders heraus. Es wurde betont, dass die Ehrlichkeit der Schüler(innen) wichtig sei und niemand in die Fragebogen Einsicht nehmen dürfe. Anschließend wurde der Fragebogen ausgeteilt und die demographischen Daten und ein Code erfasst, der der Zuordnung der Fragebogen vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt diente. Anschließend wurde die im Manual vorgegebene Instruktion zu den *SESSKO* (Schöne et al., 2002) gegeben, das Antwortformat anhand eines Beispiels geübt und anschließend wurden die *SESSKO* Mathematik und die *SESSKO* Deutsch in Stillarbeit ausgefüllt. Um Reihenfolgeeffekte der Fragebogen zu vermeiden, wurden bei circa der Hälfte der Versuchspersonen zuerst die *SESSKO* Mathematik und dann die *SESSKO* Deutsch ausgefüllt und bei der anderen Hälfte zuerst die *SESSKO* Deutsch und dann die *SESSKO* Mathematik. Die Schüler(innen) wurden aufgefordert zu überprüfen, ob alle Fragen angekreuzt wurden.

Anschließend wurde die Instruktion zu dem *DIKJ* (Stiensmeier-Pelster et al., 2000) gegeben und das Antwortformat anhand des Beispielitems geübt. Wie in dem Fragebogenmanual für die Durchführung mit Kindern empfohlen, wurde der Fragebogen anschließend vorgelesen und auf diese Weise von den Schüler(inne)n bearbeitet. Am Ende des Fragebogens wurden die Schüler(innen) dazu aufgefordert zu überprüfen, ob alle Fragen angekreuzt wurden.

Anschließend wurde zu Beginn der Bearbeitung des *BBKJ* die für den *GBB-KJ* (Brähler,

1992) vorgegebene Instruktion vorgelesen, und die Schüler(innen) bearbeiteten in Stillarbeit den *BBKJ*. Danach überprüften die Schüler(innen) den Fragebogen auf vollständige Beantwortung.

Im Anschluss daran füllten die Schüler(innen) das Screening des emotionalen Erlebens im Unterricht aus.

In einem letzten Schritt prüfte die Datenerheberin die Fragebogen am Platz der Schüler(innen) auf fehlende Antworten. Bei der fehlenden Beantwortung eines Items wurde der Schüler bzw. die Schülerin aufgefordert, das Item noch einmal zu lesen und zu beantworten. Die Schüler(innen) durften sich während dieser Phase der Erhebung still beschäftigen.

Am Ende der Erhebung wurden die Fragebogen eingesammelt und den Schüler(inne)n für ihre Mitarbeit gedankt. Außerdem erhielten die Teilnehmer(innen) eine kleine Süßigkeit.

In der vierten Klasse waren drei Datenerheberinnen im Einsatz, in der fünften Klasse vier. Eine der Datenerheberinnen war jeweils die Autorin. Weitere Datenerheberinnen waren eine Diplom-Psychologin, eine Studentin der Diplom-Psychologie und zwei Studentinnen des Studiengangs Bachelor Erziehungswissenschaft. Es erfolgte eine ausführliche Einweisung in den Erhebungsablauf durch die Autorin dieses Textes. Die Einweisung enthielt sowohl eine mündliche als auch eine schriftlich verfasste Instruktion, mehrere Gelegenheiten zum Lernen am Modell durch Beobachtung der Autorin bei der Studiendurchführung und eine Überprüfung mindestens einer selbständig durchgeführten Datenerhebung durch die Autorin dieses Textes. In der vierten Klasse wurde bis auf wenige Ausnahmen im Klassenverband erhoben. In der fünften Klasse wurden häufig verschiedene Klassen für die Erhebung zusammengenommen. Daher waren in der Regel mindestens zwei Erheberinnen in einer Gruppe anwesend, um die Disziplin während der Erhebung zu gewährleisten. Die Erhebung selbst wurde jedoch wie in der vierten Klasse nur von einer der Erheberinnen durchgeführt. Wenn möglich, wurde in den ersten vier Schulstunden erhoben, um Verfälschungen durch Müdigkeit der Schüler(innen) zu vermeiden. Keine der Erhebungen fand während des Nachmittagsunterrichts statt. Die Direktor(inn)en wurden um Termine gebeten, zu denen keine Deutsch- oder Mathematikarbeiten korrigiert zurückgegeben wurden, um kurzfristige Effekte dieser Leistungsrückmeldungen auf die *SESSKO* zu vermeiden.

Neben den beschriebenen Fragebogen wurde der Lernerfolg anhand der Jahreszeugnisnoten der Schüler(innen) in der vierten Klasse und der Zwischen- und Jahreszeugnisnoten in der fünften Klasse erhoben.

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse zu den Folgen des Schulübertritts auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts

4.1.1 Absolute Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts, BFLPE und Vergleich zwischen den Schulformen am Schulübertritt

Ein Ziel der in dieser Arbeit vorgelegten Studie ist es herauszufinden, ob der BFLPE durch den Bezugsgruppenwechsel von der Grundschule zu den drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium auftritt. Entsprechend sollte das Fähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) ansteigen, das der Realschüler(innen) relativ unverändert bleiben und das der Gymnasiast(inn)en absinken. Zusätzlich wird postuliert, dass der absolute Wert des Fähigkeitsselbstkonzepts der Gymnasiast(inn)en nicht unter den der Hauptschüler(innen) sinkt. Die Abbildungen 10 bis 12 zeigen die Ergebnisse bezüglich der Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts nach dem Schulübertritt im Überblick. Es wurden ausschließlich diejenigen Schüler(innen) in die Analyse mit einbezogen, für die für beide Erhebungszeitpunkte jeweils vollständig ausgefüllte Fragebogen zur Erhebung des Fähigkeitsselbstkonzepts vorlagen.

Um die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts gesamt über den Schulübertritt hinweg nachvollziehen zu können, wurde zunächst ein allgemeines lineares Modell mit Messwiederholung gerechnet. Der Messwiederholungsfaktor ist das Fähigkeitsselbstkonzept, die Zwischensubjektfaktoren sind die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In der beschriebenen Analyse ergibt sich für die Messwiederholung (Fähigkeitsselbstkonzept gesamt) mit $F(1, 632) = 7.69$ ($p < .01$, $Eta^2 = .01$) ein signifikanter Haupteffekt. Außerdem ist die Interaktion zwischen Fähigkeitsselbstkonzept gesamt und Schulart mit $F(2, 632) = 100.46$ ($p < .001$, $Eta^2 = .02$) wie erwartet hoch signifikant. Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt von der vierten zur fünften Klasse in Abhängigkeit von der Schulart verändert. Die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts gesamt über den Schulübertritt muss schulartspezifisch betrachtet werden. Abbildung 10 zeigt das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt vor und nach dem Schulübertritt im Überblick.

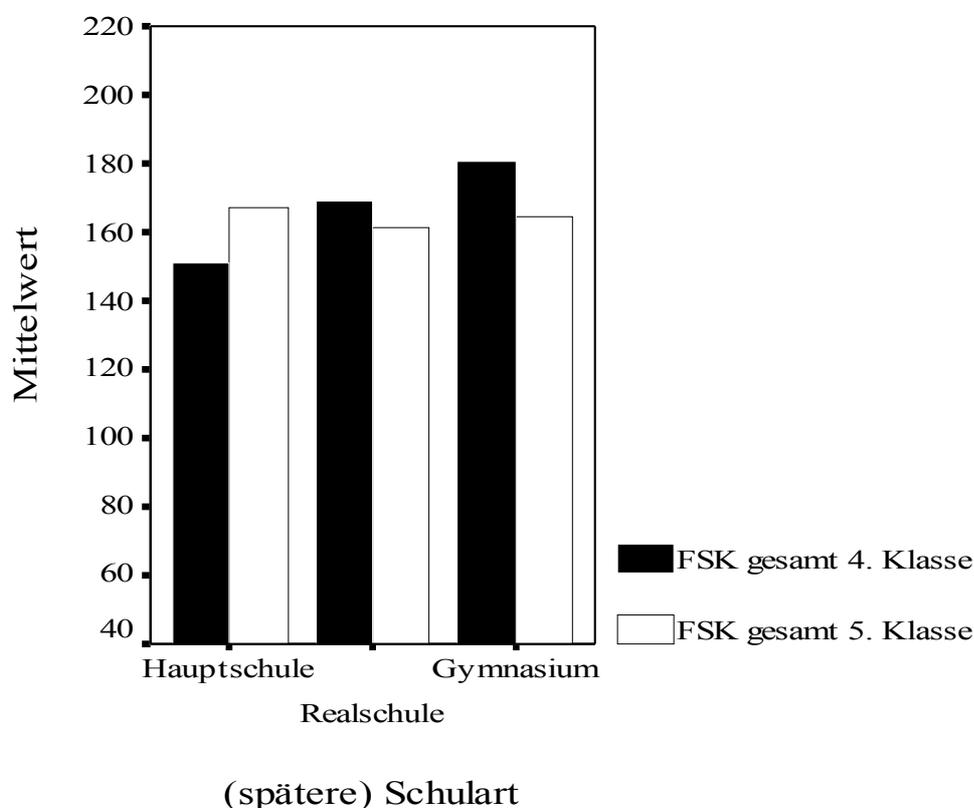


Abbildung 10. Fähigkeitsselbstkonzept (FSK) gesamt vor und nach dem Schulübertritt, aufgeteilt nach Schularten.

Zunächst ist von Interesse, ob sich das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt der (späteren) Hauptschüler(innen), Realschüler(innen) und Gymnasiast(inn)en voneinander unterscheidet. In der vierten Klasse liegt für das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt mit $F(2, 633) = 85.76$ ($p < .01$, $Eta^2 = .21$) zwischen allen drei späteren Schulformen ein signifikanter Unterschied vor (Bonferroni Post-Hoc-Test: Gymnasium und Realschule: $p < .05$, Realschule und Hauptschule: $p < .05$, Gymnasium und Hauptschule: $p < .05$). Die späteren Gymnasiast(inn)en weisen vor dem Schulübertritt ein signifikant höheres Fähigkeitsselbstkonzept gesamt auf als die Realschüler(innen) und diese wiederum ein signifikant höheres als die Hauptschüler(innen).

In der fünften Klasse ist der Unterschied im Fähigkeitsselbstkonzept gesamt zwischen den drei untersuchten Schularten mit $F(2, 635) = 1.88$ ($p > .05$, $Eta^2 = .01$) nicht signifikant

(Bonferroni Post-Hoc-Test: Gymnasium und Realschule: $p > .05$, Realschule und Hauptschule: $p > .05$, Gymnasium und Hauptschule: $p > .05$).

Die Entwicklung der absoluten Werte des Fähigkeitsselbstkonzepts gesamt von der vierten zur fünften Klasse wird im Folgenden genauer beschrieben. Für die Gesamtgruppe liegt das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt in der vierten Klasse bei $M = 170.52$ ($SD = 26.18$) und sinkt in der fünften Klasse auf $M = 164.08$ ($SD = 24.42$). Diese Abnahme des Fähigkeitsselbstkonzepts gesamt ist signifikant ($t(634) = 6.09$, $p < .001$). Die Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts gesamt fällt für die verschiedenen Schulformen unterschiedlich aus. Das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt der Hauptschüler(innen) steigt von $M = 150.79$ ($SD = 26.23$) in der vierten Klasse auf $M = 166.82$ ($SD = 25.61$) in der fünften Klasse signifikant an ($t(149) = -7.31$, $p < .001$). Dagegen sinkt das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt der Realschüler(innen) im selben Zeitraum von $M = 168.76$ ($SD = 23.81$) auf $M = 161.33$ ($SD = 24.77$) signifikant ab ($t(171) = 4.19$, $p < .001$). Ebenso vermindert sich das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt der Gymnasiast(inn)en von $M = 180.95$ ($SD = 21.34$) auf $M = 164.28$ ($SD = 23.54$) signifikant ($t(312) = 13.84$, $p < .001$).

Zusammenfassend liegt das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt der Gymnasiast(inn)en vor dem Schulübertritt über dem der Realschüler(innen) und dieses wiederum über dem der Hauptschüler(innen). Nach dem Schulübertritt weisen alle drei Schulformen ein gleich hohes Fähigkeitsselbstkonzept gesamt auf.

Nach der Betrachtung des Fähigkeitsselbstkonzepts gesamt werden nun zuerst das Mathematik- und anschließend das Deutschfähigkeitsselbstkonzept betrachtet. Um die Entwicklung des Mathematikfähigkeitsselbstkonzepts über den Schulübertritt hinweg nachzuvollziehen, wurde ebenfalls ein allgemeines lineares Modell mit Messwiederholung gerechnet. Der Messwiederholungsfaktor ist das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept, die Zwischensubjektffaktoren sind die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In der beschriebenen Analyse ergibt sich für die Messwiederholung (Mathematikfähigkeitsselbstkonzept) mit $F(1, 633) = 6.41$ ($p < .01$, $Eta^2 = .01$) ein signifikanter Haupteffekt. Außerdem ist die Interaktion zwischen Mathematikfähigkeitsselbstkonzept und Schulart mit $F(2, 633) = 79.89$ ($p < .001$, $Eta^2 = .20$) wie erwartet hoch signifikant. Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept von der vierten zur fünften Klasse in Abhängigkeit von der Schulart verändert. Die Entwicklung des Mathematikfähigkeitsselbstkonzepts über den Schulübertritt muss schulartspezifisch betrachtet werden. Diese

Entwicklung wird im Folgenden detailliert beschrieben. Für das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept liegt in der vierten Klasse mit $F(2, 634) = 48.66$ ($p < .01$, $Eta^2 = .13$) ein signifikanter Unterschied zwischen den späteren Hauptschüler(inne)n, Realschüler(inne)n und Gymnasiast(inn)en vor (Bonferroni Post-Hoc-Test: Gymnasium und Realschule: $p < .05$, Realschule und Hauptschule: $p < .05$, Gymnasium und Hauptschule: $p < .05$). Die späteren Gymnasiast(inn)en weisen in der vierten Klasse ein signifikant höheres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept auf als die Realschüler(innen) und diese wiederum ein höheres als die Hauptschüler(innen).

In der fünften Klasse zeigt sich mit $F(2, 635) = 5.02$ ($p < .01$, $Eta^2 = .02$) im Rahmen des Bonferroni Post-Hoc-Tests ein signifikanter Unterschied zwischen den Gymnasiast(inn)en und den Hauptschüler(inne)n ($p < .05$) und zwischen den Realschüler(inne)n und den Hauptschüler(inne)n ($p < .05$), nicht jedoch zwischen den Gymnasiast(inn)en und den Realschüler(inne)n ($p > .05$). Wie in Abbildung 11 im Überblick dargestellt, liegt das Fähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) über dem der Realschüler(innen) und über dem der Gymnasiast(inn)en.

Zur Erklärung dafür, dass die Hauptschüler(innen) in der fünften Klasse ein signifikant höheres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept aufweisen als die Realschüler(innen) und die Gymnasiast(inne)en, können die absoluten Werte des Mathematikfähigkeitsselbstkonzepts in der vierten und fünften Klasse herangezogen werden. Für die Gesamtgruppe sinkt das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept signifikant von $M = 86.29$ ($SD = 15.84$) in der vierten Klasse und auf $M = 82.58$ ($SD = 16.16$) in der fünften Klasse ($t(635) = 5.47$, $p < .001$). Ähnlich wie im Rahmen des Fähigkeitsselbstkonzepts gesamt beschrieben, steigt das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) von $M = 76.39$ ($SD = 16.57$) in der vierten Klasse auf $M = 86.16$ ($SD = 14.47$) in der fünften Klasse signifikant an ($t(149) = -7.17$, $p < .001$), während das der Realschüler(innen) im selben Zeitraum von $M = 86.51$ ($SD = 15.06$) auf $M = 81.16$ ($SD = 16.12$) signifikant absinkt ($t(172) = 4.83$, $p < .001$), ebenso wie sich das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept der Gymnasiast(inn)en von $M = 90.91$ ($SD = 13.64$) auf $M = 81.65$ ($SD = 16.73$) signifikant verringert ($t(312) = 10.95$, $p < .001$). Während das Fähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) von der vierten zur fünften Klasse ansteigt, sinkt das Fähigkeitsselbstkonzept der Realschüler(innen) und Gymnasiast(inn)en über den Schulübertritt ab.

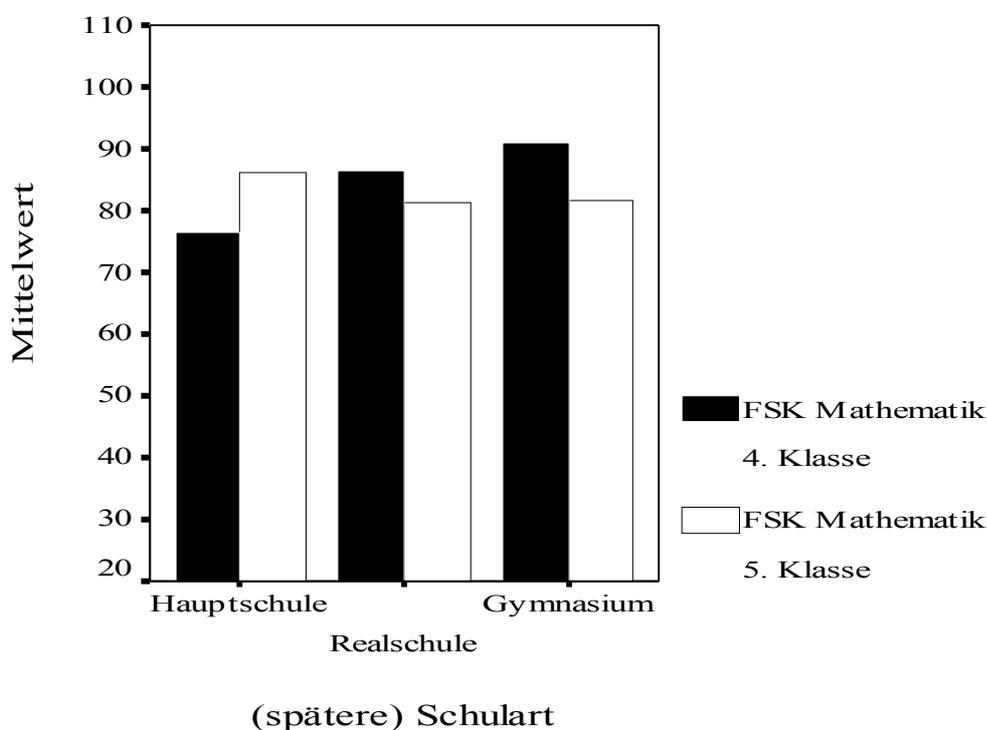


Abbildung 11. Fähigkeitsselbstkonzept (FSK) Mathematik vor und nach dem Schulübertritt, aufgeteilt nach Schularten.

Insgesamt gesehen ist das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept der Gymnasiast(inn)en vor dem Schulübertritt höher als das der Realschüler(innen) und dieses wiederum höher als das der Hauptschüler(innen). Nach dem Schulübertritt liegt das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) über dem der Realschüler(innen) und Gymnasiast(inn)en, während sich das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept der Gymnasiast(inn)en und Realschüler(innen) nicht signifikant unterscheidet.

Neben den Ergebnissen zum Fähigkeitsselbstkonzept gesamt und dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept ist die Betrachtung des Deutschfähigkeitsselbstkonzepts von Bedeutung. Auch für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept wurde ein allgemeines lineares Modell mit Messwiederholung gerechnet. Der Messwiederholungsfaktor ist das Deutschfähigkeitsselbstkonzept, die Zwischensubjekt faktoren sind die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In der beschriebenen Analyse ergibt sich für die Messwiederholung (Deutschfähigkeitsselbstkonzept) mit $F(1, 635) = 2.91$ ($p > .05$, $Eta^2 = .01$) kein signifikanter Haupteffekt. Dagegen ist die Interaktion zwischen Deutschfähigkeitsselbstkonzept und Schulart

mit $F(2, 635) = 49.04$ ($p < .001$, $Eta^2 = .13$) wie erwartet hoch signifikant. Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich das Deutschfähigkeitsselbstkonzept von der vierten zur fünften Klasse in Abhängigkeit von der Schulart verändert. Die Entwicklung des Deutschfähigkeitsselbstkonzepts über den Schulübertritt muss schulartspezifisch betrachtet werden.

In der vierten Klasse liegt mit $F(2, 635) = 70.72$ ($p < .01$, $Eta^2 = .18$) für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept ein signifikanter Unterschied zwischen den (späteren) Hauptschüler(inne)n, Realschüler(inne)n und Gymnasiast(inn)en vor (Bonferroni Post-Hoc-Test: Gymnasium und Realschule: $p < .05$, Realschule und Hauptschule: $p < .05$, Gymnasium und Hauptschule: $p < .05$). Die späteren Gymnasiast(inn)en weisen in der vierten Klasse ein signifikant höheres Deutschfähigkeitsselbstkonzept auf als die späteren Realschüler(innen) und diese wiederum ein höheres als die späteren Hauptschüler(innen).

In der fünften Klasse liegt mit $F(2, 636) = 1.76$ ($p > .05$, $Eta^2 = .01$) für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept kein signifikanter Unterschied zwischen den Hauptschüler(inne)n, Realschüler(inne)n und Gymnasiast(inn)en vor (Bonferroni Post-Hoc-Test: Gymnasium und Realschule: $p > .05$, Realschule und Hauptschule: $p > .05$, Gymnasium und Hauptschule: $p > .05$).

Im Folgenden wird für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept die Entwicklung der Mittelwerte von der vierten zur fünften Klasse näher betrachtet. Abbildung 12 zeigt das Deutschfähigkeitsselbstkonzept vor und nach dem Schulübertritt aufgeteilt nach Schularten im Überblick.

Für die Gesamtgruppe liegt das Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse bei $M = 84.24$ ($SD = 14.89$) und verringert sich in der fünften Klasse auf $M = 81.59$ ($SD = 14.22$). Die Abnahme des Deutschfähigkeitsselbstkonzepts ist signifikant ($t(637) = 4.46$, $p < .001$). Die Veränderung von der vierten zur fünften Klasse fällt bezüglich des Deutschfähigkeitsselbstkonzepts für die verschiedenen Schulformen unterschiedlich aus. Während sich das Deutschfähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) von $M = 74.43$ ($SD = 15.52$) in der vierten Klasse auf $M = 80.77$ ($SD = 15.97$) in der fünften Klasse signifikant erhöht ($t(150) = -5.16$, $p < .001$), vermindert sich das Deutschfähigkeitsselbstkonzept der Gymnasiast(inn)en von $M = 90.03$ ($SD = 12.10$) auf $M = 82.66$ ($SD = 13.19$) signifikant ($t(313) = 10.44$, $p < .001$). Das Deutschfähigkeitsselbstkonzept der Realschüler(innen) ändert sich dagegen im selben Zeitraum von $M = 82.31$ ($SD = 13.95$) auf $M = 80.35$ ($SD = 14.35$) nicht signifikant ($t(172) = 1.65$, $p > .05$).

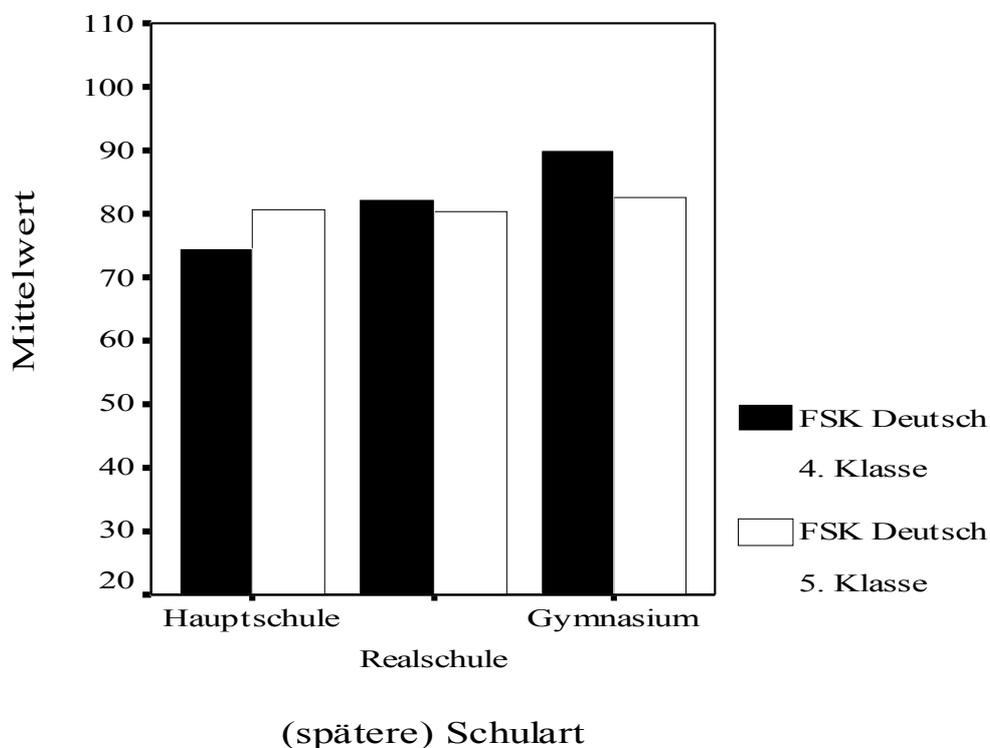


Abbildung 12. Fähigkeitsselbstkonzept (FSK) Deutsch vor und nach dem Schulübertritt, aufgeteilt nach Schularten.

Im Überblick betrachtet liegt das Deutschfähigkeitsselbstkonzept der Gymnasiast(inn)en vor dem Schulübertritt über dem der Realschüler(innen) und dieses wiederum über dem der Hauptschüler(innen). In der fünften Klasse weisen dagegen alle Schulformen ein gleich hohes Deutschfähigkeitsselbstkonzept auf.

Bisher wurde die Überprüfung der Annahmen des BFLPE auf einer allgemeinen Ebene in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt. Im Folgenden wird nun der Fokus stark eingengt: Zum einen werden die beiden fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte Deutsch und Mathematik beachtet. Gleichzeitig werden nur diejenigen Schüler(innen) in die Analyse mit einbezogen, die im Zwischenzeugnis der fünften Klasse in Deutsch bzw. Mathematik die Note zwei oder – im Rahmen einer weiteren Analyse – die Note drei aufweisen. Tabelle 10 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte für Schüler(innen) mit der Note zwei bzw. drei, aufgeteilt nach Schulart.

Tabelle 10

Mittelwerte und Standardabweichungen der fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte für Schüler(innen) mit der Note zwei bzw. drei, aufgeteilt nach Schulart

	SESSKO Deutsch 5. Klasse			SESSKO Mathematik 5. Klasse		
	Zwischenzeugnisnote Deutsch 5. Klasse = 2			Zwischenzeugnisnote Mathematik 5. Klasse = 2		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Hauptschule	87.27	14.85	37	92.70	9.64	43
Realschule	87.81	11.56	100	91.53	12.36	47
Gymnasium	87.79	11.93	163	88.44	14.10	82
	Zwischenzeugnisnote Deutsch 5. Klasse = 3			Zwischenzeugnisnote Mathematik 5. Klasse = 3		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
	Hauptschule	80.24	15.07	85	86.93	12.76	69
Realschule	80.77	13.07	100	81.18	14.93	80
Gymnasium	81.10	11.30	154	80.32	14.82	127

Anmerkungen. SESSKO = Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts.

Im ersten Schritt werden nur diejenigen Schüler(innen) aller drei Schulformen beachtet, die in Deutsch im Zwischenzeugnis in der fünften Klasse die Note zwei aufweisen. Es ergibt sich mit $F(2, 160) = .02$ ($p > .05$; $Eta^2 = .00$) kein signifikanter Unterschied zwischen dem Deutschfähigkeitsselbstkonzept der drei Schularten. Bei Beachtung der Schüler(innen) mit der Deutschnote zwei beträgt das Deutschfähigkeitsselbstkonzept für die Hauptschüler(innen) $M = 87.27$ ($SD = 14.85$), für die Realschüler(innen) $M = 87.81$ ($SD = 11.56$) und für die Gymnasiast(inn)en $M = 87.79$ ($SD = 11.93$).

Anschließend werden ausschließlich Schüler(innen) berücksichtigt, die als Deutschzwischenzeugnisnote in der fünften Klasse die Note drei haben. Wie im Rahmen der Analyse für die Note zwei ergibt sich für die Note drei mit $F(2, 336) = .13$ ($p > .05$, $Eta^2 = .00$) kein signifikanter Unterschied zwischen dem Deutschfähigkeitsselbstkonzept der drei Schularten. Im Rahmen der Bonferroni Post-Hoc-Tests für die Note zwei und die Note drei ist jeweils weder ein signifikanter Unterschied zwischen den Gymnasiast(inn)en und den Haupt-

schüler(inne)n ($p > .05$) noch zwischen den Gymnasiast(inn)en und Realschüler(inne)n ($p > .05$) noch zwischen den Realschüler(inne)n und den Hauptschüler(inne)n festzustellen ($p > .05$). Bei Beachtung der Schüler(innen) mit der Deutschnote drei liegt das Deutschfähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) bei $M = 80.24$ ($SD = 15.07$), das der Realschüler(innen) bei $M = 80.77$ ($SD = 13.07$) und das der Gymnasiast(inn)en bei $M = 81.10$ ($SD = 11.30$).

Werden nur diejenigen Schüler(innen) in die Analyse mit einbezogen, die als Mathematikzwischenzeugnisnote in der fünften Klasse die Note zwei aufweisen, ergibt sich mit $F(2, 169) = 1.88$ ($p > .05$, $Eta^2 = .02$) kein signifikanter Unterschied zwischen dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept der drei Schularten. Im Rahmen des Bonferroni Post-Hoc-Tests zeigt sich weder ein signifikanter Unterschied zwischen den Gymnasiast(inn)en und den Hauptschüler(inne)n noch zwischen den Gymnasiast(inn)en und Realschüler(inne)n noch zwischen den Realschüler(inne)n und den Hauptschüler(inne)n. Das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept für die Schüler(innen) mit der Mathematiknote zwei beträgt für die Hauptschüler(innen) $M = 92.70$ ($SD = 9.64$), für die Realschüler(innen) $M = 91.53$ ($SD = 12.36$) und für die Gymnasiast(inn)en $M = 88.44$ ($SD = 14.10$).

Unter Beachtung ausschließlich derjenigen Schüler(innen), die als Mathematikzwischenzeugnisnote in der fünften Klasse die Note drei aufweisen, lässt sich mit $F(2, 273) = 5.03$ ($p < .01$, $Eta^2 = .04$) ein signifikanter Unterschied zwischen dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept der drei Schularten feststellen. Im Bonferroni Post-Hoc-Test lässt sich sowohl ein signifikanter Unterschied zwischen den Gymnasiast(inn)en und den Hauptschüler(inne)n ($p < .01$) sowie zwischen den Realschüler(inne)n und den Hauptschüler(inne)n ($p < .05$), nicht jedoch zwischen den Gymnasiast(inn)en und Realschüler(inne)n ($p > .05$) beobachten. Dabei weisen die Gymnasiast(inn)en mit $M = 80.32$ ($SD = 14.82$) das niedrigste Mathematikfähigkeitsselbstkonzept auf, die Realschüler(innen) liegen mit $M = 81.18$ ($SD = 14.93$) in der Mitte und die Hauptschüler(innen) haben mit $M = 86.93$ ($SD = 12.76$) das höchste Mathematikfähigkeitsselbstkonzept.

Das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept für Schüler(innen) mit der Mathematiknote drei ist in Abbildung 13 aufgeteilt nach Schulart dargestellt.

Zusammenfassend unterstützen die Ergebnisse bezüglich des Mathematikfähigkeitsselbstkonzepts die Annahmen des BFLPE.

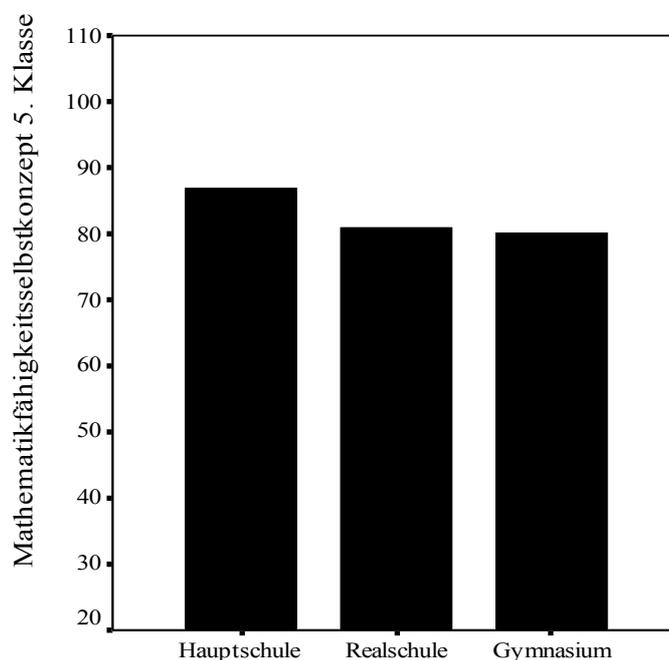


Abbildung 13. Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse für Schüler(innen) mit der Mathematiknote drei, aufgeteilt nach Schulart.

Insgesamt gesehen haben in der fünften Klasse Schüler(innen) aller drei Schularten mit der Deutschzwischenzeugnisnote zwei und drei sowie mit der Mathematikzwischenzeugnisnote zwei ein gleich hohes Deutsch- bzw. Mathematikfähigkeitsselbstkonzept. Bei den Schüler(inne)n mit der Note drei im Mathematikzwischenzeugnis weisen die Hauptschüler(innen) sogar ein positiveres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept auf als die Realschüler(innen) und die Gymnasiast(inn)en, während sich die Realschüler(innen) und die Gymnasiast(inn)en nicht voneinander unterscheiden. Durch die detaillierte Analyse unter Einbezug der Note und der fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte wird somit der BFLPE in der fünften Klasse deutlich sichtbar.

4.1.2 Entwicklung des emotionalen Erlebens von der vierten zur fünften Klasse: *Absolute Entwicklung, BFLPE und Vergleich zwischen den Schulformen*

Der folgende Abschnitt befasst sich mit dem BFLPE bezogen auf das emotionale Erleben der Schüler(innen) im Unterricht. Es wird zuerst auf das emotionale Erleben im Mathematikunterricht und anschließend auf das emotionale Erleben im Deutschunterricht eingegangen. Bei der Darstellung des emotionalen Erlebens ist zu beachten, dass hohe Werte für ein negatives emotionales Erleben stehen. Ein emotionales Erleben mit dem Wert eins steht für ein sehr positives emotionales Erleben, während ein Wert von fünf für ein sehr negatives emotionales Erleben steht.

Um die Entwicklung des emotionalen Erlebens im Mathematikunterricht über den Schulübertritt hinweg nachzuvollziehen, wurde zunächst ein allgemeines lineares Modell mit Messwiederholung gerechnet. Der Messwiederholungsfaktor ist das emotionale Erleben im Mathematikunterricht, die Zwischensubjektfaktoren sind die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In der beschriebenen Analyse ergibt sich für die Messwiederholung (emotionales Erleben im Mathematikunterricht) mit $F(1, 636) = 2.79$ ($p > .05$, $Eta^2 = .00$) kein signifikanter Haupteffekt. Dagegen ist die Interaktion zwischen emotionalem Erleben im Mathematikunterricht und Schulart mit $F(2, 636) = 21.05$ ($p < .001$, $Eta^2 = .06$) hoch signifikant. Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich das emotionale Erleben im Mathematikunterricht von der vierten zur fünften Klasse in Abhängigkeit von der Schulart verändert. Die Entwicklung des emotionalen Erlebens im Mathematikunterricht über den Schulübertritt muss schulartspezifisch betrachtet werden. Diese Entwicklung wird nun detaillierter dargestellt.

Auch im Rahmen der Überlegungen zum emotionalen Erleben im Mathematikunterricht ist von Bedeutung, inwiefern sich die (späteren) Hauptschüler(innen), Realschüler(innen) und Gymnasiast(inn)en voneinander unterscheiden. In der vierten Klasse liegt für das emotionale Erleben in Mathematik mit $F(2, 636) = 13.06$ ($p < .001$, $Eta^2 = .04$) ein signifikanter Unterschied zwischen einem Teil der untersuchten (späteren) Schularten vor. Im Rahmen des Bonferroni Post-Hoc-Tests zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den (späteren) Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler(inne)n ($p < .05$) sowie zwischen den (späteren) Gymnasiast(inn)en und Realschüler(inne)n ($p < .05$), jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen den (späteren) Realschüler(inne)n und Hauptschüler(inne)n ($p > .05$).

In der fünften Klasse liegt für das emotionale Erleben im Mathematikunterricht mit $F(2, 636) = 1.95$ ($p > .05$, $Eta^2 = .01$) kein signifikanter Unterschied zwischen den drei untersuchten Schulformen vor. Im Rahmen des Bonferroni Post-Hoc-Tests ist weder ein signifikanter Unterschied zwischen den Gymnasiast(inn)en und den Realschüler(inne)n ($p > .05$) noch zwischen den Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler(inne)n ($p > .05$) noch zwischen den Realschüler(inne)n und Hauptschüler(inne)n ($p > .05$) zu beobachten.

Abbildung 14 zeigt das emotionale Erleben im Mathematikunterricht vor und nach dem Schulübertritt aufgeteilt nach Schularten im Überblick.

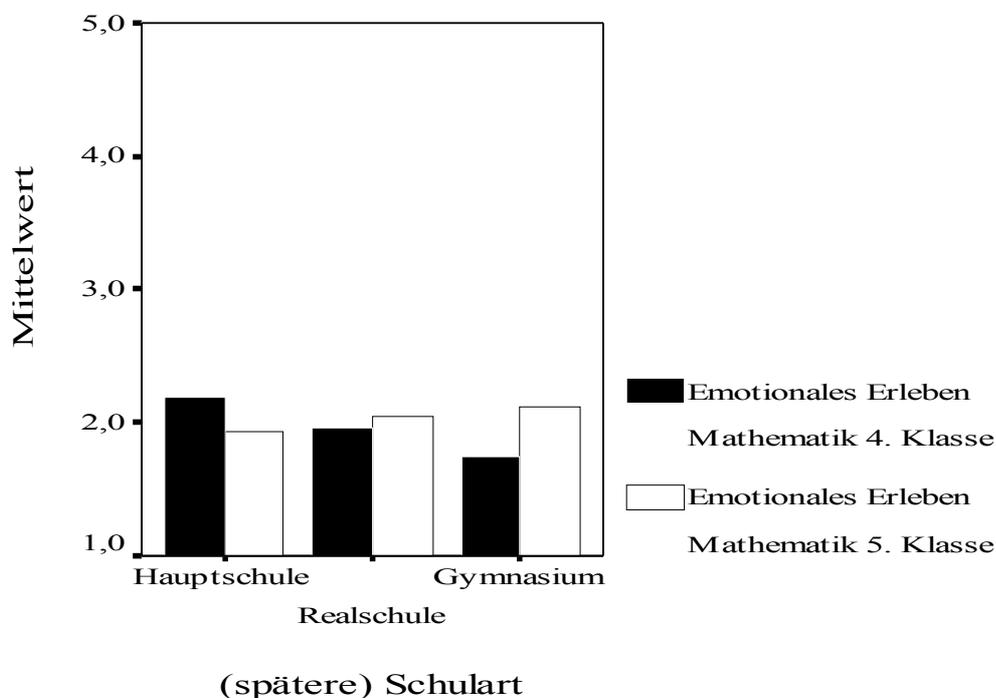


Abbildung 14. Emotionales Erleben im Mathematikunterricht vor und nach dem Schulübertritt, aufgeteilt nach Schularten. Hohe Werte stehen für ein negatives emotionales Erleben.

Für die Gesamtgruppe liegt der absolute Wert für das emotionale Erleben im Mathematikunterricht in der vierten Klasse bei $M = 1.91$ ($SD = .92$) und dieser Wert steigt in der fünften Klasse auf $M = 2.06$ ($SD = .98$) signifikant an ($t(638) = -3.65$, $p < .001$). Das emotionale Erleben im Mathematikunterricht wird für die Gesamtgruppe negativer.

Für die drei untersuchten Schularten ergeben sich unterschiedliche Veränderungen des

emotionalen Erlebens im Mathematikunterricht. Bei den Hauptschüler(inne)n verändert sich der absolute Wert desselben von $M = 2.19$ ($SD = .94$) in der vierten Klasse auf einen absoluten Wert von $M = 1.93$ ($SD = .87$) in der fünften Klasse ($t(150) = 3.23, p < .01$). Das emotionale Erleben der Hauptschüler(innen) fällt in der fünften Klasse signifikant positiver aus als in der vierten Klasse.

Das emotionale Erleben der Realschüler(innen) im Mathematikunterricht bleibt über den Schulübertritt hinweg konstant ($t(173) = -1.09, p > .05$) und liegt in der vierten Klasse bei $M = 1.97$ ($SD = .92$) und in der fünften Klasse bei $M = 2.05$ ($SD = .98$).

Die Gymnasiast(inn)en zeigen eine signifikante Veränderung des emotionalen Erlebens im Mathematikunterricht ($t(313) = -6.8, p < .001$) von $M = 1.74$ ($SD = .88$) in der vierten Klasse auf $M = 2.12$ ($SD = 1.02$) in der fünften Klasse. Dieses Ergebnis bedeutet, dass das emotionale Erleben der Gymnasiast(inn)en im Mathematikunterricht nach dem Schulübertritt negativer wird.

Der – im Gegensatz zur vierten Klasse – fehlende Unterschied zwischen dem emotionalen Erleben im Mathematikunterricht in den drei untersuchten Schulformen in der fünften Klasse lässt sich also durch ein negativeres emotionales Erleben der Gymnasiast(inn)en und ein positiveres emotionales Erleben der Hauptschüler(innen) im Mathematikunterricht der fünften Klasse im Vergleich zur vierten Klasse erklären.

Zusammenfassend fällt das emotionale Erleben der Gymnasiast(inn)en in der vierten Klasse positiver aus als das der Realschüler(innen) und der Hauptschüler(innen), während sich das der Realschüler(innen) und Hauptschüler(innen) nicht voneinander unterscheidet. In der fünften Klasse fällt die emotionale Befindlichkeit dagegen für alle Schulformen gleich aus. Das emotionale Erleben für die Gesamtgruppe ist in der fünften Klasse negativer als in der vierten Klasse.

Neben dem emotionalen Erleben im Mathematikunterricht ist das emotionale Erleben im Deutschunterricht von Interesse. Auch für das emotionale Erleben im Deutschunterricht wurde ein allgemeines lineares Modell mit Messwiederholung gerechnet. Der Messwiederholungsfaktor ist das emotionale Erleben im Deutschunterricht, die Zwischensubjektfaktoren sind die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In der beschriebenen Analyse ergibt sich für die Messwiederholung (emotionales Erleben im Deutschunterricht) mit $F(1, 636) = 0.00$ ($p > .05, \eta^2 = .00$) kein signifikanter Haupteffekt. Dagegen ist die Interaktion zwischen emotionalem Erleben im Deutschunterricht und Schulart mit

$F(2, 636) = 3.18, p < .05, \eta^2 = .01$) signifikant. Auch das emotionale Erleben im Deutschunterricht verändert sich von der vierten zur fünften Klasse in Abhängigkeit von der Schulart.

Das emotionale Erleben im Deutschunterricht vor und nach dem Schulübertritt aufgeteilt nach Schularten ist im Überblick in Abbildung 15 dargestellt.

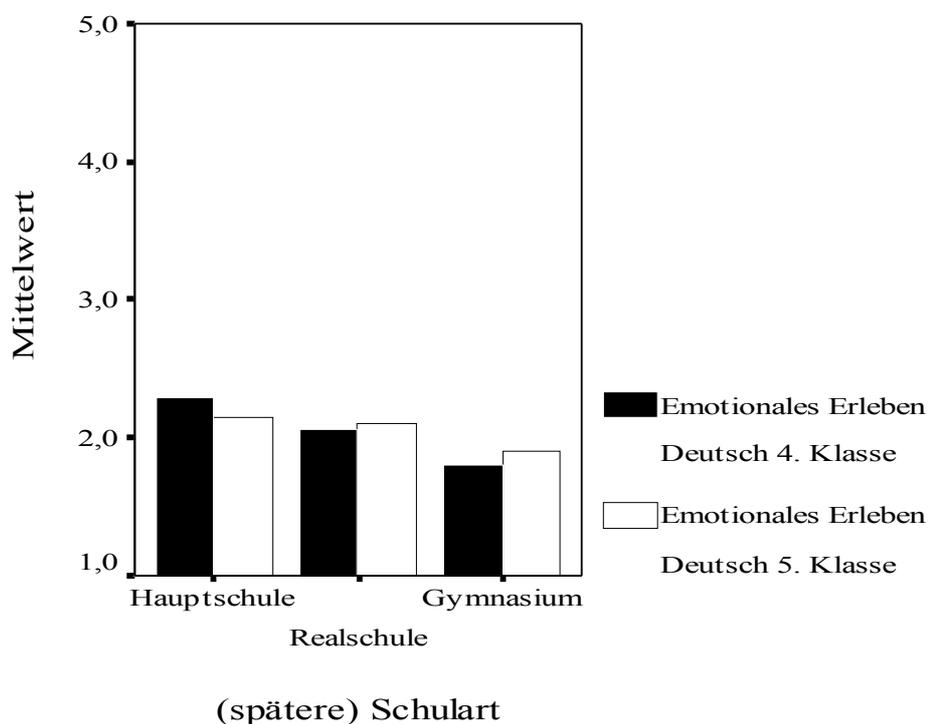


Abbildung 15. Emotionales Erleben im Deutschunterricht vor und nach dem Schulübertritt, aufgeteilt nach Schularten. Hohe Werte stehen für ein negatives emotionales Erleben.

In der vierten Klasse liegt für das emotionale Erleben im Deutschunterricht mit $F(2, 636) = 20.29 (p < .001, \eta^2 = .06)$ ein signifikanter Unterschied zwischen den späteren Schularten vor. Im Rahmen des Bonferroni Post-Hoc-Tests zeigt sich sowohl ein signifikanter Unterschied zwischen den späteren Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler(inne)n ($p < .05$) als auch zwischen den späteren Gymnasiast(inn)en und Realschüler(inne)n ($p < .05$) sowie zwischen den späteren Realschüler(inne)n und Hauptschüler(inne)n ($p < .05$).

Dagegen liegt in der fünften Klasse mit $F(2, 636) = 6.82 (p < .001, \eta^2 = .02)$ immer

noch ein signifikanter Unterschied zwischen den Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler(inne)n (Bonferroni Post-Hoc-Test: $p < .05$) sowie zwischen den Gymnasiast(inn)en und Realschüler(inne)n (Bonferroni Post-Hoc-Test: $p < .05$) vor, es ist aber kein signifikanter Unterschied zwischen den Realschüler(inne)n und Hauptschüler(inne)n (Bonferroni Post-Hoc-Test: $p > .05$) festzustellen.

Für die Gesamtgruppe ergibt sich ein absoluter Wert für das emotionale Erleben im Deutschunterricht in der vierten Klasse von $M = 1.99$ ($SD = .80$) und in der fünften Klasse von $M = 2.02$ ($SD = .79$). Insgesamt gesehen bleibt das emotionale Erleben im Deutschunterricht sowohl für die Gesamtgruppe ($t(638) = -.70, p > .05$) als auch für die drei untersuchten Schularten einzeln betrachtet konstant. Bei den Hauptschüler(inne)n liegt der absolute Wert des emotionalen Erlebens bei $M = 2.28$ ($SD = .80$) in der vierten Klasse und bei $M = 2.15$ ($SD = .79$) in der fünften Klasse ($t(150) = 1.75, p > .05$). Das emotionale Erleben der Realschüler(innen) im Deutschunterricht bleibt mit $M = 2.06$ ($SD = .75$) in der vierten Klasse und $M = 2.1$ ($SD = .75$) in der fünften Klasse ebenfalls konstant ($t(173) = -.62, p > .05$). Die Gymnasiast(inn)en weisen in der vierten Klasse einen Mittelwert von $M = 1.81$ ($SD = .78$) und in der fünften Klasse einen Mittelwert von $M = 1.9$ ($SD = .79$) auf ($t(313) = -1.79, p > .05$).

Insgesamt gesehen fällt das emotionale Erleben im Deutschunterricht in der vierten Klasse für die Gymnasiast(inn)en am positivsten aus, gefolgt von den Realschüler(inne)n und mit den Hauptschüler(inne)n als „Schlusslicht“. In der fünften Klasse weisen die Gymnasiast(inn)en weiterhin ein signifikant positiveres emotionales Erleben im Deutschunterricht auf als die Hauptschüler(innen) und die Realschüler(innen), es besteht jedoch kein signifikanter Unterschied mehr zwischen den Realschüler(inne)n und Hauptschüler(inne)n.

4.1.3 Geschlechtsunterschiede im Rahmen der Betrachtung von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept

Wie weiter oben ausführlich beschrieben, waren für den Lernerfolg und das Fähigkeitsselbstkonzept in vielen Studien Geschlechtsunterschiede festzustellen. Der nächste Abschnitt befasst sich daher mit den Geschlechtsunterschieden in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie.

Zunächst wird näher auf den Lernerfolg eingegangen. Begonnen wird mit dem Lernerfolg in Mathematik, gefolgt von dem Lernerfolg in Deutsch. Es ist zu beachten, dass die Noten nicht umkodiert wurden. Hohe Werte stehen daher für schlechtere Noten. Sowohl in Mathematik als auch in Deutsch wurden in jedem Zeugnis die Noten eins bis fünf vergeben. Die Note sechs als schlechteste Note wurde nicht verwendet.

Die geschlechtsspezifischen Ergebnisse bezüglich des Lernerfolgs in Mathematik sind für die vierte Klasse in Abbildung 16 dargestellt.

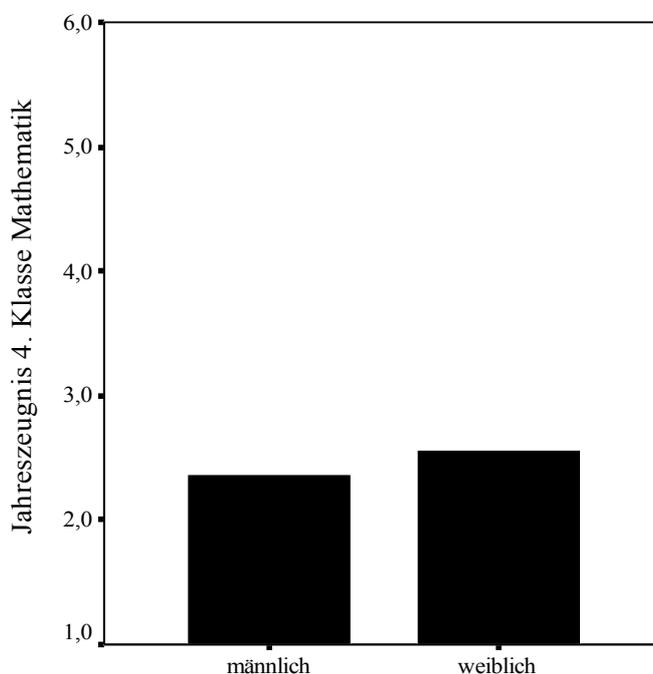


Abbildung 16. Jahreszeugnisnote Mathematik in der vierten Klasse, aufgeteilt nach Geschlecht. Niedrige Werte stehen für eine gute Note, hohe Werte für eine schlechte Note.

Abbildung 17 zeigt die geschlechtsspezifischen Ergebnisse bezüglich des Lernerfolgs in Mathematik für die fünfte Klasse.

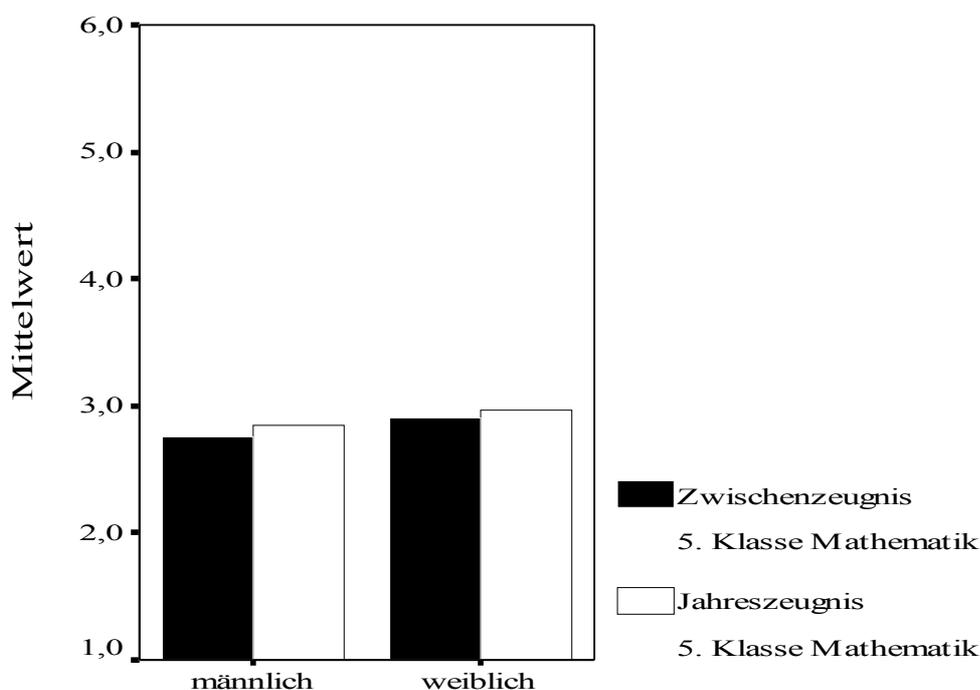


Abbildung 17. Zwischen- und Jahreszeugnisnote Mathematik in der fünften Klasse, aufgeteilt nach Geschlecht. Niedrige Werte stehen für eine gute Note, hohe Werte für eine schlechte Note.

Die Jungen weisen im Jahreszeugnis der vierten Klasse mit $F(1, 634) = 8.45$ ($p < .01$, $Eta^2 = .01$) einen signifikant besseren Lernerfolg in Mathematik auf als die Mädchen. Die Mathematiknote liegt bei den Jungen bei $M = 2.36$ ($SD = .92$) und bei den Mädchen bei $M = 2.56$ ($SD = .85$).

Auch im Zwischenzeugnis der fünften Klasse liegt mit $F(1, 630) = 4.39$ ($p < .05$, $Eta^2 = .01$) bei den Jungen ($M = 2.76$, $SD = .90$) ein signifikant besserer Lernerfolg in Mathematik vor als bei den Mädchen ($M = 2.91$, $SD = .90$). Im Jahreszeugnis ergibt sich dagegen für den Lernerfolg in Mathematik mit $F(1, 628) = 3.17$ ($p > .05$, $Eta^2 = .01$) kein signifikanter Geschlechtsunterschied. Es kann mit $p = .08$ höchstens noch von einer leichten

Tendenz gesprochen werden. Die Jungen weisen im Jahreszeugnis der fünften Klasse eine Mathematiknote von $M = 2.84$ ($SD = .92$) und die Mädchen von $M = 2.97$ ($SD = .87$) auf.

Abbildung 18 zeigt die Ergebnisse für den Lernerfolg in Deutsch in der vierten Klasse, Abbildung 19 die Ergebnisse für den Lernerfolg in Deutsch in der fünften Klasse, jeweils aufgeteilt nach Geschlecht.

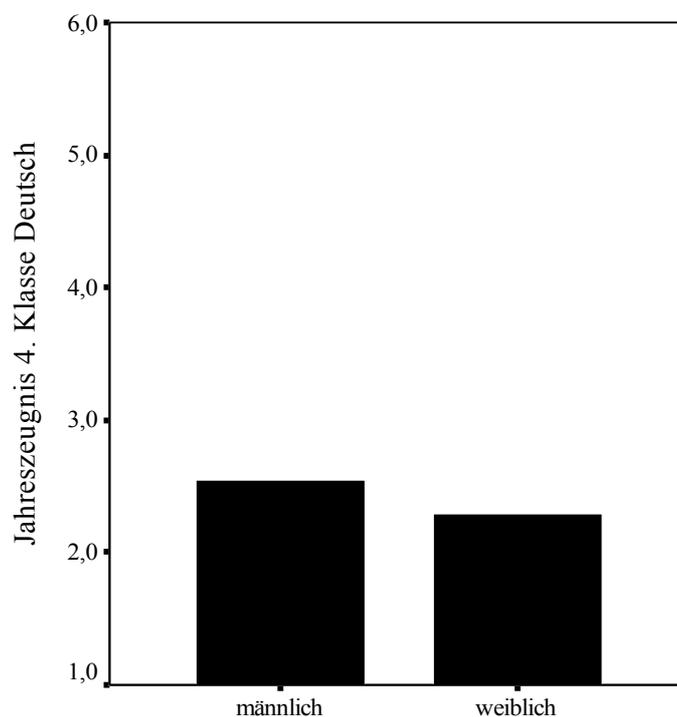


Abbildung 18. Jahreszeugnisnote Deutsch in der vierten Klasse, aufgeteilt nach Geschlecht. Niedrige Werte stehen für eine gute Note, hohe Werte für eine schlechte Note.

Für die Deutschnote ergibt sich im Jahreszeugnis der vierten Klasse mit $F(1, 634) = 17.68$ ($p < .001$, $Eta^2 = .03$) ein signifikanter Geschlechtsunterschied. Die Mädchen schneiden bezüglich der Deutschnote mit $M = 2.29$ ($SD = .75$) signifikant besser ab als die Jungen mit $M = 2.55$ ($SD = .80$).

Die geschlechtsspezifischen Ergebnisse für die Zwischen- und Jahreszeugnisnoten in Deutsch in der fünften Klasse sind zusammenfassend in Abbildung 19 dargestellt.

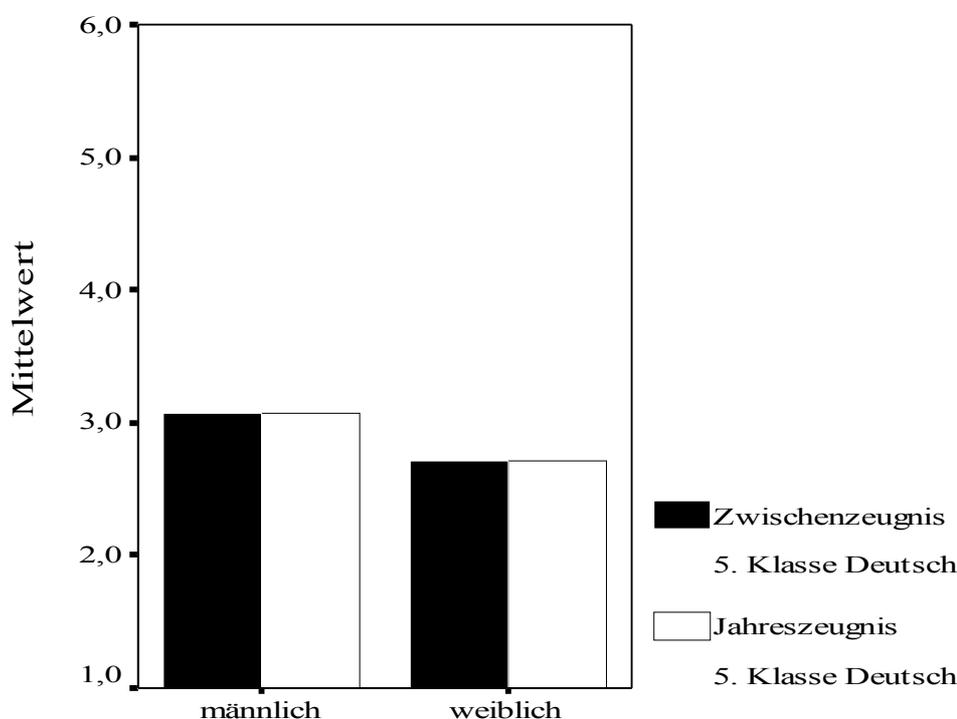


Abbildung 19. Zwischen- und Jahreszeugnisnote Deutsch in der fünften Klasse, aufgeteilt nach Geschlecht. Niedrige Werte stehen für eine gute Note, hohe Werte für eine schlechte Note.

Auch im Zwischen- ($F(1, 630) = 38.29, p < .001, \eta^2 = .06$) und Jahreszeugnis ($F(1, 628) = 39.13, p < .001, \eta^2 = .06$) der fünften Klasse ist ein signifikanter Geschlechtsunterschied zwischen Jungen und Mädchen zu beobachten. Bei den Mädchen liegt im Zwischenzeugnis der fünften Klasse mit $M = 2.71$ ($SD = .71$) eine signifikant bessere Deutschnote vor als bei den Jungen mit $M = 3.08$ ($SD = .76$). Auch im Jahreszeugnis der fünften Klasse schneiden die Mädchen bezüglich der Deutschnote mit $M = 2.71$ ($SD = .67$) signifikant besser ab als die Jungen mit $M = 3.07$ ($SD = .74$).

Für das Fähigkeitsselbstkonzept ergibt sich ein ähnliches Bild. In der vierten Klasse weisen die Jungen mit $M = 89.67$ ($SD = 15.23$) ein signifikant höheres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept auf als die Mädchen mit $M = 82.82$ ($SD = 15.78$) ($F(1, 635) = 30.47, p < .001, \eta^2 = .05$). Auch in der fünften Klasse liegt bei den Jungen mit $M = 86.48$ ($SD = 14.64$) ein signifikant höheres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept vor als bei den

Mädchen mit $M = 78.56$ ($SD = 16.71$) ($F(1,636) = 40.97$, $p < .001$, $Eta^2 = .06$). Die geschlechtsspezifischen Ergebnisse bezüglich des Mathematikfähigkeitsselbstkonzepts sind in Abbildung 20 dargestellt.

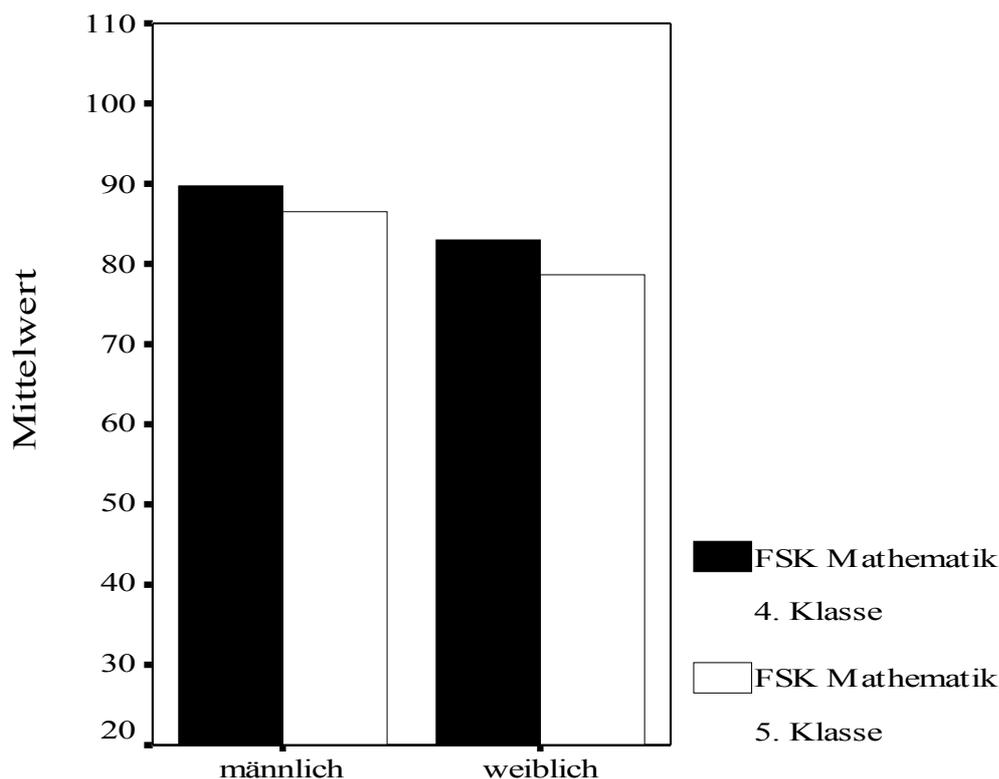


Abbildung 20. Mathematikfähigkeitsselbstkonzept (FSK) in der vierten und fünften Klasse, aufgeteilt nach Geschlecht.

Dagegen ist das Deutschfähigkeitsselbstkonzept der Mädchen sowohl in der vierten Klasse ($F(1, 636) = 7.64$, $p < .01$, $Eta^2 = .01$) als auch in der fünften Klasse ($F(1,637) = 10.52$, $p < .001$, $Eta^2 = .02$) signifikant höher als das der Jungen. Das Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse liegt bei den Mädchen bei $M = 85.86$ ($SD = 15.51$) und bei den Jungen bei $M = 82.62$ ($SD = 14.51$). In der fünften Klasse weisen die Mädchen ein Deutschfähigkeitsselbstkonzept von $M = 83.40$ ($SD = 13.47$) auf und die Jungen ein Deutschfähigkeitsselbstkonzept von $M = 79.82$ ($SD = 14.68$). Abbildung 21 veranschaulicht die geschlechtsspezifischen Ergebnisse graphisch.

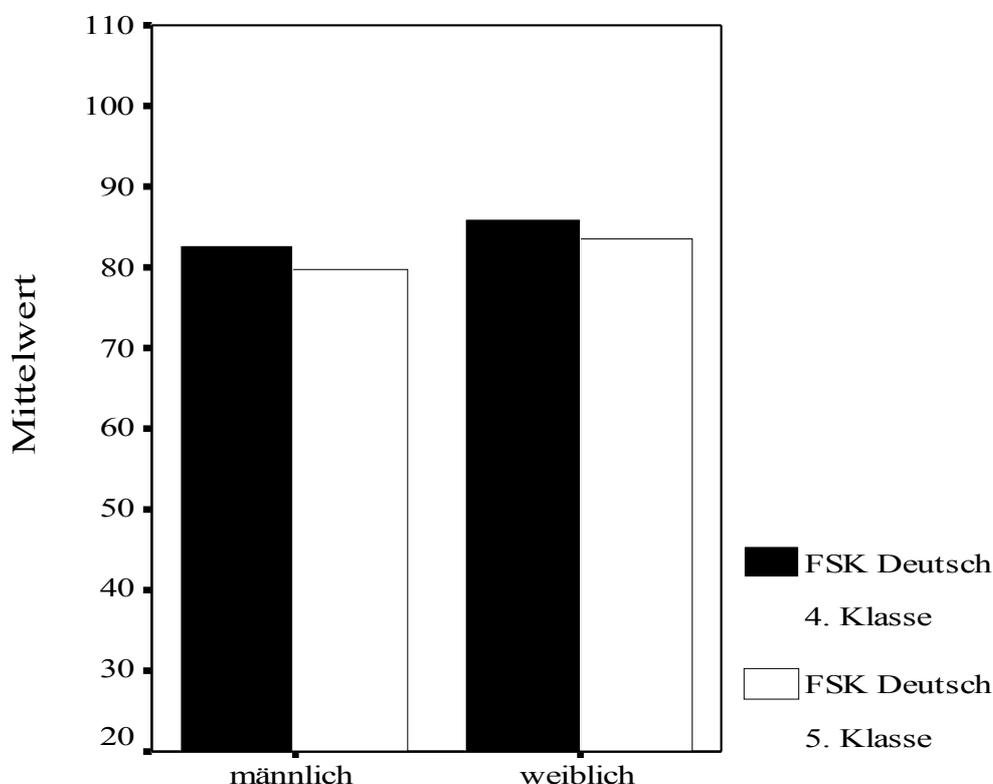


Abbildung 21. Deutschfähigkeitsselbstkonzept (FSK) in der vierten und fünften Klasse, aufgeteilt nach Geschlecht.

In der vierten Klasse zeigen sich keine Geschlechtsunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept gesamt ($F(1, 634) = 2.90, p > .05, \eta^2 = .01$). In der fünften Klasse übersteigt das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt der Jungen ($F(1, 636) = 5.16, p < .05, \eta^2 = .01$) signifikant das der Mädchen. Das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt der Jungen liegt in der vierten Klasse bei $M = 172.29$ ($SD = 26.21$), das der Mädchen bei $M = 168.67$ ($SD = 26.04$). In der fünften Klasse weisen die Jungen ein Fähigkeitsselbstkonzept gesamt von $M = 166.30$ ($SD = 24.56$) und die Mädchen ein Fähigkeitsselbstkonzept gesamt von $M = 161.92$ ($SD = 24.05$) auf. Diese Ergebnisse sind in Abbildung 22 graphisch dargestellt.

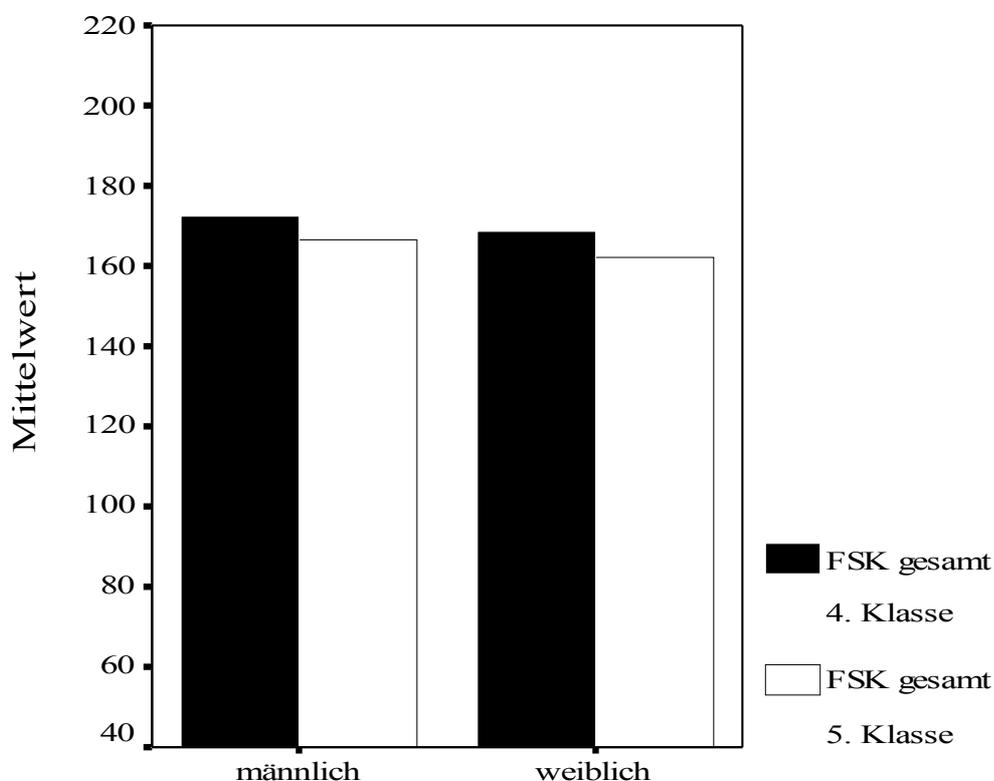


Abbildung 22. Fähigkeitsselbstkonzept (FSK) gesamt in der vierten und fünften Klasse, aufgeteilt nach Geschlecht.

Insgesamt gesehen liegen in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie bezüglich des Fähigkeitsselbstkonzepts folgende Geschlechtsunterschiede vor: Die Jungen weisen sowohl in der vierten als auch in der fünften Klasse ein signifikant höheres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept auf als die Mädchen. Mädchen haben dagegen sowohl in der vierten als auch in der fünften Klasse ein signifikant höheres Deutschfähigkeitsselbstkonzept. Das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt fällt in der vierten Klasse bei beiden Geschlechtern gleich hoch aus. In der fünften Klasse übersteigt das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt der Jungen signifikant das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt der Mädchen.

4.1.4 Ergebnisse im Rahmen eines erweiterten Referenzrahmenmodells über den Schulübertritt hinweg für die Gesamtstichprobe

Um eine genaue Analyse der Gültigkeit des Referenzrahmenmodells vorzunehmen, wird dieses zunächst für die Gesamtstichprobe und anschließend schulartspezifisch in den Fokus der Betrachtungen gerückt.

Zur Überprüfung des Referenzrahmenmodells für die Gesamtstichprobe wurde ein Strukturgleichungsmodell erstellt. Dieses ist in Abbildung 23 dargestellt. Es ist anzumerken, dass die Zusammenhänge zwischen abhängigen Variablen im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells nicht dargestellt werden können. Diese wurden daher gesondert berechnet und in Abbildung 23 mit gestrichelten Pfeilen eingetragen.

Insgesamt gesehen weist das Strukturgleichungsmodell eine gute Modellanpassung auf. Einschränkend ist anzumerken, dass $\chi^2[10] = 50.326$ ($p < .001$) – u.U. aufgrund der großen Stichprobenzahl – entgegen den Erwartungen signifikant ist. Der Modellfit ist mit $CFI = .978$ als sehr gut anzusehen, der Fehler mit $RMSEA = .079$ als akzeptabel einzuschätzen (Donald & Ringo, 2002). Das Modell gibt die Daten demnach gut wieder.

Zunächst wird im Folgenden auf die im Rahmen des Referenzrahmenmodells postulierten Zusammenhänge eingegangen, anschließend auf die über das Referenzrahmenmodell hinausgehenden Annahmen. Im Rahmen des Referenzrahmenmodells ist in einem ersten Schritt die Diskrepanz zwischen der hohen Korrelation des Lernerfolgs in Deutsch und Mathematik von $r = .64$ ($p < .01$) und der niedrigen Korrelation des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch und Mathematik von $r = .28$ ($p < .01$) von Bedeutung. Diese Diskrepanz ist mit $Z = 8.462$ ($p < .001$) hoch signifikant. Marsh (z.B. 1986) sieht als Erklärung für die genannte Diskrepanz das Gegeneinanderwirken zweier verschiedener Vergleichsprozesse an: Der externalen und der dimensionalen Vergleiche. Den im Rahmen externaler Vergleichsprozesse postulierten Zusammenhängen entsprechend ist der Pfad von der Mathematiknote im Jahreszeugnis der vierten Klasse zu dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse signifikant ($\beta = .10$, $p < .05$). Da die Schulnoten umkodiert wurden, bedeuten diese Pfade, dass sich ein hoher Lernerfolg in Mathematik in der vierten Klasse positiv auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse auswirkt. Den Annahmen widersprechend ist der Pfad von der Deutschnote im Jahreszeugnis der vierten Klasse zu dem nachfolgenden Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse nicht signifikant ($\beta = .01$, $p > .05$). Die

Deutschnote in der vierten Klasse wirkt sich nicht signifikant auf das Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse aus.

Neben den gerade beschriebenen externalen Vergleichen wird im Rahmen des Referenzrahmenmodells das Auftreten dimensionaler Vergleiche postuliert. Für die dimensionalen Vergleiche ergibt sich für den Pfad der Mathematiknote im Jahreszeugnis der vierten Klasse auf das Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse ein hoch signifikanter Zusammenhang von $\beta = -.16$ ($p < .001$). Der Pfad von der Deutschnote im Jahreszeugnis der vierten Klasse auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse ist ebenfalls hoch signifikant ($\beta = -.27$, $p < .001$). Dies bedeutet, dass sich ein hoher Lernerfolg in einer Domäne negativ auf das nachfolgende Fähigkeitsselbstkonzept in der anderen Domäne auswirkt. Die durch das Referenzrahmenmodell postulierten Zusammenhänge konnten über den Schulübertritt hinweg bei Betrachtung der Gesamtgruppe überwiegend aufgezeigt werden.

Über das Referenzrahmenmodell hinausgehend wurde in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie auch der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg in der Schule untersucht. Zunächst wurde im Rahmen externaler Vergleiche der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts in einem Schulfach auf den nachfolgenden Lernerfolg in demselben Schulfach untersucht. Der Pfad von dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse zu der nachfolgenden Mathematikjahreszeugnisnote in der vierten Klasse ist hoch signifikant ($\beta = .45$, $p < .001$). Für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept und die Deutschnote ergibt sich entsprechend ein signifikanter Pfad ($\beta = .49$, $p < .001$). Da die Noten umkodiert wurden, bedeutet dies, dass sich sowohl das Mathematik- als auch das Deutschfähigkeitsselbstkonzept positiv auf den Lernerfolg in demselben Schulfach auswirkt.

Neben den gerade beschriebenen externalen Vergleichen wurden auch dimensionale Vergleiche beachtet. Während sich das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse nicht signifikant auf die Deutschjahreszeugnisnote in der vierten Klasse auswirkt ($\beta = -.02$, $p > .05$) ist der Pfad von dem Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse auf die Mathematikjahreszeugnisnote in der vierten Klasse hoch signifikant ($\beta = .11$, $p < .01$). Ein hohes Deutschfähigkeitsselbstkonzept zieht also – entgegen der ursprünglichen Annahmen – einen hohen Lernerfolg in Mathematik nach sich. Die dimensionalen Vergleiche zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in einem Schulfach in der vierten Klasse auf den Lernerfolg in dem anderen Schulfach in der fünften Klasse wurden nicht in die Analyse mit einbezogen,

um den Modellfit zu verbessern.

Die weiter oben beschriebenen externalen Vergleiche wurden auch für die fünfte Jahrgangsstufe berechnet. Für die externalen Vergleiche zeigt sich für das Mathematikfähigkeits-selbstkonzept in der fünften Klasse ein signifikanter Pfad auf die nachfolgende Mathematikjahreszeugnisnote in der fünften Klasse ($\beta = .38, p < .001$). Für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept ergibt sich analog ein hoch signifikanter Pfad auf die nachfolgende Deutschjahreszeugnisnote in der fünften Klasse ($\beta = .27, p < .001$).

Der Lernerfolg in Mathematik im Jahreszeugnis der vierten Klasse hat über den Schulübertritt hinweg eine positive Auswirkung auf den Lernerfolg in Mathematik im Jahreszeugnis der fünften Klasse ($\beta = .34, p < .001$). Analoges gilt für den Lernerfolg in Deutsch ($\beta = .41, p < .001$). Außerdem wirkt sich das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse positiv auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse aus ($\beta = .43, p < .001$). Derselbe Zusammenhang gilt für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der vierten und fünften Klasse ($\beta = .50, p < .001$).

Zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass zwischen dem Mathematik- und dem Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse ($r = .44, p < .001$) und zwischen der Mathematikjahreszeugnisnote und der Deutschjahreszeugnisnote in der fünften Klasse ($r = .46, p < .01$) jeweils eine hoch signifikante Korrelation besteht.

Insgesamt gesehen entsprechen die im Rahmen des (erweiterten) Referenzrahmenmodells beschriebenen Zusammenhänge für die Gesamtgruppe weitgehend den Erwartungen. Die Ergebnisse werden an späterer Stelle genauer diskutiert.

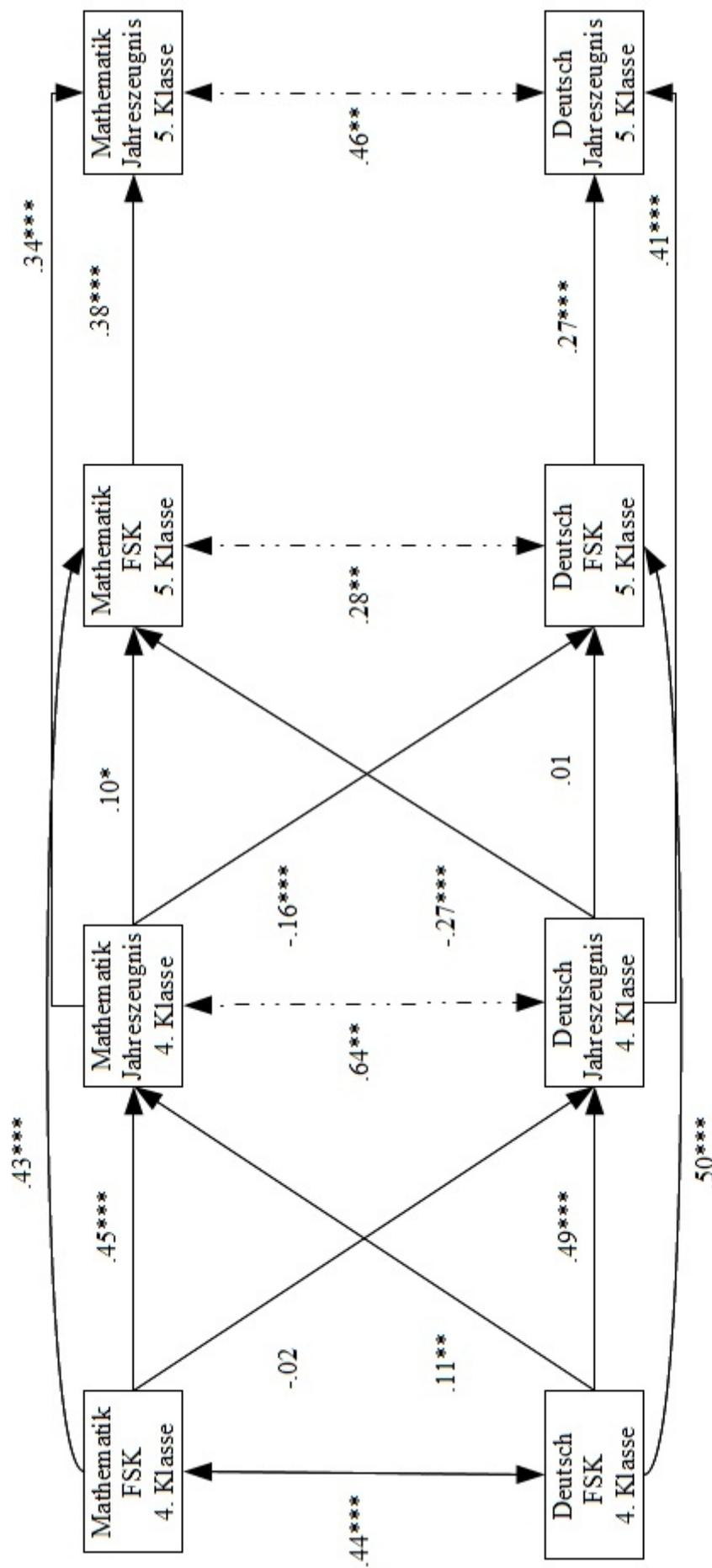


Abbildung 23. Pfadmodell zur Untersuchung eines erweiterten Referenzrahmenmodells; $\chi^2[10] = 50.326, p < .001$; $CFI = .978$; $RMSEA = .079$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; FSK = Fähigkeitsselbstkonzept.

4.1.5 Ergebnisse im Rahmen eines erweiterten schulartspezifischen Referenzrahmenmodells über den Schulübertritt hinweg

Anschließend an die Überprüfung des erweiterten Referenzrahmenmodells für die Gesamtstichprobe erfolgt nun eine Darstellung der Ergebnisse des in Abbildung 24 dargestellten Mehrebenen-Pfadmodells der schulartspezifischen Analyse. Auch für dieses Modell ist anzumerken, dass die Zusammenhänge zwischen abhängigen Variablen im Rahmen eines Mehrebenen-Pfadmodells nicht dargestellt werden können und daher separat berechnet wurden. Die entsprechenden Werte sind in Abbildung 24 ebenfalls mit gestrichelten Pfeilen eingetragen.

Insgesamt gesehen weist das Mehrebenen-Pfadmodell eine gute Modellanpassung auf. Einschränkend ist anzumerken, dass $\chi^2[30] = 142.527$ ($p < .001$) – u.U. aufgrund der großen Stichprobe – entgegen den Erwartungen signifikant ist. Der Modellfit ist mit $CFI = .927$ als sehr gut anzusehen, der Fehler mit $RMSEA = .076$ als akzeptabel einzuschätzen (Donald & Ringo, 2002). Das Modell gibt die Daten gut wieder.

Wie bereits bei der Beschreibung des Strukturgleichungsmodells wird nun im ersten Schritt auf die im Rahmen des Referenzrahmenmodells postulierten Zusammenhänge Bezug genommen. In einem zweiten Schritt werden die über das Referenzrahmenmodell hinausgehenden Annahmen überprüft. Insgesamt gesehen ist anzumerken, dass im Folgenden der erste genannte Wert den Hauptschüler(inne)n, der zweite den Realschüler(inne)n und der dritte den Gymnasiast(inn)en zuzuordnen ist.

Im Rahmen des Referenzrahmenmodells ist zunächst die Diskrepanz zwischen der postulierten hohen Korrelation des Lernerfolgs in Deutsch und Mathematik und der niedrigen Korrelation des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch und Mathematik von Bedeutung. In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie lässt sich diese Diskrepanz zwischen der postulierten hohen Korrelation des Lernerfolgs in Deutsch und Mathematik ($r = .43$, $p < .01$ / $r = -.12$, $p > .05$ / $r = .33$, $p < .01$) und der niedrigen Korrelation des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch und Mathematik ($r = .32$, $p < .001$ / $r = .33$, $p < .001$ / $r = .37$, $p < .001$) nicht aufzeigen. Zunächst ist anzumerken, dass die Korrelation zwischen den Lernerfolgen in Deutsch und Mathematik für die Realschüler(innen) entgegen den Annahmen des Referenzrahmenmodells keine Signifikanz erreicht. Des Weiteren ist die erwartete Diskrepanz zwischen einer hohen Korrelation des Lernerfolgs in Deutsch und Mathematik und einer

niedrigen Korrelation des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch und Mathematik für die Hauptschüler(innen) mit $Z = .104$ ($p > .05$) und für die Gymnasiast(inn)en mit $Z = 1.503$ ($p > .05$) nicht signifikant. Für die Realschüler(innen) ergibt sich mit $Z = 4.254$ ($p < .001$) ein signifikanter Unterschied der genannten Korrelationen. Der Zusammenhang ist aber umgekehrt als erwartet: Die Korrelation zwischen den beiden Fähigkeitsselbstkonzepten ist höher als die der Lernerfolge. Insgesamt gesehen können die Ergebnisse zu den Grundannahmen des Referenzrahmenmodells bei schulartspezifischer Betrachtung als erwartungswidrig und inkonsistent bezeichnet werden.

Marsh (z.B. 1986) erklärt die im Rahmen des Referenzrahmenmodells erwartete Diskrepanz durch das Gegeneinanderwirken der externalen und der dimensionalen Vergleiche. Interessanterweise kann ausschließlich ein externaler Vergleich für die Gymnasiast(inn)en vom Mathematikjahreszeugnis in der vierten Klasse auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse aufgezeigt werden ($\beta = .23$, $p < .001$). Da die Schulnoten umkodiert wurden, bedeutet dieser Pfad, dass sich ein hoher Lernerfolg in Mathematik in der vierten Klasse positiv auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse auswirkt. Das Ausbleiben weiterer externaler Vergleiche widerspricht den Annahmen des Referenzrahmenmodells. Auch dimensionale Vergleiche zwischen dem Lernerfolg in einer Domäne auf das Fähigkeitsselbstkonzept in der anderen Domäne waren erwartungswidrig nicht zu beobachten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Annahmen des Referenzrahmenmodells in der schulartspezifischen Analyse nur in geringem Maße nachgewiesen werden konnten. Da die Ergebnisse entweder nicht signifikant oder für die verschiedenen Schularten inkonsistent sind, kann nicht von einer Gültigkeit des Referenzrahmenmodells über den Schulübertritt ausgegangen werden, sobald die verschiedenen Schulformen beachtet werden.

Über das Referenzrahmenmodell hinausgehend wurde auch für das Mehrebenen-Modell der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg in der Schule untersucht. Dabei wurde im Rahmen externaler Vergleiche der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts in einem Schulfach auf den nachfolgenden Lernerfolg in demselben Schulfach festgestellt. Der Pfad von dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse zu der nachfolgenden Mathematikjahreszeugnisnote in der vierten Klasse ist für alle drei Schulformen hoch signifikant ($\beta = .28$, $p < .001$ / $\beta = .56$, $p < .001$ / $\beta = .45$, $p < .001$). Der Pfad von dem Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse auf die Deutschnote in der vierten Klasse ist

ebenfalls für alle drei Schularten signifikant ($\beta = .19, p < .05$ / $\beta = .47, p < .001$ / $\beta = .38, p < .001$). Aufgrund der umkodierten Noten bedeutet dies, dass sich sowohl das Mathematik- als auch das Deutschfähigkeitsselbstkonzept positiv auf den Lernerfolg in demselben Schulfach in der vierten Klasse auswirkt.

Auch konnten für einen Großteil der Pfade dimensionale Vergleiche des Fähigkeitsselbstkonzepts in einer Domäne auf den Lernerfolg in der anderen Domäne aufgezeigt werden. Der Pfad des Mathematikfähigkeitsselbstkonzepts in der vierten Klasse auf die Deutschjahreszeugnisnote in der vierten Klasse erweist sich für alle drei Schulformen als signifikant ($\beta = -.18, p < .05$ / $\beta = -.41, p < .001$ / $\beta = -.11, p < .05$). Der Pfad von dem Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse auf die Mathematikjahreszeugnisnote in der vierten Klasse ist für die Hauptschüler(innen) und die Realschüler(innen) signifikant, nicht jedoch für die Gymnasiast(inn)en ($\beta = -.17, p < .05$ / $\beta = -.19, p < .001$ / $\beta = -.09, p > .05$). Erwartungsgemäß zieht – mit einer Ausnahme – ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept in einer Domäne einen niedrigeren Lernerfolg in der anderen Domäne mit sich.

Die dimensionalen Vergleiche zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in einem Schulfach in der vierten Klasse auf den Lernerfolg in dem anderen Schulfach in der fünften Klasse wurden nicht in die Analyse mit einbezogen, um den Modellfit zu verbessern.

In der fünften Klasse lassen sich ebenfalls externale Vergleiche nachweisen. Es zeigt sich ein hoch signifikanter Pfad von dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse auf die nachfolgende Mathematikjahreszeugnisnote in der fünften Klasse ($\beta = .30, p < .001$ / $\beta = .32, p < .001$ / $\beta = .33, p < .001$). Für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept ergibt sich ein signifikanter Pfad auf die nachfolgende Deutschjahreszeugnisnote in der fünften Klasse ($\beta = .17, p < .05$ / $\beta = .28, p < .001$ / $\beta = .26, p < .001$).

Auch im Rahmen des Mehrebenen-Pfadmodells hat der Lernerfolg in Mathematik im Jahreszeugnis der vierten Klasse über den Schulübertritt hinweg eine positive Auswirkung auf den Lernerfolg in Mathematik im Jahreszeugnis der fünften Klasse ($\beta = .41, p < .001$ / $\beta = .34, p < .01$ / $\beta = .35, p < .001$). Analoges gilt für den Einfluss der Deutschnote in der vierten Klasse auf die Deutschnote in der fünften Klasse ($\beta = .39, p < .001$ / $\beta = .38, p < .001$ / $\beta = .46, p < .001$).

Das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse wirkt sich positiv auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse aus ($\beta = .43, p < .001$ / $\beta = .48, p < .001$ / $\beta = .45, p < .001$). Derselbe Zusammenhang gilt für das Deutschfähigkeitsselbst-

konzept in der vierten und fünften Klasse ($\beta = .48, p < .001$ / $\beta = .36, p < .001$ / $\beta = .50, p < .001$).

Das Mathematik- und das Deutschfähigkeitsselbstkonzept korrelieren in der fünften Klasse ($r = .42, p < .01$ / $r = .32, p < .01$ / $r = .22, p < .01$) hoch signifikant miteinander. Ebenso besteht eine hohe Korrelation zwischen der Mathematikjahreszeugnisnote und der Deutschjahreszeugnisnote in der fünften Klasse ($r = .52, p < .01$ / $r = .30, p < .01$ / $r = .32, p < .01$). Diese Zusammenhänge entsprechen den ursprünglich getroffenen Erwartungen.

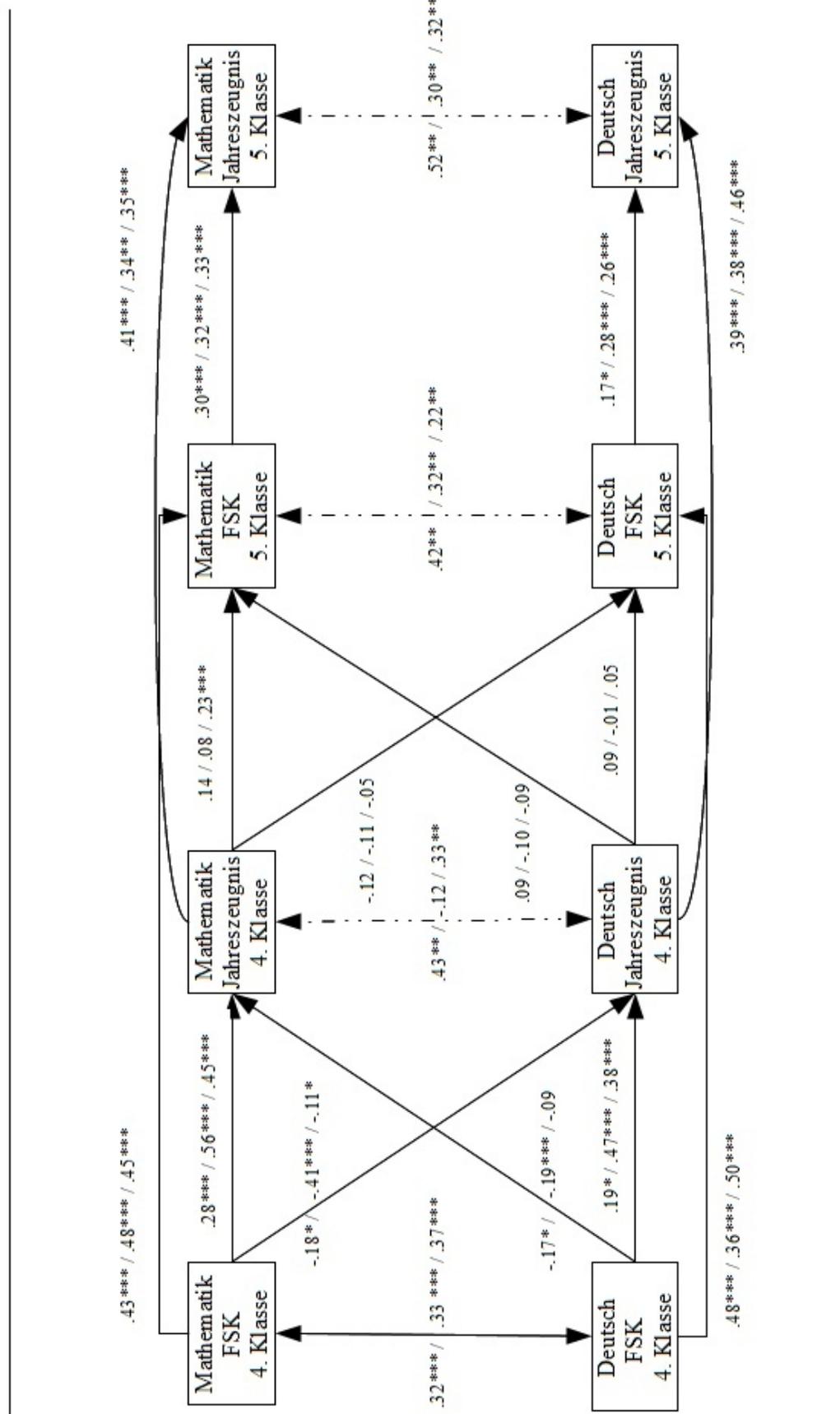


Abbildung 24. Mehrgruppen-Pfadmodell zur Untersuchung eines erweiterten Referenzrahmenmodells. ($\chi^2 [30] = 142.527, p < .001; CFI = .927; RMSEA = .076$); bei allen Pfaden steht der erste Wert für den Koeffizienten der Hauptschüler(innen), der zweite Wert für den Koeffizienten der Realschüler(innen) und der dritte Wert für den Koeffizienten der Gymnasiast(inn)en; $*p < .05, **p < .01, ***p < .001$; FSK = Fähigkeits selbst-

4.2 Ergebnisse zu den Folgen des Schulübertritts auf die Depression und die physischen Beschwerden

4.2.1 Absolute Entwicklung der Depression von der vierten zur fünften Klasse und Vergleich zwischen den Schulformen

Neben dem Fähigkeitsselbstkonzept und dem emotionalen Erleben der Schüler(innen) steht die Entwicklung der Depression und der körperlichen Beschwerden von der vierten zur fünften Klasse im Mittelpunkt der Betrachtungen. Zunächst wird auf die Depression eingegangen. Um die Entwicklung der Depression über den Schulübertritt hinweg nachzuvollziehen, wurde ein allgemeines lineares Modell mit Messwiederholung gerechnet. Der Messwiederholungsfaktor ist der Depressionswert, die Zwischensubjektfaktoren sind die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In der beschriebenen Analyse ergibt sich für die Messwiederholung (Depressionswert) mit $F(1, 633) = .01$ ($p > .05$, $Eta^2 = .00$) kein signifikanter Haupteffekt. Die Interaktion zwischen Depressionswert und Schulart ist mit $F(2, 633) = 9.49$ ($p < .001$, $Eta^2 = .03$) wie erwartet hoch signifikant. Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich die Depression von der vierten zur fünften Klasse in Abhängigkeit von der Schulart verändert. Die Entwicklung der Depression über den Schulübertritt muss schulartspezifisch betrachtet werden.

Für den Depressionswert in der vierten Klasse liegt mit $F(2, 633) = 16.73$ ($p < .001$, $Eta^2 = .05$) sowohl ein signifikanter Unterschied zwischen den (späteren) Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler(inne)n (Bonferroni Post-Hoc-Test: $p < .05$) als auch zwischen den (späteren) Gymnasiast(inn)en und Realschüler(inne)n (Bonferroni Post-Hoc-Test: $p < .05$) sowie zwischen den (späteren) Realschüler(inne)n und Hauptschüler(inne)n (Bonferroni Post-Hoc-Test: $p < .05$) vor. Die Gymnasiast(inn)en weisen den niedrigsten Depressionswert auf ($M = 33.81$, $SD = 5.88$), die Realschüler(innen) ($M = 35.46$, $SD = 5.86$) liegen in der Mitte und die Hauptschüler(innen) weisen den höchsten Depressionswert auf ($M = 37.25$, $SD = 6.71$).

In der fünften Klasse unterscheiden sich die Schüler(innen) der drei genannten Schulformen mit $F(2, 636) = 1.37$ ($p > .05$, $Eta^2 = .01$) nicht mehr signifikant voneinander: Die Realschüler(innen) unterscheiden sich weder signifikant von den Gymnasiast(inn)en (Bonferroni Post-Hoc-Test: $p > .05$) noch von den Hauptschüler(inne)n (Bonferroni Post-Hoc-Test: $p > .05$). Außerdem ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den

Gymnasiast(inn)en und den Hauptschüler(inne)n (Bonferroni Post-Hoc-Test: $p > .05$).

Die Gymnasiast(inn)en weisen einen Depressionswert von $M = 34.98$ auf ($SD = 6.71$), die Realschüler(innen) einen Wert von $M = 35.61$ ($SD = 6.31$) und die Hauptschüler(innen) einen Wert von $M = 35.99$ ($SD = 6.70$) auf. Abbildung 25 zeigt die Depression in der vierten und fünften Klasse im Überblick.

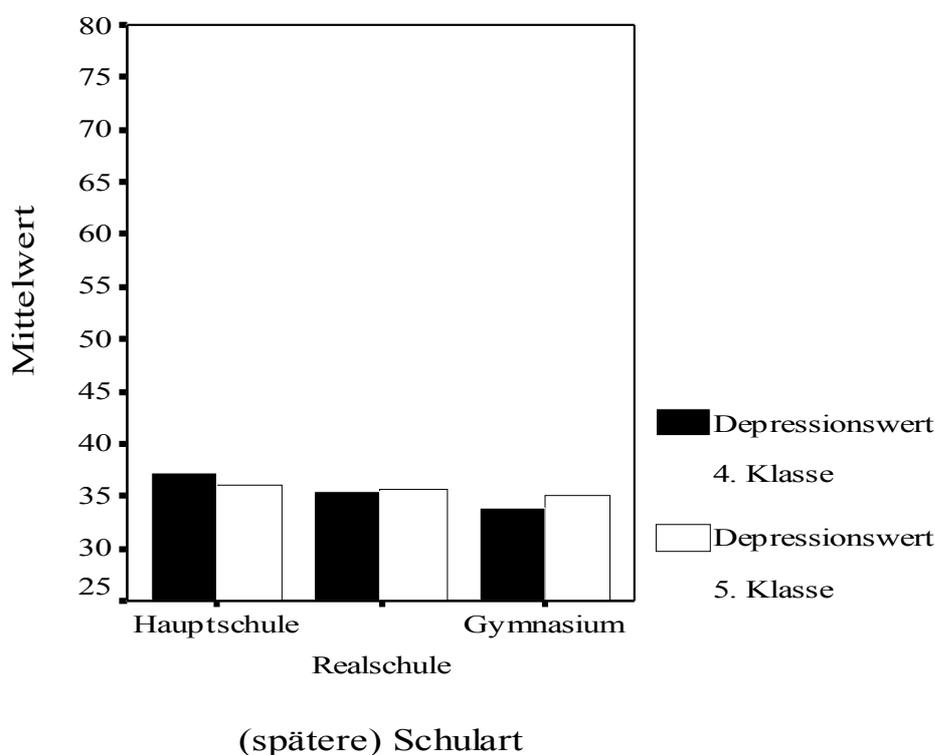


Abbildung 25. Depressionswert vor und nach dem Schulübertritt, aufgeteilt nach Schularten.

In der Gesamtgruppe ist der Depressionswert mit $M = 35.06$ ($SD = 6.22$) in der vierten Klasse und $M = 35.39$ ($SD = 6.60$) in der fünften Klasse konstant ($t(635) = -1.44$, $p > .05$). Die Entwicklung verläuft jedoch für die drei untersuchten Schulformen verschieden. Während der Depressionswert der Hauptschüler(innen) von $M = 37.25$ ($SD = 6.71$) in der vierten Klasse auf $M = 35.99$ ($SD = 6.70$) in der fünften Klasse signifikant abfällt ($t(148) = 2.54$, $p < .01$) bleibt der Depressionswert der Realschüler(innen) im selben Zeitraum mit $M = 35.46$ ($SD = 5.86$) in der vierten Klasse und $M = 35.61$ ($SD = 6.31$) in der fünften Klasse

konstant ($t(172) = -.38, p > .05$). Der Depressionswert der Gymnasiast(inn)en steigt dagegen von $M = 33.81$ ($SD = 5.88$) in der vierten Klasse auf $M = 34.97$ ($SD = 6.71$) in der fünften Klasse signifikant an ($t(310) = -3.72, p < .001$).

Durch den Anstieg der Depression der Gymnasiast(inn)en, die Konstanz der Depression der Realschüler(innen) und den Abfall der Depression der Hauptschüler(innen) von der vierten zur fünften Klasse unterscheiden sich nach dem Schulübertritt die Realschüler(innen) in ihrem Depressionswert nicht mehr signifikant von den Hauptschüler(inne)n und den Gymnasiast(inn)en. Die Hauptschüler(innen) weisen aber auch nach dem Schulübertritt einen signifikant höheren Depressionswert auf als die Gymnasiast(inn)en.

Um die Höhe der Depression in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie einschätzen zu können, wurden die Mittelwerte mit den für den *DIKJ* angegebenen Normen verglichen. Dazu wurden die Mittelwerte so umkodiert, dass sie den für den *DIKJ* angegebenen Mittelwerten zahlenmäßig entsprechen. Da der Altersmittelwert in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie in der vierten Klasse bei $M = 9.76$ ($SD = .57$) lag, wurde die Norm für die Zehnjährigen als Vergleichsnorm herangezogen. Laut Normierung des *DIKJ* weisen die Zehnjährigen einen mittleren Rohwert von $M = 9.7$ auf. In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie liegt der mittlere Rohwert in der vierten Klasse bei $M = 9.1$.

Für die fünfte Klasse zeigt sich in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie ein Altersmittelwert von $M = 10.57$ ($SD = .55$). Daher wurde die Norm für die Elfjährigen ausgewählt. In der Normierung des *DIKJ* zeigt sich für die Elfjährigen ein mittlerer Rohwert von $M = 10.5$. In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie liegt der Rohwert in der fünften Klasse bei $M = 9.4$.

4.2.2 Absolute Entwicklung der physischen Beschwerden von der vierten zur fünften Klasse und Vergleich zwischen den Schulformen

Der nächste Abschnitt dieser Arbeit befasst sich mit der Entwicklung körperlicher Beschwerden am Schulübertritt. Auch für die körperlichen Beschwerden wurde ein allgemeines lineares Modell mit Messwiederholung gerechnet. Der Messwiederholungsfaktor besteht aus den körperlichen Beschwerden, die Zwischensubjektfaktoren sind die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In der beschriebenen Analyse ergibt sich für die Messwiederholung (körperliche Beschwerden) mit $F(1, 628) = 1.93$ ($p > .05$, $Eta^2 = .00$) kein signifikanter Haupteffekt. Auch die Interaktion zwischen körperlichen Beschwerden und Schulart ist mit $F(2, 628) = .41$ ($p > .05$, $Eta^2 = .00$) nicht signifikant. Das körperliche Wohlbefinden unterscheidet sich weder in der vierten Klasse mit $F(2, 630) = .44$ ($p > .05$, $Eta^2 = .01$) noch in der fünften Klasse mit $F(2, 634) = .00$ ($p > .05$, $Eta^2 = .00$) zwischen den verschiedenen (späteren) Schulformen (Bonferroni Post-Hoc-Test: Gymnasium und Realschule: $p > .05$, Realschule und Hauptschule: $p > .05$, Gymnasium und Hauptschule: $p > .05$).

In der Gesamtgruppe bleiben die körperlichen Beschwerden mit $M = 50.97$ ($SD = 13.05$) in der vierten Klasse und $M = 50.39$ ($SD = 13.62$) in der fünften Klasse konstant ($t(630) = 1.22$, $p > .05$). Ebenso bleiben die körperlichen Beschwerden der Hauptschüler(innen) mit $M = 51.78$ ($SD = 13.79$) in der vierten Klasse und $M = 50.41$ ($SD = 15.07$) in der fünften Klasse annähernd gleich ($t(147) = 1.40$, $p > .05$). Die körperlichen Beschwerden der Realschüler(innen) verändern sich im selben Zeitraum ebenfalls nicht signifikant ($t(172) = .51$, $p > .05$) und liegen bei $M = 50.72$ ($SD = 12.36$) in der vierten Klasse und bei $M = 50.27$ ($SD = 12.11$) in der fünften Klasse. Auch die körperlichen Beschwerden der Gymnasiast(inn)en bleiben mit $M = 50.73$ ($SD = 13.08$) in der vierten Klasse und $M = 50.44$ ($SD = 13.73$) in der fünften Klasse konstant ($t(309) = .41$, $p > .05$).

Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass sich die Höhe der körperlichen Beschwerden von der vierten zur fünften Klasse nicht verändert und in der vierten und fünften Klasse kein signifikanter Unterschied zwischen den drei untersuchten Schulformen besteht. Abbildung 26 zeigt die physischen Beschwerden vor und nach dem Schulübertritt im Überblick.

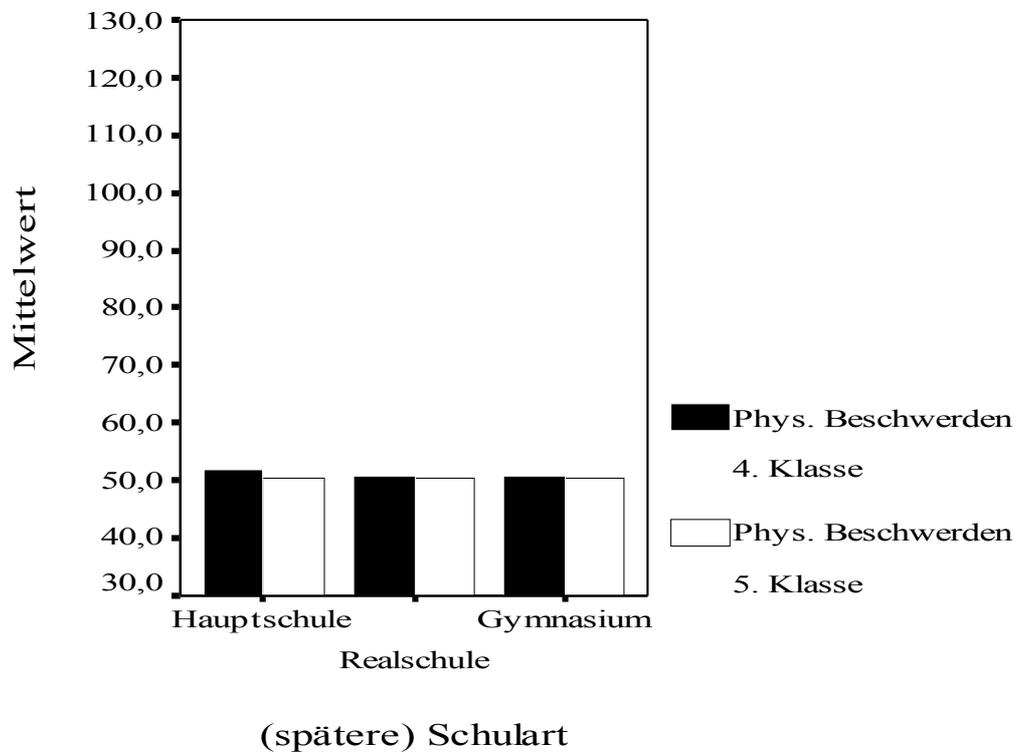


Abbildung 26. Physische Beschwerden vor und nach dem Schulübertritt, aufgeteilt nach Schularten.

4.2.3 Geschlechtsunterschiede bezüglich der Depression und der physischen Beschwerden am Schulübertritt

Nachdem im letzten Abschnitt auf die absolute Entwicklung der Depression von der vierten zur fünften Klasse für die Gesamtgruppe eingegangen und die drei Schularten verglichen wurden, nimmt der nächste Teil dieser Arbeit Geschlechtsunterschiede in den Fokus der Betrachtungen.

Für den Depressionswert ergibt sich weder in der vierten ($F(1, 634) = .50, p > .05, \eta^2 = .01$) noch in der fünften Klasse ($F(1, 637) = .26, p > .05, \eta^2 = .00$) ein signifikanter Geschlechtsunterschied. Jungen und Mädchen weisen zu beiden Messzeitpunkten gleich hohe Depressionswerte auf. Der Depressionswert in der vierten Klasse liegt bei den Mädchen bei $M = 34.88$ ($SD = 6.43$) und bei den Jungen bei $M = 35.28$ ($SD = 6.01$). In der fünften Klasse weisen die Mädchen einen Depressionswert von $M = 35.52$ ($SD = 6.58$) und die Jungen einen Depressionswert von $M = 35.25$ ($SD = 6.63$) auf. Abbildung 27 zeigt diese Ergebnisse graphisch.

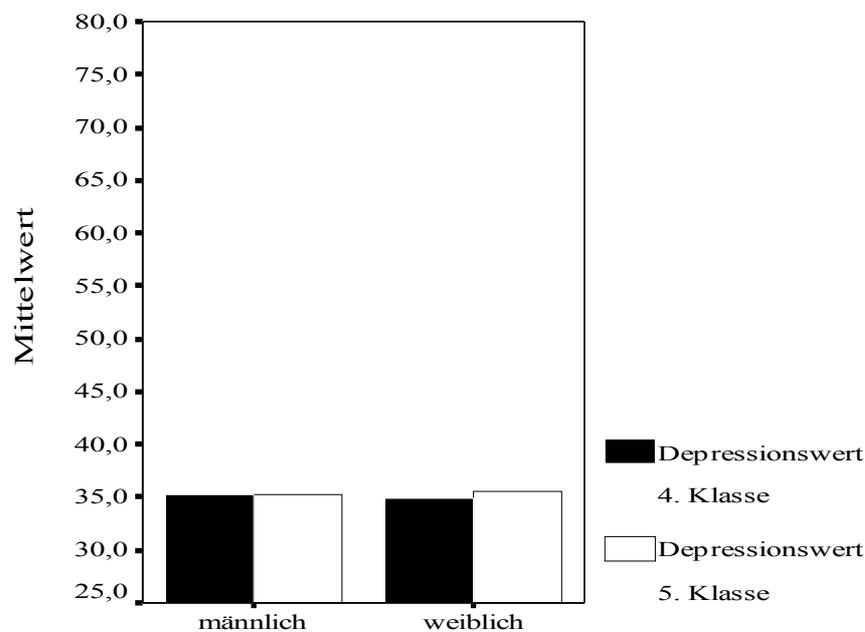


Abbildung 27. Depressionswert vor und nach dem Schulübertritt, aufgeteilt nach Geschlecht.

Allerdings zeigen sich für die Veränderung der Depressionswerte von der vierten zur fünften Klasse Geschlechtsunterschiede: Während der Depressionswert bei den Mädchen von der vierten zur fünften Klasse mit $t(318) = -2.05$ ($p < .05$) signifikant ansteigt, bleibt der Depressionswert bei den Jungen innerhalb desselben Zeitraums mit $t(316) = .00$ ($p > .05$) konstant.

Für das physische Wohlbefinden zeigt sich sowohl in der vierten ($F(1, 631) = 7.91$, $p < .01$, $Eta^2 = .01$) als auch in der fünften Klasse ($F(1, 635) = 13.93$, $p < .001$, $Eta^2 = .02$) ein signifikanter Geschlechtsunterschied in dem Sinne, dass Mädchen mehr körperliche Beschwerden berichten als Jungen. In der vierten Klasse weisen die Mädchen einen *BBKJ*-Wert von $M = 54.86$ ($SD = 13.57$) auf, die Jungen einen *BBKJ*-Wert von $M = 51.60$ ($SD = 13.28$). In der fünften Klasse liegt der *BBKJ*-Wert der Mädchen bei $M = 54.86$ ($SD = 13.87$) und der *BBKJ*-Wert der Jungen bei $M = 50.31$ ($SD = 13.86$). Abbildung 28 zeigt die Ergebnisse im Überblick.

Das physische Wohlbefinden bleibt sowohl für die Mädchen ($t(316) = .11$, $p > .05$) als auch für die Jungen ($t(313) = 1.59$, $p > .05$) von der vierten zur fünften Klasse konstant.

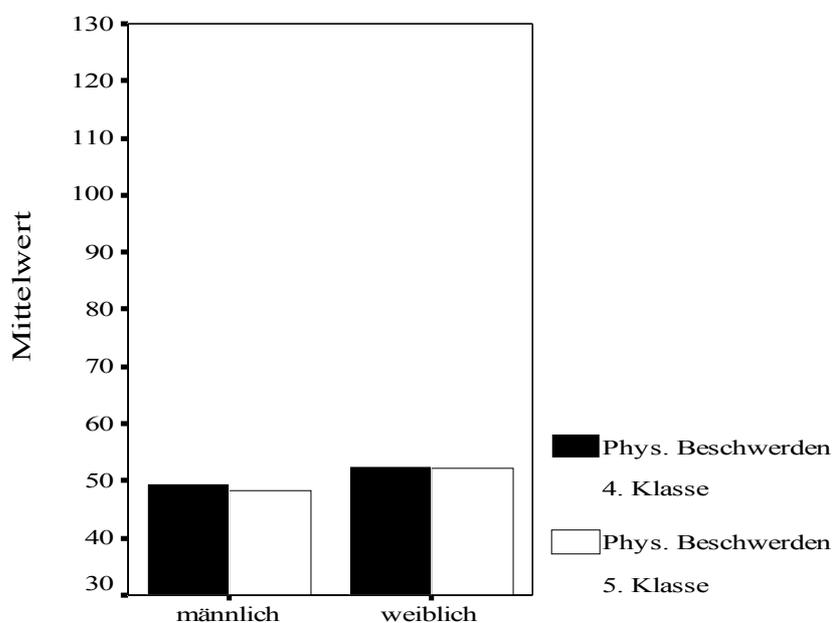


Abbildung 28. Physische Beschwerden vor und nach dem Schulübertritt, aufgeteilt nach Geschlecht.

4.3 Ergebnisse zu Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept als Risiko- bzw. Schutzfaktoren für die Depression und das physische Wohlbefinden am Schulübertritt

4.3.1 Der Einfluss von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die Depression nach dem Schulübertritt unter Beachtung der Schulformen

Ein weiteres Ziel der in dieser Arbeit vorgelegten Studie liegt darin zu überprüfen, inwiefern sich der Lernerfolg in der Schule und das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) vor dem Schulübertritt auf die Depression nach dem Schulübertritt auswirken. Um diese Zusammenhänge zu prüfen, wurde für alle drei Schulformen getrennt eine schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der depressiven Symptomatik in der fünften Klasse durch die depressive Symptomatik in der vierten Klasse, die Zwischenzeugnisnote (Deutsch und Mathematik) in der fünften Klasse, das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sowie durch die Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote (Deutsch und Mathematik) in der fünften Klasse und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse erstellt.

In der schrittweisen multiplen Regressionsanalyse war die Depression in der fünften Klasse die abhängige Variable. Vier Prädiktoren wurden nacheinander in das Modell aufgenommen: Im ersten Schritt wurde die Depression in der vierten Klasse als Prädiktor eingeführt, im zweiten Schritt die Haupteffekte der Zwischenzeugnisnote (Mathematik und Deutsch) in der fünften Klasse sowie das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse (Mathematik und Deutsch) und im dritten Schritt die Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote und dem Fähigkeitsselbstkonzept. Die Ergebnisse dieser schrittweisen multiplen Regressionsanalysen werden nun für die Schularten getrennt beschrieben.

Zu beachten ist, dass die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse erst kurz nach der Erhebung der Depression in der fünften Klasse erfasst wurde. Bei circa 40 Realschüler(inne)n wurde das Zwischenzeugnis sogar erst im April ausgehändigt. Dennoch wird die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse als Prädiktor für die Depression angesehen, da davon ausgegangen wird, dass die Schüler(innen) bei der Erhebung der Depression im Januar und Februar der fünften Klasse durchaus ihren Lernfortschritt in der ersten Hälfte der fünften Klasse einschätzen konnten und daher auch relativ genau wussten, welche Note sie kurz nach der Erhebung der Depression im Zwischenzeugnis der fünften Klasse erhalten würden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der schrittweisen multiplen Regressionsanalysen für alle drei Schulformen getrennt berichtet. Begonnen wird mit den Hauptschüler(inne)n.

Tabelle 11 zeigt die Ergebnisse der schrittweisen multiplen Regressionsanalyse für die Hauptschüler(innen). Im ersten Schritt erwies sich der Depressionswert in der vierten Klasse als Prädiktor für den Depressionswert in der fünften Klasse ($\beta = .58, p < .01$). Im zweiten Schritt ergab sich weder für die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse noch für das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse ein signifikanter Haupteffekt. Dagegen gab es im dritten Schritt eine signifikante Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote und dem Fähigkeitsselbstkonzept ($\beta = -1.40, p < .001$).

Tabelle 11

Schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der depressiven Symptomatik der Hauptschüler(innen) in der fünften Klasse durch die depressive Symptomatik in der vierten Klasse, die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse, das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sowie durch die Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse

Prädiktor(en)	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3		
	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β
<i>DIKJ4</i>	.58	.07	.58**	.58	.07	.58**	.59	.07	.59**
<i>ZZ5</i>				.84	.72	.08	12.57	3.67	1.23***
<i>FSK4</i>				.00	.04	.00	.49	.15	.97**
<i>ZZ5 x FSK4</i>							-.16	.05	-1.40***
$R^2 / \Delta R^2$	.34			.34 / .01			.39 / .05		

Anmerkungen. ** $p < .01$, *** $p < .001$; *DIKJ4* = Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche in der vierten Klasse, *ZZ5* = Zwischenzeugnis in der fünften Klasse (Note Mathematik und Note Deutsch), *FSK4* = Fähigkeitsselbstkonzept gesamt (Mathematik und Deutsch) in der vierten Klasse.

Dies bedeutet bezogen auf die Hauptschüler(innen), dass das Ausmaß der Depression in der vierten Klasse einen Einfluss auf das Ausmaß der Depression in der fünften Klasse hatte. Dagegen hatten weder das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse noch der Lernerfolg im Zwischenzeugnis der fünften Klasse für sich genommen einen Einfluss auf das Ausmaß der Depression in der fünften Klasse. Die Interaktion zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und

Lernerfolg war jedoch signifikant.

Zur genaueren Analyse der Interaktion zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg wurde zunächst eine Simple Slope Analyse gerechnet. Die Depression in der fünften Klasse war die abhängige Variable, der Lernerfolg der Prädiktor und das Fähigkeitsselbstkonzept der Moderator. Tabelle 12 zeigt die Ergebnisse der Simple Slope Analyse für die Hauptschüler(innen) im Überblick. Im ersten Schritt erwies sich die Depression in der vierten Klasse als Prädiktor für die Depression in der fünften Klasse. Im zweiten Schritt ergab sich für die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse kein signifikanter Haupteffekt und für das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse ein signifikanter Haupteffekt auf die Depression in der fünften Klasse. Im dritten Schritt war eine signifikante Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote und dem Fähigkeitsselbstkonzept zu beobachten.

Tabelle 12

Simple Slope Analyse zur Überprüfung des Fähigkeitsselbstkonzepts als Moderator des Einflusses des Lernerfolgs auf die depressive Symptomatik der Hauptschüler(innen)

Prädiktor(en)	Simple Slope Analysis		
	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	<i>t</i>
<i>DIKJ4</i>	0.59	0.07	8.62***
<i>ZZ5</i>	0.44	0.70	0.63
<i>FSK4</i>	0.49	0.15	3.18**
<i>ZZ5 x FSK4</i>	0.16	0.05	3.26***
<i>R²/ ΔR²</i>	.39 / .05		

Anmerkungen. ** $p < .01$, *** $p < .001$; *DIKJ4* = Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche in der vierten Klasse, *ZZ5* = Zwischenzeugnis in der fünften Klasse (Note Mathematik und Note Deutsch), *FSK4* = Fähigkeitsselbstkonzept gesamt (Mathematik und Deutsch) in der vierten Klasse.

Um eine detaillierte Untersuchung der Interaktion zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg zu ermöglichen, wurde das Fähigkeitsselbstkonzept zentriert. Für +1 Standardabweichung ergab sich ein Simple Slope von $B = 8.20$ ($SE = 1.14$, $t(138) = 7.21$, $p < .001$). Für -1 Standardabweichung ergab sich ein Simple Slope von $B = 7.32$ ($SE = 1.15$, $t(138) = 6.39$, $p < .001$). Abbildung 29 zeigt das Ergebnis der Simple Slope Analyse graphisch.

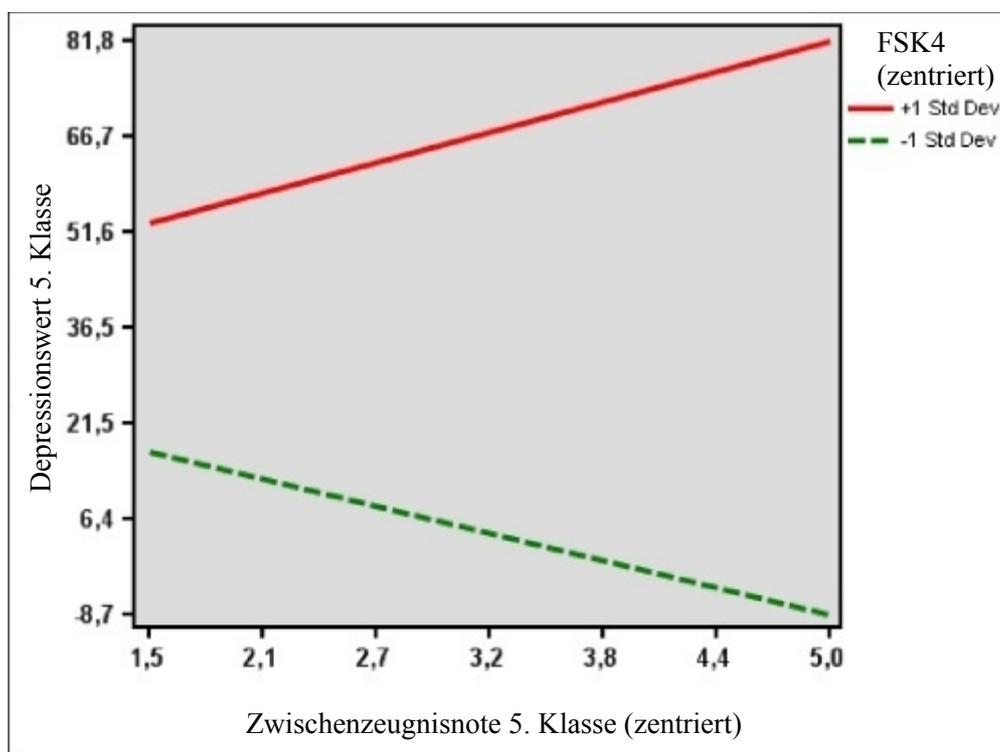


Abbildung 29. Graphische Darstellung der Ergebnisse der Simple Slope Analyse. FSK4 = Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse, Std Dev = Standardabweichung.

Im Rahmen der Simple Slope Analyse ergab sich ein komplexes Bild: Zunächst ist, wie bereits beschrieben, zu beachten, dass der Depressionswert der Hauptschüler(innen) von der vierten zur fünften Klasse absank. Insgesamt gesehen sank der Depressionswert über den Schulübertritt hinweg bei denjenigen Hauptschüler(inne)n stärker, die in der vierten Klasse ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept aufwiesen, als bei denjenigen, die in der vierten Klasse ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept hatten. Für die Gruppe der Hauptschüler(innen) mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse galt: Bei hohem Lernerfolg in der fünften Klasse sank der Depressionswert stärker als bei einem niedrigen Lernerfolg in der fünften Klasse. Folgende Ergebnisse ergaben sich für die Gruppe der Hauptschüler(innen) mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept: Bei einem niedrigen Lernerfolg in der fünften Klasse sank der Depressionswert stärker als bei einem hohen Lernerfolg in der fünften Klasse. Insgesamt gesehen kann das Fähigkeitsselbstkonzept tatsächlich als Moderator in der Beziehung zwischen Lernerfolg und Depression angesehen werden. Die genauen Zusam-

menhänge sind allerdings sehr komplex und entsprechen nicht den Erwartungen.

Im Folgenden wird genauer auf die Ergebnisse für die Realschüler(innen) und die Gymnasiast(inn)en eingegangen. Die weiter oben beschriebene schrittweise multiple Regressionsanalyse wurde auch für die Realschüler(innen) und die Gymnasiast(inn)en erstellt. Die Ergebnisse der schrittweisen multiplen Regressionsanalyse für die Realschüler(innen) sind in Tabelle 13 dargestellt.

Tabelle 13

Schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der depressiven Symptomatik der Realschüler(innen) in der fünften Klasse durch die depressive Symptomatik in der vierten Klasse, die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse, das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sowie der Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse

Prädiktor(en)	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3		
	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β
<i>DIKJ4</i>	.67	.07	.61**	.69	.07	.63**	.69	.07	.63**
<i>ZZ5</i>				1.73	.62	.17**	-1.56	4.61	-.15
<i>FSK4</i>				.05	.04	.09	-.07	.17	-.12
<i>ZZ5 x FSK4</i>							.04	.05	.35
$R^2/\Delta R^2$	.38 / .38			.41 / .03			.41 / .00		

Anmerkungen. ** $p < .01$; *DIKJ4* = Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche in der vierten Klasse, *ZZ5* = Zwischenzeugnis in der fünften Klasse (Note Mathematik und Note Deutsch), *FSK4* = Fähigkeitsselbstkonzept gesamt (Mathematik und Deutsch) in der vierten Klasse.

Im ersten Schritt erwies sich die Depression in der vierten Klasse als Prädiktor für die Depression in der fünften Klasse ($\beta = .61$, $p < .01$). Im zweiten Schritt konnte für die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse ein signifikanter Haupteffekt nachgewiesen werden ($\beta = .17$, $p < .01$), jedoch kein Haupteffekt für das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse. Die Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote und dem Fähigkeitsselbstkonzept im dritten Schritt war nicht signifikant.

Zusammenfassend war für die Realschüler(innen) festzustellen, dass das Ausmaß der Depression in der vierten Klasse sowie der Lernerfolg im Zwischenzeugnis der fünften

Klasse einen signifikanten Einfluss auf das Ausmaß der Depression in der fünften Klasse hatte. Weder das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse noch die Interaktion zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg im Zwischenzeugnis der fünften Klasse hatte einen Einfluss auf das Ausmaß der Depression in der fünften Klasse.

In Folge werden nun die Ergebnisse für die Gymnasiast(inn)en dargestellt. Tabelle 14 zeigt die Ergebnisse der schrittweisen multiplen Regressionsanalyse für die Gymnasiast(inn)en.

Tabelle 14

Schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der depressiven Symptomatik der Gymnasiast(inn)en in der fünften Klasse durch die depressive Symptomatik in der vierten Klasse, die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse, das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sowie der Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse

Prädiktor(en)	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3		
	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	β	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	β	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	β
<i>DIKJ4</i>	.70	.05	.61**	.63	.06	.56**	.64	.06	.56**
<i>ZZ5</i>				1.93	.43	.21**	1.34	3.75	.14
<i>FSK4</i>				-.01	.03	-.02	-.03	.12	-.04
<i>ZZ5 x FSK4</i>							.08	.04	.06
$R^2 / \Delta R^2$	.38 / .38			.42 / .04			.42 / .00		

Anmerkungen. ** $p < .01$; *DIKJ4* = Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche in der vierten Klasse, *ZZ5* = Zwischenzeugnis in der fünften Klasse (Note Mathematik und Note Deutsch), *FSK4* = Fähigkeitsselbstkonzept gesamt (Mathematik und Deutsch) in der vierten Klasse.

Im ersten Schritt erwies sich die Depression in der vierten Klasse als Prädiktor für die Depression in der fünften Klasse ($\beta = .61$, $p < .01$). Wie bei den Realschüler(inne)n ergab sich im zweiten Schritt für die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse ein signifikanter Haupteffekt ($\beta = .21$, $p < .01$), jedoch kein Haupteffekt für das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse. Die Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote und dem Fähigkeitsselbstkonzept im dritten Schritt war wie bei den Gymnasiast(inn)en nicht signifikant.

Zusammengefasst bedeutet dies wie bei den Realschüler(inne)n, dass das Ausmaß der

Depression in der vierten Klasse sowie der Lernerfolg im Zwischenzeugnis der fünften Klasse einen Einfluss auf das Ausmaß der Depression in der fünften Klasse hatte. Weder das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse noch die Interaktion zwischen Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse und Lernerfolg im Zwischenzeugnis der fünften Klasse hatte einen Einfluss auf das Ausmaß der Depression in der fünften Klasse. Je höher die Depression in der vierten Klasse und je niedriger der Lernerfolg im Zwischenzeugnis der fünften Klasse ausfiel, desto höher war die Depression der Gymnasiast(inn)en nach dem Schulübertritt.

4.3.2 Der Einfluss von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die Depression nach dem Schulübertritt unter Beachtung des Geschlechts

Neben Unterschieden zwischen den Schulformen wurden auch Geschlechtsunterschiede bezüglich des Einflusses von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die Depression nach dem Schulübertritt untersucht. Tabelle 15 zeigt die Ergebnisse der schrittweisen multiplen Regressionsanalyse für die Jungen, Tabelle 16 diejenigen für die Mädchen. Die abhängige Variable war jeweils die Depression nach dem Schulübertritt. Vier Prädiktoren wurden nacheinander in das Modell aufgenommen: Im ersten Schritt wurde die Depression in der vierten Klasse als Prädiktor eingeführt, im zweiten Schritt die Haupteffekte der Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse sowie des Fähigkeitsselbstkonzepts in der vierten Klasse und im dritten Schritt die Interaktion zwischen der jeweiligen Zwischenzeugnisnote und dem Fähigkeitsselbstkonzept. Für die Jungen wurde diese schrittweise multiple Regressionsanalyse für Mathematik und für die Mädchen für Deutsch vorgenommen.

Tabelle 15 zeigt die Ergebnisse der schrittweisen multiplen Regressionsanalyse bezogen auf das Schulfach Mathematik für die Jungen im Überblick.

Tabelle 15

Schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der depressiven Symptomatik der Jungen in der fünften Klasse durch die depressive Symptomatik in der vierten Klasse, die Mathematikzwischenzeugnisnote in der fünften Klasse, das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sowie der Interaktion zwischen der Mathematikzwischenzeugnisnote in der fünften Klasse und dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse

Prädiktor(en)	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3		
	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β
<i>DIKJ</i>	.65	.05	.58**	.65	.06	.58**	.65	.06	.58**
<i>ZZ5</i>				1.70	.45	.18**	2.59	2.42	.27
<i>FSK4</i>				.03	.02	.07	.06	.09	.14
<i>ZZ5 x FSK4</i>							-.01	.03	-.10
$R^2 / \Delta R^2$	.34 / .34			.37 / .03			.37 / .00		

Anmerkungen. ** $p < .01$; *DIKJ4* = Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche in der vierten Klasse, *ZZ5* = Zwischenzeugnisnote Mathematik in der fünften Klasse, *FSK4* = Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik in der vierten Klasse.

In Tabelle 16 sind die Ergebnisse der schrittweisen multiplen Regressionsanalyse bezogen auf das Schulfach Deutsch für die Mädchen dargestellt.

Tabelle 16

Schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der depressiven Symptomatik der Mädchen in der fünften Klasse durch die depressive Symptomatik in der vierten Klasse, die Deutschzwischenzeugnisnote in der fünften Klasse, das Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sowie der Interaktion zwischen der Deutschzwischenzeugnisnote in der fünften Klasse und dem Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse

Prädiktor(en)	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3		
	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	β	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	β	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	β
<i>DIKJ</i>	.64	.05	.63**	.62	.05	.61**	.61	.05	.60**
<i>ZZ5</i>				1.68	.44	.17**	5.06	2.7	.52
<i>FSK4</i>				.02	.02	.05	.13	.09	.29
<i>ZZ5 x FSK4</i>				1.7	.44	.17**	-.38	.03	-.39
$R^2 / \Delta R^2$	.39 / .39			.42 / .03			.42 / .00		

Anmerkungen. ** $p < .01$; *DIKJ4* = Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche in der vierten Klasse, *ZZ5* = Zwischenzeugnisnote Deutsch in der fünften Klasse, *FSK4* = Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch in der vierten Klasse.

Sowohl für die Jungen ($\beta = .58, p < .01$) als auch für die Mädchen ($\beta = .63, p < .01$) war im ersten Schritt die Depression in der vierten Klasse ein Prädiktor für die Depression in der fünften Klasse. Im zweiten Schritt ergab sich für die Jungen ein signifikanter Haupteffekt der Mathematikzwischenzeugnisnote in der fünften Klasse ($\beta = .18, p < .01$) und für die Mädchen ein signifikanter Haupteffekt der Deutschzwischenzeugnisnote in der fünften Klasse ($\beta = .17, p < .01$). Für beide Geschlechter war kein Haupteffekt des Fähigkeitsselbstkonzepts zu beobachten. Die Interaktion im dritten Schritt war nicht signifikant.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes anmerken: Das Ausmaß der Depression in der fünften Klasse wurde bei den Jungen und den Mädchen durch das Ausmaß der Depression in der vierten Klasse beeinflusst. Des Weiteren hatte bei den Jungen die Mathematiknote und bei den Mädchen die Deutschnote im Zwischenzeugnis der fünften Klasse einen Einfluss auf die Depression nach dem Schulübertritt. Dagegen war weder eine Auswirkung des Fähigkeitsselbstkonzepts noch der Interaktion zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Schulnote in dem jeweils untersuchten Fach auf die Depression in der fünften Klasse festzustellen.

4.3.3 *Der Einfluss von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt unter Beachtung der Schulformen*

Neben den Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression wurde auch überprüft, inwiefern sich der Lernerfolg in der Schule und das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) auf die physischen Beschwerden auswirken. Um den Einfluss des Lernerfolgs und des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die physischen Beschwerden zu untersuchen, wurde für alle drei Schulformen getrennt eine schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der physischen Beschwerden in der fünften Klasse durch die physischen Beschwerden in der vierten Klasse, die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse, das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse, sowie durch die Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse erstellt.

Die physischen Beschwerden in der fünften Klasse waren die abhängige Variable. Vier Prädiktoren wurden nacheinander in das Modell aufgenommen: Im ersten Schritt wurden die physischen Beschwerden in der vierten Klasse als Prädiktor eingeführt, im zweiten Schritt die Haupteffekte der Zwischenzeugnisnote (Mathematik und Deutsch) in der fünften Klasse sowie des Fähigkeitsselbstkonzepts (Mathematik und Deutsch) in der vierten Klasse und im dritten Schritt die Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote und dem Fähigkeitsselbstkonzept.

Die Ergebnisse dieser schrittweisen multiplen Regressionsanalysen werden im Folgenden beschrieben. Für die Zwischenzeugnisnote gelten die Ausführungen im Rahmen der Darstellung der schrittweisen multiplen Regression mit den physischen Beschwerden als abhängiger Variable.

Im ersten Schritt erwiesen sich die physischen Beschwerden in der vierten Klasse als Prädiktor für die physischen Beschwerden in der fünften Klasse (Hauptschule: $\beta = .66, p < .01$; Realschule: $\beta = .57, p < .01$; Gymnasium: $\beta = .57, p < .01$). Im zweiten Schritt war nur für die Gymnasiast(inn)en ein signifikanter Haupteffekt für die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse nachzuweisen ($\beta = .12, p < .01$). Für das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse ergab sich für alle drei Schulformen kein signifikanter Haupteffekt. Die Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote und dem Fähigkeitsselbstkonzept im dritten Schritt war für keine der drei Schularten signifikant. Tabelle 17 zeigt die Ergebnisse der

schrittweisen multiplen Regressionsanalyse für die Hauptschüler(innen) im Überblick. Zusammenfassend ergab sich für die Hauptschüler(innen) ein Einfluss der körperlichen Beschwerden vor dem Schulübertritt auf die körperlichen Beschwerden nach dem Schulübertritt. Fähigkeitsselbstkonzept, Lernerfolg und die Interaktion zwischen beiden hatten dagegen keinen signifikanten Einfluss auf die physischen Beschwerden in der fünften Klasse.

Tabelle 17

Schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der körperlichen Beschwerden der Hauptschüler(innen) in der fünften Klasse durch die körperlichen Beschwerden in der vierten Klasse, die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse, das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sowie der Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse

Prädiktor(en)	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3		
	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β
<i>BBKJ4</i>	.76	.07	.66**	.76	.08	.66**	.76	.08	.66**
<i>ZZ5</i>				.26	1.51	.01	.25	8.26	.01
<i>FSK4</i>				-.08	.08	-.07	-.08	.35	-.07
<i>ZZ5 x FSK4</i>							.00	.11	.00
$R^2 / \Delta R^2$	.43 / .43			.44 / .01			.44 / .00		

Anmerkungen. ** $p < .01$; *BBKJ4* = Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche in der vierten Klasse, *ZZ5* = Zwischenzeugnis in der fünften Klasse (Note Mathematik und Note Deutsch), *FSK4* = Fähigkeitsselbstkonzept gesamt (Mathematik und Deutsch) in der vierten Klasse.

In Tabelle 18 sind die Ergebnisse der schrittweisen multiplen Regressionsanalyse für die Realschüler(innen) dargestellt. Wie bei den Hauptschüler(inne)n ließ sich ausschließlich ein Einfluss der körperlichen Beschwerden vor dem Schulübertritt auf die körperlichen Beschwerden nach dem Schulübertritt zeigen.

Tabelle 18

Schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der körperlichen Beschwerden der Realschüler(innen) in der fünften Klasse durch die körperlichen Beschwerden in der vierten Klasse, die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse, das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sowie der Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse

Prädiktor(en)	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3		
	B	(SE)	β	B	(SE)	β	B	(SE)	β
BBKJ4	.55	.06	.57**	.55	.06	.57**	.55	.06	.57**
ZZ5				-.74	1.3	-.04	1.5	9.3	.08
FSK4				-.01	.07	-.01	.07	.33	.07
ZZ5 x FSK4							-.03	.11	-.13
$R^2 / \Delta R^2$	.33 / .33			.33 / .00			.33 / .00		

Anmerkungen. ** $p < .01$; BBKJ4 = Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche in der vierten Klasse, ZZ5 = Zwischenzeugnis in der fünften Klasse (Note Mathematik und Note Deutsch), FSK4 = Fähigkeitsselbstkonzept gesamt (Mathematik und Deutsch) in der vierten Klasse.

Tabelle 19 zeigt die Ergebnisse der schrittweisen multiplen Regressionsanalyse für die Gymnasiast(inn)en.

Tabelle 19

Schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der körperlichen Beschwerden der Gymnasiast(inn)en in der fünften Klasse durch die körperlichen Beschwerden in der vierten Klasse, die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse, das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sowie der Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse

Prädiktor(en)	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3		
	B	(SE)	β	B	(SE)	β	B	(SE)	β
BBKJ4	.56	.05	.57**	.57	.05	.54**	.57	.05	.54**
ZZ5				2.23	.93	.12**	-.96	8.26	-.05
FSK4				-.07	.06	-.05	-.17	.26	-.13
ZZ5 x FSK4							.40	.09	.17
$R^2 / \Delta R^2$	.32 / .32			.32 / .02			.34 / .00		

Anmerkungen. ** $p < .01$; BBKJ4 = Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche in der vierten Klasse, ZZ5 = Zwischenzeugnis in der fünften Klasse (Note Mathematik und Note Deutsch), FSK4 = Fähigkeitsselbstkonzept gesamt (Mathematik und Deutsch) in der vierten Klasse.

Auch für die Gymnasiast(inn)en ergab sich ein Einfluss der körperlichen Beschwerden vor dem Schulübertritt auf die körperlichen Beschwerden nach dem Schulübertritt. Für alle drei Schulformen war Folgendes zu beobachten: Je höher die körperlichen Beschwerden vor dem Schulübertritt ausfielen, desto stärker waren sie auch nach dem Schulübertritt ausgeprägt. Anders als bei den Hauptschüler(inne)n und den Realschüler(inne)n hatte bei den Gymnasiast(inn)en außerdem der Lernerfolg im Zwischenzeugnis der fünften Klasse einen Einfluss auf die physischen Beschwerden in der fünften Klasse. Je niedriger der Lernerfolg der Gymnasiast(inn)en im Zwischenzeugnis der fünften Klasse war, desto höher waren die physischen Beschwerden in der fünften Klasse. Dagegen ließ sich für das Fähigkeitsselbstkonzept auch bei den Gymnasiast(inn)en kein Einfluss auf die körperlichen Beschwerden nach dem Schulübertritt aufzeigen, und es ergab sich ebenfalls keine signifikante Interaktion zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg.

4.3.4 Der Einfluss von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt unter Beachtung des Geschlechts

Neben einer schulartspezifischen Betrachtung wurde der Einfluss von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die physischen Beschwerden auch geschlechtsspezifisch untersucht. Die physischen Beschwerden in der fünften Klasse waren die abhängige Variable. Vier Prädiktoren wurden nacheinander in das Modell aufgenommen: Im ersten Schritt wurden die physischen Beschwerden in der vierten Klasse als Prädiktor eingeführt, im zweiten Schritt die Haupteffekte der Zwischenzeugnisnote (Mathematik und Deutsch) in der fünften Klasse sowie des Fähigkeitsselbstkonzepts (Mathematik und Deutsch) in der vierten Klasse und im dritten Schritt die Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote und dem Fähigkeitsselbstkonzept.

Tabelle 20 zeigt die Ergebnisse der schrittweisen multiplen Regressionsanalyse für die Jungen.

Tabelle 20

Schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der körperlichen Beschwerden der Jungen in der fünften Klasse durch die körperlichen Beschwerden in der vierten Klasse, die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse, das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sowie der Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse

Prädiktor(en)	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3		
	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β
<i>BBKJ4</i>	.59	.05	.56**	.59	.05	.56**	.58	.05	.55**
<i>ZZ5</i>				1.56	.96	.08	-7.21	5.93	-.38
<i>FSK4</i>				.02	.05	.02	-.29	.21	-.28
<i>ZZ5 x FSK4</i>							.10	.07	.47
$R^2 / \Delta R^2$	.31 / .31			.31 / .01			.32 / .01		

Anmerkungen. ** $p < .01$; *BBKJ4* = Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche in der vierten Klasse, *ZZ5* = Zwischenzeugnis in der fünften Klasse (Note Mathematik und Note Deutsch), *FSK4* = Fähigkeitsselbstkonzept gesamt (Mathematik und Deutsch) in der vierten Klasse.

In Tabelle 21 sind die Ergebnisse für die Mädchen im Überblick dargestellt.

Tabelle 21

Schrittweise multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der körperlichen Beschwerden der Mädchen in der fünften Klasse durch die körperlichen Beschwerden in der vierten Klasse, die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse, das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sowie der Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse

Prädiktor(en)	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3		
	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	β
<i>BBKJ4</i>	.63	.05	.61**	.63	.05	.61**	.62	.05	.60**
<i>ZZ5</i>				.75	.94	.04	4.28	6.18	.21
<i>FSK4</i>				-.06	.05	-.05	.06	.21	.06
<i>ZZ5 x FSK4</i>							-.04	.07	-.19
$R^2 / \Delta R^2$	.37 / .37			.38 / .01			.38 / .00		

Anmerkungen. ** $p < .01$; *BBKJ4* = Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche in der vierten Klasse, *ZZ5* = Zwischenzeugnis in der fünften Klasse (Note Mathematik und Note Deutsch), *FSK4* = Fähigkeitsselbstkonzept gesamt (Mathematik und Deutsch) in der vierten Klasse.

Im ersten Schritt erwiesen sich die physischen Beschwerden in der vierten Klasse sowohl für die Jungen ($\beta = .56, p < .01$) als auch für die Mädchen ($\beta = .61, p < .01$) als Prädiktor für die physischen Beschwerden in der fünften Klasse. Im zweiten Schritt war für die Mädchen und für die Jungen kein signifikanter Haupteffekt für die Zwischenzeugnisnote in der fünften Klasse beziehungsweise für das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse nachzuweisen. Die Interaktion zwischen der Zwischenzeugnisnote und dem Fähigkeitsselbstkonzept im dritten Schritt war für beide Geschlechter nicht signifikant.

Zusammenfassend bedeutet dies Folgendes: Für die Höhe der physischen Beschwerden in der vierten Klasse zeigte sich für beide Geschlechter gleichermaßen ein signifikanter Einfluss auf die Höhe der physischen Beschwerden in der fünften Klasse. Je stärker ausgeprägt die körperlichen Beschwerden vor dem Schulübertritt waren, desto höher waren sie auch nach dem Schulübertritt. Dagegen hatten das Fähigkeitsselbstkonzept und der Lernerfolg sowie die Interaktion zwischen beiden keinen signifikanten Einfluss auf die physischen Beschwerden in der fünften Klasse.

5 Diskussion

Nachdem im letzten Abschnitt die Ergebnisse der in dieser Arbeit vorgelegten Studie dargestellt wurden, werden diese im Folgenden diskutiert. Begonnen wird mit kritischen Anmerkungen bezüglich der internen Validität der in dieser Arbeit vorgelegten Studie. Anschließend werden die Ergebnisse der Studie zusammengefasst und diskutiert.

5.1 Kritische Anmerkungen bezüglich der internen Validierung der Studie

Eine wichtige Einschränkung der Generalisierbarkeit der Ergebnisse der in dieser Arbeit vorgelegten Studie betrifft die Stichprobe. Wie beschrieben nahmen an der Studie ausschließlich bayerische Schüler(innen) aus zwei Landkreisen teil. Die Schulen lagen überwiegend im ländlichen bzw. kleinstädtischen Bereich in Bayern in der Nähe von München. Eine Replizierung der Ergebnisse mit anderen Stichproben wäre daher von großer Bedeutung. Dabei wäre auf eine ausreichende Anzahl von Hauptschüler(inne)n in der Stichprobe zu achten, da diese meist die kleinste Untergruppe darstellen.

Des Weiteren wäre eine Erhebung mit einer noch größeren Anzahl an Messzeitpunkten interessant, um die Entwicklung über den Schulübergang detaillierter untersuchen zu können.

Wie bei Watermann et al. (2010) fehlen auch in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie Informationen zum Unterrichtsgeschehen und der Unterrichtswahrnehmung der Schüler(innen). Diese können aber Einfluss auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts nehmen (z.B. Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989). Außerdem wurden soziale Beziehungen ausgeklammert, da die Erhebung bereits zwei Schulstunden in Anspruch nahm und der Fragebogen deshalb nicht weiter verlängert werden konnte. Soziale Beziehungen erwiesen sich aber in mehreren Studien als wichtig für die Entwicklung der Depression (z.B. Bandura et al., 1999; Fenzel, 2000).

Auch ist anzumerken, dass es sich bei der in dieser Arbeit vorgelegten Studie zwar um eine Längsschnittstudie handelt, letztendlich aber Experimente nötig wären, um die Wirksamkeit einer Variablen aufzuklären. Eine experimentelle Analyse der Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression wäre daher interessant.

Zu den verwendeten Fragebogen ist anzumerken, dass die Emotion im Schulunterricht je Schulfach nur mit einem Item gemessen wurde. Die Ergebnisse sollten daher nur mit Vorsicht betrachtet werden und bedürfen einer Replikation.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der in dieser Arbeit vorgelegten Studie zusammengefasst und diskutiert.

5.2 Diskussion der Folgen des Schulübertritts auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts

5.2.1 Diskussion der Folgen des Schulübertritts auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts unter besonderer Beachtung des BFLPE

Die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts von der vierten zur fünften Klasse lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: In der vierten Klasse weisen die späteren Gymnasiast(inn)en ein signifikant höheres Mathematik- und Deutschfähigkeitsselbstkonzept sowie ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept gesamt auf als die Realschüler(innen) und diese wiederum ein höheres als die Hauptschüler(innen). Alle drei Formen des Fähigkeitsselbstkonzepts nehmen außerdem für die Gesamtgruppe von der vierten zur fünften Klasse signifikant ab. Die drei Fähigkeitsselbstkonzepte verändern sich von der vierten zur fünften Klasse für die drei untersuchten Schulformen in unterschiedlichem Ausmaß: Während alle drei genannten Arten des Fähigkeitsselbstkonzepts bei den Hauptschüler(inne)n ansteigen, sinken die Fähigkeitsselbstkonzepte der Gymnasiast(inn)en. Bei den Realschüler(inne)n sinken das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt und das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept, während das Deutschfähigkeitsselbstkonzept unverändert bleibt. Bezogen auf die Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts gesamt über den Schulübertritt entsprechen die gerade beschriebenen Ergebnisse weitgehend den Ergebnissen der Studien von Valtin und Wagner (2004) und von Watermann et al. (2010). Da in der Studie von Watermann et al. (2010) keine Differenzierung zwischen Hauptschüler(inne)n und Realschüler(inne)n vorgenommen wurde, ist ein direkter Vergleich der Ergebnisse der in dieser Arbeit vorgelegten Studie mit den Ergebnissen der Studie von Watermann et al. (2010) allerdings nur eingeschränkt möglich.

In der fünften Klasse unterscheiden sich die drei Schulformen weder in Bezug auf das

Fähigkeitsselbstkonzept gesamt noch in Bezug auf das Deutschfähigkeitsselbstkonzept voneinander. Das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) ist dagegen höher als das der Realschüler(innen) und Gymnasiast(inn)en. Diese Ergebnisse unterstützen das Auftreten eines BFLPE am Schulübertritt. Vor dem Schulübertritt stellen die Gymnasiast(inn)en innerhalb der Bezugsgruppe Grundschulklasse die leistungsstärkste Gruppe dar, die Realschüler(innen) die leistungsmäßig in der Mitte gelegene und die Hauptschüler(innen) die leistungsschwächste. Die Fähigkeitsselbstkonzepte der drei Gruppen entsprechen dieser Rangordnung. Durch den Übertritt in eine neue Schule und damit zusammenhängend eine neue Klasse verändert sich auch die Bezugsgruppe für das Fähigkeitsselbstkonzept: Die Gymnasiast(inn)en erleben nun eine leistungsstärkere Bezugsgruppe, für die Realschüler(innen) bleibt die Bezugsgruppe in etwa gleich und die Hauptschüler(innen) kommen in eine schwächere Bezugsgruppe. Die durch den BFLPE vorhergesagten negativen Auswirkungen der durchschnittlichen Klassenleistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept zeigen sich darin, dass sich die Schüler(innen) aller Schulformen nach dem Schulübertritt in ihrem Fähigkeitsselbstkonzept gesamt und ihrem Deutschfähigkeitsselbstkonzept nicht mehr voneinander unterscheiden. Nachdrücklich zeigt sich der BFLPE für das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept: Nach dem Schulübertritt haben die Hauptschüler(innen) ein höheres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept als die Realschüler(innen) und die Gymnasiast(inn)en. Besonders deutlich ist der BFLPE des Weiteren daran zu sehen, dass die Schüler(innen) aller Schularten, die in der fünften Klasse die Note zwei bzw. drei in Deutsch haben, ein gleich hohes Deutschfähigkeitsselbstkonzept aufweisen. Für Mathematik gilt für die Note drei derselbe Zusammenhang. Die Anforderungen, die für die Erreichung derselben Note für die drei Schularten zu meistern sind, können jedoch durchaus als verschieden gewertet werden. Ein ebenfalls den objektiven Lernerfolgen nicht entsprechendes Ergebnis zeigt sich für die Mathematiknote drei: Die Hauptschüler(innen) mit der Mathematiknote drei weisen ein höheres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept auf als die Realschüler(innen) und die Gymnasiast(inn)en.

In der fünften Klasse hat die Segregation in Leistungsgruppen durch drei verschiedene Schularten einen positiven Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept der in der Grundschule noch schwächeren Schüler(innen), während sich die Segregation negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept der mittulguten und sehr guten Schüler(innen) auswirkt. Eine Ursache für diese Veränderung könnte sein, dass Hauptschüler(innen) in einer leistungsschwächeren

Bezugsgruppe leichter Abwärtsvergleiche vornehmen und Aufwärtsvergleiche vermeiden können. Kornmann beschäftigt sich in seinem 2005 erschienen Artikel damit, ob das Fähigkeitsselbstkonzept gleichzeitig positiv und realistisch sein kann. Er spricht in diesem Artikel sowohl die positive Seite eines hohen Fähigkeitsselbstkonzepts an als auch die Gefahr, die Anforderungen immer weiter herunterzusetzen, um das Fähigkeitsselbstkonzept der betroffenen Schüler(innen) zu steigern. Der Anstieg des Fähigkeitsselbstkonzepts der Hauptschüler(innen) in der fünften Klasse ist als positiv anzusehen, da sich das Fähigkeitsselbstkonzept – wie im Ergebnisteil im Rahmen des Referenzrahmenmodells aufgezeigt – positiv auf den Lernerfolg auswirkt. Dagegen ist das Absinken des Fähigkeitsselbstkonzepts der Realschüler(innen) und Gymnasiast(inn)en aufgrund des gerade genannten Einflusses des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg als problematisch einzuschätzen. Zudem entspricht die durch den BFLPE verursachte Einschätzung der eigenen Fähigkeiten durch die Fünftklässler(innen) nicht deren realem Leistungsstand: Es ist davon auszugehen, dass die Gymnasiast(inn)en in der fünften Klasse einen höheren Lernerfolg erreichen als die Realschüler(innen) und diese wiederum einen höheren als die Hauptschüler(innen). Daher ist es objektiv gesehen nicht als realistisch anzusehen, wenn die Hauptschüler(innen) ein gleich hohes oder höheres Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen wie die Gymnasiast(inn)en. Subjektiv gesehen sind diese Einschätzungen unter Einbezug der durchschnittlichen Leistung der Bezugsgruppe durchaus logisch nachvollziehbar. Insgesamt gesehen konnte in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie das Auftreten des BFLPE ein halbes Jahr nach dem Schulübertritt aufgezeigt werden.

In diesem Zusammenhang wäre es wichtig darüber nachzudenken, auf welche Weise das Fähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) als schwächster Gruppe in der vierten Klasse gefördert werden könnte, ohne gleichzeitig das Niveau der Bezugsgruppe zu senken. Des Weiteren wäre es von Bedeutung, die Abnahme des Fähigkeitsselbstkonzepts der Gymnasiast(inn)en und Realschüler(innen) in der fünften Klasse zu vermindern.

Zur Förderung eines positiven Fähigkeitsselbstkonzepts bietet sich z.B. ein Attributions-training (z.B. Dresel & Ziegler, 2006) an, um die Attribution von Erfolg auf internale Faktoren (Anstrengung) zu fördern, oder ein Training zur Förderung der individuellen Bezugsnorm, um das individuelle Fähigkeitsselbstkonzept zu stärken und Bezugsgruppeneffekte (soziale Bezugsnorm) abzuschwächen. So hatte z.B. in einer Studie von Lüdtke, Köller, Marsh und Trautwein (2005) der verstärkte Einsatz individueller Bezugsnormorientierung

einen positiven Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Die Stärkung der individuellen Bezugsnorm sollte der Anwendung von Auf- und Abwärtsvergleichen entgegenwirken.

Ein weiterer Ansatz zur Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schüler(inne)n ergibt sich aus einer Studie zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrer(inne)n am Schulübertritt: So konnten z.B. Midgley et al. (1989) zeigen, dass sowohl vor als auch nach dem Schulübertritt diejenigen Schüler(innen) ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept aufwiesen, deren Lehrer(innen) eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung hatten. Die Förderung eines positiven Fähigkeitsselbstkonzepts von Schüler(inne)n könnte auch indirekt über die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrer(innen) erfolgen.

5.2.2 Diskussion der Folgen des Schulübertritts auf die Entwicklung des emotionalen Erlebens

Neben der Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts am Schulübertritt ist auch die Entwicklung des emotionalen Erlebens im Unterricht von Bedeutung. In der vierten Klasse weisen die späteren Gymnasiast(inn)en ein positiveres emotionales Erleben im Mathematik- und Deutschunterricht auf als die Realschüler(innen) und die Hauptschüler(innen). Dies entspricht den im Rahmen des BFLPE getroffenen Annahmen und den Ergebnissen der Studie von van Ophuysen (2008). Für die Gesamtgruppe wird das emotionale Erleben im Mathematikunterricht von der vierten zur fünften Klasse negativer. Betrachtet man die Schulformen einzeln, ergibt sich ein differenzierteres Bild. Während das emotionale Erleben der Hauptschüler(innen) in der fünften Klasse positiver ausfällt als in der vierten Klasse, bleibt das der Realschüler(innen) konstant und das der Gymnasiast(inn)en wird negativer. Bei Betrachtung der fünften Klasse unterscheiden sich die Schularten im emotionalen Erleben im Mathematikunterricht nicht. Goetz et al. (2004) konnten von der fünften zur sechsten Klasse im Mathematikunterricht ein höheres Freudeerleben der Hauptschüler(innen) gegenüber den Realschüler(inne)n und den Gymnasiast(inn)en zeigen. Es wäre denkbar, dass das Freudeerleben im Mathematikunterricht der Hauptschüler(innen) erst zu einem späteren Zeitpunkt signifikant das der Realschüler(innen) und der Gymnasiast(inn)en übersteigt.

In der fünften Klasse weisen die Gymnasiast(inn)en weiterhin ein signifikant positiveres emotionales Erleben im Deutschunterricht auf als die Hauptschüler(innen) und die Realschüler(innen), es besteht jedoch kein signifikanter Unterschied mehr zwischen den Realschüler(inne)n und den Hauptschüler(inne)n. Das emotionale Erleben im Deutschunterricht bleibt von der vierten zur fünften Klasse sowohl für die Gesamtgruppe als auch für die drei untersuchten Schularten einzeln betrachtet konstant. Der Bezugsgruppenwechsel zur fünften Klasse hin hat keinen starken Einfluss auf das emotionale Erleben im Deutschunterricht.

In der Studie von van Ophuysen (2008) war dagegen nach dem Schulübertritt in allen Schulformen eine Verbesserung der emotionalen Einstellung gegenüber der vierten Klasse zu beobachten.

Da das emotionale Erleben in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie jedoch nur anhand einer Kunin-Skala gemessen wurde, wäre es wichtig, das emotionale Erleben am Schulübertritt noch einmal mit einem längeren Fragebogen zu untersuchen.

5.2.3 Diskussion der Geschlechtsunterschiede im Rahmen der Betrachtung von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept am Schulübertritt

Neben den Auswirkungen des Schulübertritts auf das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt und auf die fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte ist es von Interesse, mögliche Geschlechtsunterschiede in der vierten und fünften Klasse festzustellen. Bezogen auf das Schulfach Deutsch liegen die Mädchen sowohl bezüglich der Schulnoten als auch des Deutschfähigkeitsselbstkonzepts in der vierten und fünften Klasse signifikant über den Jungen. Die Jungen weisen dagegen in der vierten Klasse sowie im Zwischenzeugnis der fünften Klasse eine bessere Mathematiknote und in der vierten und fünften Klasse ein höheres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept auf als die Mädchen. Die gerade beschriebenen Ergebnisse sind großteils konform mit den in dieser Studie getroffenen Annahmen und der bisherigen Forschungslage. Während Ball et al. (2006) aber z.B. ein höheres Mathematikfähigkeitsselbstkonzept der Jungen sowohl in der vierten als auch in der fünften Klasse zeigen konnten, war dieser Geschlechtsunterschied in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie nur für die vierte Klasse und für das Zwischenzeugnis der fünften Klasse nachweisbar, nicht jedoch

für das Jahreszeugnis der fünften Klasse.

Für das Fähigkeitsselbstkonzept gesamt ergibt sich in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie in der fünften Klasse ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept der Jungen. Es war erwartet worden, dass Jungen und Mädchen ein gleich hohes Fähigkeitsselbstkonzept gesamt aufweisen sollten. Hintergrund hierfür war die Annahme, dass sich das höhere Fähigkeitsselbstkonzept der Mädchen in Deutsch mit dem höheren Fähigkeitsselbstkonzept der Jungen in Mathematik ausgleichen würde. Der Unterschied im Fähigkeitsselbstkonzept gesamt lässt sich auch nicht durch den unterschiedlichen Lernerfolg in der Schule erklären. Der Grund dafür, dass die Jungen ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept gesamt aufweisen als die Mädchen, verbleibt unklar, und es bedarf weiterer Studien, um diesen Sachverhalt näher zu untersuchen. Hinsichtlich der fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte bestätigt die in dieser Arbeit vorgelegte Studie im Wesentlichen die Ergebnisse bisheriger Forschungsarbeiten (z.B. Ball et al., 2006).

5.2.4 Diskussion der Ergebnisse bezüglich des erweiterten Referenzrahmenmodells für die Gesamtgruppe am Schulübertritt

Die Auswirkungen des Schulübertritts auf die fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte sind besonders gut im Rahmen eines erweiterten Referenzrahmenmodells zu beobachten. Insgesamt gesehen konnten die Annahmen des Referenzrahmenmodells für die Gesamtgruppe über den Schulübertritt hinweg überwiegend bestätigt werden: Als Grundannahme des Referenzrahmenmodells (z.B. Marsh, 1986) liegt eine Diskrepanz zwischen der mittel-hohen bis hohen Korrelation der Lernerfolge in Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Klasse und der im Vergleich niedrigeren Korrelation der Fähigkeitsselbstkonzepte in Deutsch und Mathematik in der fünften Klasse vor. Erwartungsgemäß zeigte sich das Vorliegen eines externalen Vergleichs zwischen dem Mathematiklernerfolg am Ende der vierten Klasse und dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse. Entgegen den Erwartungen konnte kein analoger externaler Vergleich für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept gefunden werden. Über den Schulübertritt hinweg konnte ein positiver Effekt des Mathematiklernerfolgs auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept gezeigt werden, nicht

jedoch ein Einfluss des Lernerfolgs in Deutsch auf das Deutschfähigkeitsselbstkonzept. Der Self-Enhancement-Ansatz lässt sich in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie nur für das Schulfach Mathematik über den Schulübertritt hinweg nachweisen. Als mögliche Ursache dafür ist anzuführen, dass sich der Lernerfolg in Deutsch von der vierten zur fünften Klasse stark verändert haben könnte.

Wie im Rahmen des Referenzrahmenmodells postuliert, zeigten sich dimensionale Vergleiche vom Mathematiklernerfolg auf das Deutschfähigkeitsselbstkonzept und vom Deutschlernerfolg auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept. Auch über den Schulübertritt hinweg ist der für das Referenzrahmenmodell typische negative Einfluss des Lernerfolgs in einer Domäne auf die andere Domäne zu beobachten. Dies kann gerade für Schüler(innen), die aufgrund dimensionaler Vergleiche in einem Fach ein objektiv gesehen zu niedriges Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen, nicht als positiv gewertet werden. Um einem aufgrund dimensionaler Vergleiche entstandenen zu niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept entgegenzuwirken, kann – bei mindestens mittelmäßiger Leistung – die Förderung sozialer Vergleiche hilfreich sein. Unabhängig vom Leistungsstand ist auch in diesem Zusammenhang die Förderung individueller Vergleiche angebracht, da diese die Entwicklung der eigenen Person im Längsschnitt in den Fokus rücken und somit verstärkt zu einer Steigerung des Lernerfolgs führen sollten.

Neben dem Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts wurde in dem in dieser Studie verwendeten erweiterten Referenzrahmenmodell auch der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg beachtet. Das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch und Mathematik in der vierten Klasse wirkt sich mittelhoch auf den Lernerfolg in demselben Schulfach in der vierten Klasse aus. Dieser Befund entspricht den Ergebnissen der Metaanalyse von Valentine et al. (2004) und bestätigt die Annahmen des Self-Enhancement-Ansatzes.

Des Weiteren konnte ein dimensionaler Vergleich zwischen dem Deutschfähigkeitsselbstkonzept und dem Lernerfolg in Mathematik gefunden werden. Das Deutschfähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse hatte einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg in Mathematik in der fünften Klasse. Dieses Ergebnis kann als wünschenswert, wenn auch erwartungswidrig bezeichnet werden. Es bedarf dringend einer Replizierung, um weitere Schlüsse ziehen zu können. Im Rahmen der in dieser Arbeit vorgelegten Studie ist nicht zu erklären, warum kein dimensionaler Vergleich zwischen dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept und dem Lernerfolg in Deutsch besteht.

Insgesamt gesehen konnten die Annahmen des Referenzrahmenmodells auch über den Schulübertritt hinweg im Wesentlichen bestätigt werden. Einschränkend ist anzumerken, dass das Vorliegen eines dimensional Vergleichs für den Lernerfolg in Mathematik nicht nachgewiesen werden konnte. Die Ergebnisse sind – mit Ausnahme des Fehlens eines dimensional Vergleichs für den Lernerfolg in Mathematik – konform mit der bisherigen Referenzrahmenforschung (im Überblick siehe Marsh & Hau, 2004; Möller et al., 2009). Zu dem dimensional Vergleich zwischen dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept und dem Lernerfolg in Deutsch ist anzumerken, dass dieser nicht in allen deutschen Studien nachgewiesen werden konnte (z.B. Dickhäuser, 2003; im Überblick siehe Möller et al., 2009).

Bezogen auf das Wirkungsgefüge von Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg in demselben Schulfach lässt sich für die vierte Klasse ein positiver Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg zeigen. Dieses Ergebnis entspricht dem der Metaanalyse von Valentine et al. (2004). Für die fünfte Klasse zeigt sich ein positiver Einfluss des Lernerfolgs auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Wie in der Forschungsarbeit von Byrne und Worth Gavin (1996) und von Guay et al. (2003) ergab sich in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie ein Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg und ein Einfluss des Lernerfolgs auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Sowohl die Annahmen des Skill-Development-Ansatzes als auch die des Self-Enhancement-Ansatzes konnten jeweils innerhalb eines Schuljahres bestätigt werden. Über den Schulübertritt hinweg war dagegen kein Einfluss des Lernerfolgs in Deutsch vor dem Schulübertritt auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch nach dem Schulübertritt aufzuzeigen. Dies könnte sowohl mit dem Wechsel der Bezugsgruppe von der vierten zur fünften Klasse zusammenhängen als auch mit veränderten Leistungsanforderungen in der fünften Klasse.

5.2.5 Diskussion der Ergebnisse bezüglich des erweiterten Referenzrahmenmodells bei Beachtung der Schulart über den Schulübertritt hinweg

Neben der Diskussion der Ergebnisse für die Gesamtgruppe ist gerade bei der Untersuchung der Folgen des Schulübertritts auf das Fähigkeitsselbstkonzept und den Lernerfolg von großer Bedeutung, die schulartspezifischen Ergebnisse zu diskutieren. Wie bei der Betrachtung der Gesamtstichprobe konnte vor und nach dem Schulübertritt für alle drei späteren Schularten ein positiver Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg gezeigt und somit der Self-Enhancement-Ansatz für die vierte und fünfte Klasse bestätigt werden. Dagegen konnte die Gültigkeit des Skill-Development-Ansatzes von der vierten zur fünften Klasse nicht für alle drei Schularten erwiesen werden: Lediglich für die Gymnasiast(inn)en ergab sich ein positiver Einfluss des Lernerfolgs in Mathematik vor dem Schulübertritt auf das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept nach dem Schulübertritt. Für das Schulfach Deutsch ergab sich kein Einfluss des Lernerfolgs in Deutsch vor dem Schulübertritt auf das Deutschfähigkeitsselbstkonzept nach dem Schulübertritt.

Innerhalb der vierten Klasse sind in der schulspezifischen Analyse dimensionale Vergleiche des Mathematikfähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg in Deutsch und – mit Ausnahme der späteren Gymnasiast(inn)en – für das Deutschfähigkeitsselbstkonzept auf den Mathematiklernerfolg zu beobachten. Da ein negativer Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts in einem Schulfach auf den Lernerfolg in einem anderen Schulfach nicht wünschenswert ist, sollte dieser Zusammenhang näher untersucht werden, um mögliche Ansatzpunkte für ein Entgegenwirken entwickeln zu können. Die genannten Ergebnisse stehen außerdem im Kontrast zu den Ergebnissen für die Gesamtgruppe: Hier zeigte sich ein positiver Effekt des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch auf den Lernerfolg in Mathematik. Ohne Kenntnis der genauen Hintergründe, unter welchen Bedingungen und aus welchen Gründen die genannten Zusammenhänge auftreten, können Förderungsmöglichkeiten lediglich sehr unspezifisch angreifen. Da die in dieser Arbeit vorgelegte Studie eine Pionierarbeit zu dimensionalen Vergleichen von dem Fähigkeitsselbstkonzept auf den Lernerfolg darstellt, wären weitere Studien – vor allem Experimente – nötig, um die Wirkmechanismen näher zu beleuchten.

Interessanterweise konnten die Annahmen des Referenzrahmenmodells bei schulspezifischer Betrachtung nur in geringem Maße bestätigt werden. Zum einen ist festzustellen, dass die Diskrepanz zwischen einer höheren Korrelation des Lernerfolgs in Deutsch und Mathe-

matik und einer niedrigeren Korrelation des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch und Mathematik weder für die Hauptschüler(innen) noch für die Realschüler(innen) nachzuweisen war. Auch zeigte sich lediglich für die Gymnasiast(inn)en ein externaler Vergleich zwischen dem Mathematiklernerfolg in der vierten Klasse und dem Mathematikfähigkeitsselbstkonzept in der fünften Klasse. Für den Lernerfolg in Deutsch auf das Deutschfähigkeitsselbstkonzept war für keine der drei Schulformen ein externaler Vergleich zu beobachten. Außerdem traten keinerlei dimensionale Vergleiche auf.

Bei schulspezifischer Betrachtung erbringt die in dieser Arbeit vorgelegte Studie keinen Nachweis für die Gültigkeit des Referenzrahmenmodells über den Schulübertritt hinweg. Dies widerspricht den bisherigen Annahmen, dass das Referenzrahmenmodell über die meisten Länder und Klassenstufen hinweg Gültigkeit haben sollte (z.B. Marsh & Hau, 2004; Möller et al., 2009). Die Ergebnisse der in dieser Arbeit vorgelegten Studie zeigen große Inkonsistenzen in der Gültigkeit des Referenzrahmenmodells für die drei untersuchten Schularten über den Schulübertritt hinweg. Wie beschrieben ergibt sich eine große Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der Gesamtgruppe und den Ergebnissen unter Beachtung der drei Schularten. Um die adäquate Förderung eines positiven und realistischen Fähigkeitsselbstkonzepts gewährleisten zu können, ist festzustellen, unter welchen Bedingungen von der Gültigkeit des Referenzrahmenmodells ausgegangen werden kann und unter welchen Bedingungen andere Erklärungsmodelle herangezogen werden müssen. Der Schulübertritt als kritisches Lebensereignis mit seinen Folgen wie z.B. dem Bezugsgruppenwechsel könnte – bei schulspezifischer Betrachtung – einen Zeitpunkt in der Entwicklung der Schüler(innen) darstellen, zu dem das Referenzrahmenmodell nur bedingt Anwendung finden kann.

5.3 Diskussion der Folgen des Schulübertritts auf die Depression und die physischen Beschwerden

Nachdem im letzten Abschnitt ausführlich auf die Auswirkungen des Schulübertritts auf das Fähigkeitsselbstkonzept und den Lernerfolg eingegangen wurde, wird im Folgenden der Einfluss des Schulübertritts auf die Depression und die physischen Beschwerden diskutiert.

5.3.1 Diskussion der Entwicklung der Depression und der physischen Beschwerden von der vierten zur fünften Klasse und Vergleich zwischen den Schulformen

Die späteren Hauptschüler(innen) liegen in der vierten Klasse mit ihrem Depressionswert über den Realschüler(inne)n und diese wiederum über den Gymnasiast(inn)en. In der fünften Klasse liegt der Depressionswert der Hauptschüler(innen) weiterhin über dem Depressionswert der Gymnasiast(inn)en. Unter einem Entwicklungsaspekt betrachtet ist anzumerken, dass die Depression der Hauptschüler(innen) von der vierten zur fünften Klasse sinkt, während die der Gymnasiast(inn)en ansteigt. Dieser Befund steht im Gegensatz zu den Ergebnissen der Studie von Ball et al. (2006), in der keine Veränderung der internalen Symptomatik über den Schulübertritt nachgewiesen werden konnte. Die von Ball et al. (2006) vorgeschlagene differenzierte Untersuchung verschiedener internaler Beschwerden erscheint daher als sinnvoll.

Vor und nach dem Schulübertritt stellen die Hauptschüler(innen) die Gruppe mit der höchsten Depression dar. Eine nähere Erforschung der Hintergründe und eine Einleitung von Maßnahmen, um die Depression der Hauptschüler(innen) vor dem Schulübertritt zu senken, wäre daher wichtig. Während der Abfall der Depression bei den Hauptschüler(inne)n nach dem Schulübertritt wünschenswert ist, wäre es des Weiteren von großer Bedeutung, dem Anstieg der Depression bei den Gymnasiast(inn)en entgegenzuwirken.

Die physischen Beschwerden verändern sich über den Schulübergang für die drei Schulformen nicht signifikant. Dieses Ergebnis entspricht dem Ergebnis der Studie von Lohaus, Beyer et al. (2004). Während in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie hinsichtlich der Depression in der vierten Klasse ein Unterschied zwischen den späteren Schulformen ausge-

macht werden konnte, war bezüglich der physischen Beschwerden für die drei (späteren) Schularten weder vor noch nach dem Schulübertritt ein signifikanter Unterschied festzustellen. Dies legt den Schluss nahe, dass sich der Schulübertritt stärker auf psychische Faktoren wie die Depression auswirkt, weniger oder nicht jedoch auf die physischen Beschwerden (z.B. Lohaus, Beyer et al., 2004). Diese Annahme sollte weiter überprüft werden, um Fehlschlüsse zu vermeiden. Außerdem wäre es wichtig, in weiteren Studien nicht nur die Depression, sondern andere psychische Störungen wie z.B. Angststörungen zu untersuchen.

5.3.2 Diskussion der Geschlechtsunterschiede bezüglich der Depression und der physischen Beschwerden am Schulübertritt

Auch für die Depression und das physische Wohlbefinden ist eine kurze Diskussion der geschlechtsspezifischen Ergebnisse von Bedeutung. Wie für das Alter zu erwarten, traten weder vor noch kurz nach dem Schulübertritt Geschlechtsunterschiede in der Depression auf. Geschlechtsunterschiede entwickeln sich nach aktuellem Forschungsstand erst im Laufe des Jugendalters (im Überblick Groen & Petermann, 2002). Erwartungsgemäß stiegen die Depressionswerte der Mädchen in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie von der vierten zur fünften Klasse an. Die Depressionswerte der Jungen blieben dagegen konstant. Ein stärkerer Anstieg der Depression der Mädchen im Vergleich zu den Jungen ist im Jugendalter nach der aktuellen Forschungslage erwartungsgemäß: Während im Kindesalter kein Geschlechtsunterschied bei depressiven Erkrankungen besteht, sind ab circa 15 Jahren vermehrt Frauen von einer Depression betroffen (Groen & Petermann, 2002). Der vergleichsweise größere Anstieg der Depression bei den Mädchen im Vergleich zu den Jungen von der vierten zur fünften Klasse verdeutlicht, dass es sich bei dieser Veränderung im Geschlechterverhältnis im Jugendalter um einen kontinuierlichen Prozess handeln könnte. Zur genauen Klärung, ob sich der Geschlechtsunterschied in der Depression sprunghaft oder kontinuierlich entwickelt, wären weitere Längsschnittstudien zwischen circa dem zehnten und fünfzehnten Lebensjahr notwendig. Wichtig wäre, Risikofaktoren zu bestimmen, um dieser Entwicklung entgegenzuwirken.

Die Mädchen berichteten erwartungsgemäß sowohl in der vierten als auch in der fünften Klasse mehr körperliche Beschwerden als die Jungen. Diese Ergebnisse unterstützen diejenigen von Lohaus, Beyer et al. (2004). Es bleibt jedoch offen, ob ein realer Unterschied in den Beschwerden von Jungen und Mädchen vorliegt oder ob Mädchen mehr auf physische Beschwerden achten bzw. diese aufgrund von Geschlechtsstereotypen leichter berichten als Jungen. Anders als bei Lohaus, Beyer et al. (2004) war kein Anstieg der physischen Beschwerden mit höherer Klassenstufe festzustellen. Die physischen Beschwerden der Mädchen und der Jungen blieben von der vierten zur fünften Klasse konstant. Im Rahmen der in dieser Arbeit vorgelegten Studie war kein Anstieg der physischen Beschwerden erwartet worden, da zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten maximal ein Jahr lag.

5.4 Diskussion des Lernerfolgs und Fähigkeitsselbstkonzepts als Risiko- bzw. Schutzfaktoren für die Depression und das physische Wohlbefinden nach dem Schulübertritt

Neben der deskriptiven Beschreibung des Einflusses des Schulübertritts auf die Entwicklung der Depression und der physischen Beschwerden ist es – wie bereits genauer erläutert – ein Ziel der in dieser Arbeit vorgelegten Studie, den Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression nach dem Schulübertritt zu untersuchen.

5.4.1 Diskussion des Einflusses von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die Depression nach dem Schulübertritt

Zunächst wird der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts in der vierten Klasse auf die Depression nach dem Schulübertritt in der fünften Klasse in den Fokus der Betrachtungen gerückt. Es wurde angenommen, dass sich das Fähigkeitsselbstkonzept entweder direkt oder indirekt auf die Depression auswirken könnte. Als bester Indikator für die Depression in der fünften Klasse erwies sich mit einer Varianzaufklärung von 34% bis 38% (Hauptschule: $\Delta R^2 = .34$; Realschule und Gymnasium: $\Delta R^2 = .38$) die Depression in der vierten Klasse. Es zeigte sich bereits von der vierten zur fünften Klasse eine erstaunlich hohe Stabilität der

Depression. Aufgrund der bereits beschriebenen massiven Folgen depressiver Erkrankungen wäre es daher bereits in der vierten Klasse notwendig, depressiven Erkrankungen entgegenzuwirken. Für alle drei Schularten konnte kein direkter Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts vor dem Schulübertritt auf die Depression nach dem Schulübertritt festgestellt werden. Dies steht im Gegensatz zu dem Ergebnis der Studie von Bandura et al. (1999), in der ein negativer Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Depression gezeigt werden konnte. Ein Grund für diesen Unterschied könnte in der zwischen den Erhebungszeitpunkten verstrichenen Zeit liegen: Während bei Bandura et al. (1999) ein und zwei Jahre zwischen der Erhebung der Selbstwirksamkeitserwartung und der Depression lagen, lag der Zeitraum in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie bei unter einem Jahr.

Bei den Hauptschüler(inne)n erwies sich die Interaktion zwischen Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept als signifikant. Die Varianzaufklärung liegt bei 5% ($\Delta R^2 = .05$).

Insgesamt gesehen sank der Depressionswert der Hauptschüler(innen) von der vierten zur fünften Klasse. Unerwarteterweise verringerte sich der Depressionswert über den Schulübertritt bei denjenigen Hauptschüler(inne)n stärker, die in der vierten Klasse ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept aufwiesen, als bei denjenigen, die in der vierten Klasse ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept hatten. Ein Erklärungsansatz für das beschriebene erwartungswidrige Ergebnis ist folgender: Bei den Hauptschüler(inne)n mit dem höchsten Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse handelte es sich wahrscheinlich um diejenigen Schüler(innen), die den Übertritt in die Realschule gerade eben verpasst hatten und nun die in Bayern oft als „Restschule“ angesehene Hauptschule besuchten. In Bayern entscheidet allein die Schulnote darüber, welche Schulart in der fünften Klasse besucht werden darf.

Der geringste Abfall im Depressionswert zeigte sich bei denjenigen Hauptschüler(inne)n, die in der vierten Klasse ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept und in der fünften Klasse einen niedrigen Lernerfolg hatten. Dagegen zeigten Schüler(innen) mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse und einem hohen Lernerfolg in der fünften Klasse eine stärkere Verringerung des Depressionswertes. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür wäre dieser: Die Hauptschüler(innen) mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse sollten in der fünften Klasse einen hohen Lernerfolg erwartet haben. Tritt dieser hohe Lernerfolg nicht ein, so sinkt der Depressionswert weniger stark ab, als wenn der erwartete hohe Lernerfolg erreicht wird. Da der Depressionswert als ein Anzeichen für die psychische Anpassung nach dem Schulübertritt aufgefasst werden kann, fällt die psychische Anpassung

folglich denjenigen Hauptschüler(inne)n am schwersten, die in der vierten Klasse ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept und in der fünften Klasse einen niedrigen Lernerfolg haben. Dagegen sinkt der Depressionswert stärker, wenn das Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse ebenso wie der Lernerfolg in der fünften Klasse hoch ist.

Für die Gruppe der Hauptschüler(innen) mit dem niedrigsten Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse ergab sich überraschenderweise der umgekehrte Effekt: Bei einem hohen Lernerfolg in der fünften Klasse sank der Depressionswert stärker als bei einem niedrigen Lernerfolg. Eine plausible Erklärung für diese Ergebnis wäre folgende: Nicht allein das Fähigkeitsselbstkonzept, sondern auch das globale Selbstkonzept wirkt sich auf den Depressionswert aus. Für das globale Selbstkonzept werden neben dem Fähigkeitsselbstkonzept z.B. auch das soziale und das physische Selbstkonzept beachtet. Es wäre daher möglich, dass Hauptschüler(innen) mit einem niedrigen Lernerfolg die Facette des Fähigkeitsselbstkonzepts gegenüber anderen Facetten des Selbstkonzepts in seiner Bedeutsamkeit abwerten und somit zu einem positiven globalen Fähigkeitsselbstkonzept gelangen, auch wenn das Fähigkeitsselbstkonzept niedrig ausfällt. Für die Ausbildung eines positiven globalen Selbstkonzepts wäre es dann z.B. wichtiger gute Freunde zu haben (soziales Selbstkonzept) oder sportlich zu sein (physisches Selbstkonzept) als einen hohen Lernerfolg in der Schule zu haben (Fähigkeitsselbstkonzept). Eine Überprüfung dieser möglichen Erklärung wäre bei Erhebung aller Facetten des Fähigkeitsselbstkonzepts in weiteren Forschungsarbeiten möglich. Einer „Schule ist mir egal“ – Einstellung bei den Hauptschüler(inne)n mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept und einem niedrigen Lernerfolg sollte entgegengewirkt werden, um den Lernerfolg nicht weiter zu verschlechtern.

Für die Schüler(innen) mit einem niedrigen Lernerfolg in der vierten Klasse könnte dagegen ein hoher Lernerfolg in der fünften Klasse überraschend sein und eine Folge davon könnte eine recht gelungene psychische Anpassung – also ein Absinken des Depressionswerts – sein.

Insgesamt gesehen stellt sich das Wirkungsgefüge aus Fähigkeitsselbstkonzept, Lernerfolg und dem Depressionswert in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie als überaus komplex dar. Die gerade genannten Erklärungsversuche stellen plausible Erklärungsmöglichkeiten für die gefundenen Ergebnisse dar. Deren Gültigkeit kann aber im Rahmen der in dieser Arbeit vorgelegten Studie nicht geklärt werden. Die Ergebnisse der in dieser Arbeit vorgelegten Studie zeigen, dass die psychische Anpassung am Schulübertritt von vielen

Faktoren abhängt und in weiteren Forschungsarbeiten näher beleuchtet werden sollte. So wäre es unter anderem wichtig zu überprüfen, in welchem Maße die verschiedenen Facetten des Selbstkonzepts mit einer Veränderung des Depressionswerts einhergehen. Dabei müsste beachtet werden, in welchem Maß diese Facetten von den einzelnen Schüler(inne)n als bedeutsam eingeschätzt werden. Auch erscheint es hilfreich zu erfragen, welche Faktoren die Schüler(innen) selbst nach dem Schulübertritt für eine gute bzw. schlechte psychische Anpassung verantwortlich machen. Strukturierte Interviews könnten sich in diesem Zusammenhang als hilfreich erweisen, um die beschriebenen Erklärungsansätze zu überprüfen. Es wäre z.B. von Interesse, welche Gründe die Hauptschüler(innen) mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in der vierten Klasse und einem niedrigen Lernerfolg in der fünften Klasse selbst nennen, durch die z.B. ihre Stimmung verschlechtert wird. Zunächst wären die Ergebnisse dieser Studie jedoch zu replizieren um zu sehen, ob es sich bei den gefundenen Zusammenhängen um ein stabiles Muster handelt. Auch lässt sich nur bedingt erklären, warum die gerade genannten Ergebnisse für die Hauptschüler(innen) auftraten, nicht jedoch für die Realschüler(innen) und die Gymnasiast(inn)en. Die Hauptschüler(innen) stellen in der vierten Klasse die Gruppe mit dem niedrigsten Fähigkeitsselbstkonzept dar. Eine Erklärungsmöglichkeit, warum sich nur für die Hauptschüler(innen) eine Interaktion zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg ergab, könnte sein, dass das Fähigkeitsselbstkonzept erst eine bestimmte Schwelle unterschreiten muss, um einen Einfluss auszuüben.

Da sich das Wirkungsgefüge zwischen Lernerfolg, Fähigkeitsselbstkonzept und Depression am Schulübertritt sehr komplex darstellt, wäre die Durchführung weiterer Forschungsarbeiten zu diesem Thema angebracht.

Neben den beschriebenen Ergebnissen für die Hauptschüler(innen) ergab sich für die Realschüler(innen) und für die Gymnasiast(inn)en ein Einfluss des Lernerfolgs in der vierten Klasse auf die Depression in der fünften Klasse. Durch diesen Zusammenhang erfolgt eine Varianzaufklärung von 3% ($\Delta R^2 = .03$) bei den Realschüler(inne)n und von 4% ($\Delta R^2 = .04$) bei den Gymnasiast(inn)en.

Bezogen auf Geschlechtsunterschiede erwies sich sowohl für die Jungen ($\Delta R^2 = .34$) als auch für die Mädchen ($\Delta R^2 = .39$) die Depression in der vierten Klasse als stärkster Prädiktor für die Depression in der fünften Klasse. Zudem konnte bei den Mädchen ein Einfluss des Lernerfolgs in Deutsch und bei den Jungen ein Einfluss des Lernerfolgs in Mathematik mit einer Varianzaufklärung von jeweils 3% ($\Delta R^2 = .03$) auf die Depression nach dem Schulübertritt festgestellt werden. Anders als in der Studie von Berg und Klinger (2009) war kein direkter Effekt des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression nachzuweisen.

Da sich die Depression in der vierten Klasse sowohl bei schulartspezifischer als auch bei geschlechtsspezifischer Betrachtung als der beste Prädiktor für die Depression nach dem Schulübertritt erwies, wäre es wichtig, bereits einer in der vierten Klasse entstehenden Depression entgegenzuwirken. Eine Entwicklung von Präventionsprogrammen gegen Depressionen im Kindesalter erscheint daher von großer Bedeutung. Leider konnte das bereits vorliegende Programm *LARS & LISA* (Groen et al., 2003) keine signifikante Verbesserung der Depression erwirken. Eine Weiterentwicklung bzw. Neuentwicklung von Präventionsprogrammen wäre daher dringend erforderlich.

Der Einfluss von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept wurde in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie nicht nur schulartspezifisch, sondern auch geschlechtsspezifisch analysiert. Sowohl für die Jungen als auch für die Mädchen war die Depression in der vierten Klasse der beste Prädiktor für die Depression in der fünften Klasse. Des Weiteren erwies sich der Mathematiklernerfolg in der fünften Klasse für die Jungen und der Deutschlernerfolg in der fünften Klasse für die Mädchen als Prädiktor für die Depression in der fünften Klasse. Für beide Geschlechter war dagegen kein Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts vor dem Schulübertritt auf die Depression nach dem Schulübertritt zu beobachten.

Für weitere Forschungsarbeiten ist zunächst eine Replikation der Ergebnisse dieser Studie und eine Ausweitung auf ein größeres Altersspektrum von Bedeutung. Des Weiteren sollten neben Längsschnittstudien auch experimentelle Überprüfungen des Einflusses von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die Depression durchgeführt werden. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass sich ein Zusammenhang zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Depression oft erst nach einer relativ langen Zeitspanne zeigt (z.B. Bandura et al., 1999). Eventuell war die Zeitspanne in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie mit knapp einem Jahr zu gering gewählt, um einen Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die

Depression aufzeigen zu können. Die im Rahmen des BFLPEs näher beschriebene Veränderung der Einschätzung des Fähigkeitsselbstkonzepts könnte durch den Schulübertritt auch zu einer Veränderung des Zusammenhangs zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Depression bzw. Lernerfolg und Depression geführt haben. Es wäre sinnvoll, den Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression auch in anderen Klassenstufen zu untersuchen, in denen kein Wechsel der Bezugsgruppe stattfindet.

Insgesamt gesehen erscheint eine Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts in der vierten Klasse besonders für die Hauptschüler(innen) als sinnvoll: Das Fähigkeitsselbstkonzept der späteren Hauptschüler(innen) ist in der vierten Klasse signifikant niedriger als das der späteren Realschüler(innen) und Gymnasiast(inn)en. Da wie im Rahmen des Self-Enhancement-Ansatzes postuliert das Fähigkeitsselbstkonzept einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg hat, ist über eine Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts auch eine Erhöhung des Lernerfolgs zu erwarten.

5.4.2 Diskussion des Einflusses von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt

Neben dem Einfluss des Schulübertritts auf die Depression der Schüler(innen) wurde explorativ der Einfluss des Schulübertritts auf die physischen Beschwerden untersucht. Im Rahmen der schrittweisen multiplen Regressionsanalyse erwiesen sich für alle drei Schularten die physischen Beschwerden vor dem Schulübertritt als bester Indikator für die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt. Die aufgeklärte Varianz liegt bei 32% bis 43% (Hauptschule: $\Delta R^2 = .43$, Realschule: $\Delta R^2 = .33$, Gymnasium: $\Delta R^2 = .32$). Für die Gymnasiast(inn)en ergab sich ein Einfluss des Lernerfolgs vor dem Schulübertritt auf die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt, wobei 2% der Varianz aufgeklärt wird ($\Delta R^2 = .02$). Je niedriger der Lernerfolg der Gymnasiast(inn)en im Zwischenzeugnis der fünften Klasse war, desto höher waren die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt.

Insgesamt gesehen war die Höhe der physischen Beschwerden bereits von der vierten zur fünften Klasse in mittlerem Ausmaß konstant. Daher wäre es angebracht, bereits in der vierten Klasse physischen Beschwerden entgegenzuwirken. Darüber hinaus wäre es wichtig

herauszufinden, welche Faktoren – außer einem niedrigen Lernerfolg bei den Gymnasiast(inn)en – sich am Schulübertritt auf die physischen Beschwerden auswirken.

Des Weiteren erwiesen sich in einer geschlechtsspezifischen Analyse der Gesamtgruppe die physischen Beschwerden vor dem Schulübertritt sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen als einziger Prädiktor für die physischen Beschwerden nach dem Schulübertritt. Anders als in der bereits beschriebenen Studie von Klein-Hessling et al. (2005) ergaben sich keine geschlechtsspezifischen Effekte. Es ist zu beachten, dass die Fragestellung in der Studie von Klein-Hessling et al. (2005) auf das Gesundheitsverhalten abzielte, die der in dieser Arbeit vorgelegten Studie dagegen auf die physischen Beschwerden. Die beiden Studien sind daher nur bedingt vergleichbar.

5.5 Abschließende Diskussion der Studienergebnisse

Insgesamt gesehen leistet die in dieser Arbeit vorgelegte Studie einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Folgen des Schulübertritts als kritischem Lebensereignis für die Schüler(innen). Während sich der BFLPE klar zeigt, ergeben sich im Rahmen der Überprüfung eines erweiterten Referenzrahmenmodells unter Einbeziehung der Schulformen in der fünften Klasse Unstimmigkeiten, und die Gültigkeit des Referenzrahmenmodells konnte nicht erwiesen werden. Für die weitere Forschung wäre es wichtig zu untersuchen, unter welchen Bedingungen das Referenzrahmenmodell Anwendung finden kann. Eventuell stellt der Schulübertritt einen Zeitpunkt in der Entwicklung dar, zu dem das Referenzrahmenmodell nur bedingt gilt. Bezogen auf den bisherigen Forschungsstand kann diese Frage nicht beantwortet werden.

In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie wurde unter anderem der Frage Kornmanns (2005) nachgegangen, ob das Fähigkeitsselbstkonzept gleichzeitig positiv und – aus objektiver Sicht – realistisch sein kann. Die Hauptschüler(innen) stellen in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie in der vierten und fünften Klasse die Gruppe mit dem niedrigsten Fähigkeitsselbstkonzept dar. Eine Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts der Hauptschüler(innen) von großer Bedeutung. Gleichzeitig sollte dies aber nicht – wie durch Kornmann (2005) dargestellt – auf Kosten der Leistungsansprüche in der Schule geschehen. Die

Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts bei gleichzeitiger Beibehaltung der Leistungsansprüche erscheint daher am ehesten angebracht. Ein Reattributionstraining zur Erhöhung des Fähigkeitsselbstkonzepts wurde von Dresel und Ziegler (2006) vorgelegt.

In der fünften Klasse ergab sich in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie ein anderes Bild: Das Mathematikfähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) lag über dem Fähigkeitsselbstkonzept der Realschüler(innen) und der Gymnasiast(inn)en. Dies entspricht objektiv gesehen nicht dem Lernerfolg der Schüler(innen): Es ist davon auszugehen, dass in der Realschule und dem Gymnasium ein höheres Leistungsniveau vorliegt als in der Hauptschule. Bezüglich des Deutschfähigkeitsselbstkonzepts lag in der fünften Klasse kein signifikanter Unterschied zwischen den drei Schulformen vor. In der fünften Klasse erscheint eine Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts der Realschüler(innen) und Gymnasiast(inn)en sinnvoll, um die Folgen des BFLPE abzumildern. Eine Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts sollte nach dem Self-Enhancement-Ansatz (im Überblick siehe Metaanalyse von Valentine et al., 2004) auch zu einer Erhöhung des Lernerfolgs führen und wäre daher von großer Bedeutung.

Die geschlechtsspezifischen Ergebnisse sind sowohl in der vierten als auch in der fünften Klasse im Großen und Ganzen erwartungsgemäß: Die Mädchen zeigen durchgehend sowohl ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept als auch einen höheren Lernerfolg in Deutsch als die Jungen. Dagegen ist für die Jungen ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept und großteils ein höherer Lernerfolg in Mathematik nachzuweisen.

Neben der Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts über den Schulübertritt wurden in der in dieser Arbeit vorgelegten Studie die Depression als Ausdruck mangelnder psychischer Bewältigung (im Überblick siehe Ball et al., 2006) und das physische Wohlbefinden in den Fokus der Betrachtungen gerückt. Stärkster Prädiktor für die Depression nach dem Schulübertritt ist die Depression vor dem Schulübertritt. Aufgrund der bereits dargestellten erheblichen Folgen depressiver Erkrankungen wäre daher eine frühe Prävention gegen die Entwicklung einer Depression bereits im Grundschulalter bedeutsam. Geeignete Präventionsprogramme zu entwickeln, sollte ein wichtiges Ziel für die zukünftige Forschung sein. Die Hauptschüler(innen) weisen vor dem Schulübertritt den höchsten Depressionswert auf und liegen auch nach dem Schulübertritt über den Gymnasiast(inn)en. Daher wäre es von großer Bedeutung, gerade für die Zielgruppe der Hauptschüler(innen) ein Präventionsprogramm zu erarbeiten. Da die Depression der Gymnasiast(inn)en über den Schulübertritt

ansteigt, wäre zusätzlich ein Entgegenwirken dieser Entwicklung wünschenswert.

Für die Entwicklung zielgerichteter Präventionsprogramme wäre es wichtig, Risiko- und Schutzfaktoren für die Entwicklung einer Depression zu ermitteln. In der in dieser Arbeit vorgelegten Studie zeigte sich vor allem bei den Hauptschüler(inne)n ein komplexes Bild bezüglich des Einflusses von Lernerfolg und Fähigkeitsselbstkonzept auf den Depressionswert. Weitere Studien wären nötig, um die Ergebnisse zu replizieren und Erklärungsmodelle zu entwickeln.

Insgesamt gesehen erscheint es aufgrund der bereits mittelhohen Stabilität der Depression über den Schulübertritt hinweg als wesentlich, Risiko- und Schutzfaktoren für die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer Depression im Kindesalter zu ermitteln. Die in dieser Arbeit vorgelegte Studie liefert einen Beitrag dazu, indem das Fähigkeitsselbstkonzept der Hauptschüler(innen) als Moderator in der Beziehung zwischen Lernerfolg und Depression identifiziert werden konnte. Allerdings ergeben sich komplexe Ergebnisse, die weiterer Untersuchung bedürfen. In der geschlechtsspezifischen Analyse zeigte sich ein Einfluss des Lernerfolgs, nicht jedoch des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Depression. Um einer Depression in der fünften Klasse entgegenzuwirken, wäre es unter diesen Voraussetzungen nötig, den Lernerfolg der betroffenen Schüler(innen) z.B. durch Nachhilfe zu steigern. Eine weitere Erforschung der Zusammenhänge zwischen Lernerfolg, Fähigkeitsselbstkonzept und Depression sowie weiterer Vulnerabilitäten für eine Depression erscheinen aufgrund der bereits ausführlich beschriebenen schwerwiegenden negativen Folgen einer Depression weiterhin von großer Bedeutung.

Für die physischen Beschwerden in der fünften Klasse erwiesen sich die physischen Beschwerden in der vierten Klasse als bester Prädiktor. Auch hier wäre ein frühes Ansetzen nötig, um das physische Wohlbefinden der Schüler(innen) zu steigern.

Insgesamt gesehen liefert die in dieser Arbeit vorgelegte Studie einen Beitrag dazu, das Bedingungsgefüge zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Lernerfolg über den Schulübertritt hinweg sowie die Auswirkungen des Schulübertritts auf die Depression und die physischen Beschwerden genauer zu untersuchen.

6 Literaturverzeichnis

- Alsaker, F.D. & Bütikofer, A. (2005). Geschlechtsunterschiede im Auftreten von psychischen und Verhaltensstörungen im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, *14*, 169-180.
- Ball, J., Lohaus, A. & Miebach, C. (2006). Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *38*, 101-109.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G.V. (1999). Self-Efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 258-269.
- Berg, D.H. & Klinger, D.A. (2009). Gender differences in the relationship between academic self-concept and self-reported depressed mood in school children. *Sex Roles*, *61*, 501-509.
- Beck, A.T. & Alford, B.A. (2009). *Depression. Causes and treatment (2nd ed.)*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Brähler, E. (1992). *Gießener Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche (GKB-KJ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bresdo, K. & Wittchen, H.-U. (2006). Depressive Störungen: Major Depression und Dysthymie. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (S. 731-762). Berlin: Springer.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. et al. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 964-981.
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypotheses. *Child Development*, *69*, 1054-1073.
- Butler, R. (2005). Competence Assessment, competence, and motivation between early and middle childhood. In C.S. Dweck & A.J. Elliot (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 202-221). New York, London: Guilford.
- Byrne, B.M. & Worth Gavin, D.A. (1996). The Shavelson Model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 215-228.
- Calsyn, R.J. & Kenny, D.A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of

- others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Chung, H., Elias, M. & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36, 83-101.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Combs, A.W., Soper, D.W. & Courson, C.C. (1963). The measurement of self-concept and self-report. *Educational and Psychological Measurement*, 23, 493-500.
- Dickhäuser, O. (2003). Überprüfung des erweiterten Modells des internal/external frame of reference. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 200-207.
- Dickhäuser, O., Seidler, A. & Kölzer, M. (2005). Kein Mensch kann alles? Effekte dimensionaler Vergleiche auf das Fähigkeitsselbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 97-106.
- Dilling, H. & Freyberger, H.J. (2008). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen* (4., überarbeitete Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Donald Mc, R. & Ringo, M.-H. (2002). Principles and Practice in Reporting Structural Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82.
- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 49-63.
- Eckert, C., Schilling, D. & Steinsmeier-Pelster, J. (2006). Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Intelligenz- und Konzentrationsleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 41-48.
- Faber, G. (1992). Bereichsspezifische Beziehungen zwischen leistungsthematischen Schülerelbstkonzepten und Schulleistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24, 66-82.
- Faber, G. (2007). *Selbstkonzept, Kausalattribution und Leistungsangst im Rechtschreiben. Schulfachspezifische Analysen zu den Selbsteinschätzungen von Grundschulkindern*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Fenzel, M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, 20, 93-116.

- Fergusson, D.M., Woodward, L.J. (2002). Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Arch Gen Psychiatry*, 59, 225-231.
- Frühauf, S. (2008). *Bereichsspezifische schulische Selbstkonzepte bei Grundschulkindern. Operationalisierung und Validierung eines hypothetischen Konstrukts*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Gerber, M. & Pühse, U. (2008). "Don't crack under pressure!" – Do leisure time physical activity and self-esteem moderate the relationship between school-based stress and psychosomatic complaints? *Journal of Psychosomatic Research*, 65, 363-369.
- Goetz, T., Pekrun, R., Zirngibl, A., Jullien, S., Kleine, M., vom Hofe, R. et al. (2004). Leistung und emotionales Erleben im Fach Mathematik: Längsschnittliche Mehrebenenanalysen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 201-212.
- Götestam, K.G., Svebak, S. & Jensen, E.N. (2008). The role of personality, mood, subjective health, and stress in depressive symptoms among high school students. *European Journal of Psychiatry*, 22, 121-129.
- Groen, G. & Petermann, F. (2002). *Depressive Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Hogrefe.
- Groen, G., Pössel, P., Al-Wiswasi, S. & Petermann, F. (2003). Universelle, schulbasierte Prävention der Depression im Jugendalter: Ergebnisse einer Follow-Up-Studie. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 164-174.
- Guay, F., Marsh, H.W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 1, 124-136.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit* (Kapitel 6 & 7). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & van Aken, M.A. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Herman-Stahl, M. & Petersen, A.C. (1999). Depressive Symptoms during adolescence: Direct and stress-buffering effects of coping, control beliefs, and family relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 45-62.
- Hilsman, R. & Garber, J. (1995). A test of the cognitive diathesis-stress model of depression in children: Academic stressors, attributional style, perceived competence, and control.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 370-380.
- Hirsch, B.J. & Rapkin, B.D. (1987). The transition to Junior High School: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.
- Imhof, Margarete (2011). *Psychologie für Lehramtsstudierende* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jacobi, F., Wittchen, H.-U., Höltling, C., Höfler, M., Pfister, H., Müller, N. et al. (2004). Prevalence, co-morbidity and correlates of mental disorders in the general population: results from the German Health Interview and Examination Survey (GHS). *Psychological Medicine*, 34, 597-611.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule - Ergebnisse aus der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik*, 20, 245-259.
- Keenan, K., Hipwell, A., Duax, J., Stouthamer-Loeber, M. & Loeber, R. (2004). Phenomenology of Depression in Young Girls. *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 1098-1106.
- Kim, K.J., Conger, R.D., Elder, G.H. & Lorenz, F.O. (2003). Reciprocal influences between stressful life events and adolescent internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 74, 127-143.
- Klein-Hessling, J., Lohaus, A. & Ball, J. (2005). Psychological predictors of health-related behaviour in children. *Psychology, Health & Medicine*, 10, 31-43.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K.U. & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 26-37.
- Kornmann, R. (2005). Can the Academic Self-Concept be positive and realistic? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 129-132.
- Kraemer, H.C., Kazdin, A.E., Offord, D.R., Kessler, R.C., Jensen, P.S. & Kupfer, D.J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, 54, 337-343.
- Lamis, D.A., Malone, P.S., Langhinrichsen-Rohling, J. & Ellis, T.E. (2010). Body Investment, Depression, and Alcohol Use as Risk Factors for Suicide Proneness in College Students. *Crisis*, 31, 118-127.
- Licht, B.G., Wagner, R.K., Simpson, S.M. & Stader, S.R. (1997). Confirmatory factor

- analyses of Academic Self-Concept Scales: Reply to Marsh & Yeung (1997). *Journal of Educational Psychology*, 89, 760-765.
- Lohaus, A., Beyer, A. & Klein-Heßling, J. (2004). Stresserleben und Stresssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 38-46.
- Lohaus, A., Klein-Hessling, J., Ball, J. & Wild, M. (2004). The Prediction of health-related behaviour in Elementary School Children. *Journal of Health Psychology*, 9, 375-379.
- Lohrmann, K., Götz, T. & Haag, L. (2010). Zusammenhänge von fachspezifischen Leistungen und Fähigkeitsselbstkonzepten im Grundschulalter. In B. Schwarz, P. Nenninger & R.S. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung* (S. 296-303). Reihe Erziehungswissenschaft, Band 28. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H.W. & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 263-285.
- Marsh, H.W. (1986). Verbal and math self-concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H.W. (1990a). Influences of Internal and External Frames of Reference on the formation of Math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82, 107-116.
- Marsh, H.W. (1990b). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal Panel Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H.W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-127.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M. & Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H.W. & Hau K.-T. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. A Cross-Cultural (26-Country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools. *American Psychologist*, 58, 364-376.
- Marsh, H.W. & Hau K.-T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-Cultural generalizability of the Internal/External

- Frame of Reference Predictions across 26 Countries. *Journal of Educational Psychology*, 96, 56-67.
- Marsh, H.W. & Shavelson, R.J. (1985). Self-Concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J.S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in Mathematics during the transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Möller, J. (2000). Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche auf Fähigkeitseinschätzungen und die Zufriedenheit mit der Leistung. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 47, 67-71.
- Möller, J. & Köller, O. (2001). Dimensional Comparisons: An Experimental Approach to the Internal/External Frame of Reference Model. *Journal of Educational Psychology*, 93, 826-835.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55, 19-27.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H.W. (2009). A Meta-Analytic Path Analysis of the Internal/External Frame of Reference Model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129-1167.
- Paradis, A.D., Reinherz, H.Z., Giaconia, R.M. & Fitzmaurice, G. (2006). Major Depression in the transition to adulthood: The impact of active and past Depression on young adult functioning. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 194, 318-323.
- Parker, J. (1966). The relationship of self-report to inferred self-concept. *Educational and Psychological Measurement*, 26, 691-700.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2006). Vergleichseffekte auf kognitive, affektive und motivationale Variablen: Eine experimentelle Überprüfung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 79-87.
- Pohlmann, B., Möller, J. & Streblov, L. (2006). Zur Bedeutung dimensionaler Aufwärts- und Abwärtsvergleiche. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 19-25.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R. & Kleine, M. (2008). Self-concept, interest, and motivation in Mathematics: Gender differences in gifted and average-ability students: comparing girls' and boys' achievement. *Gifted Child Quarterly*, 52, 146-159.

- Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T. & Schleyer, E.J. (2008). Female 'big fish' swimming against the tide: The 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 8-96.
- Reinecker, H. (1999). Methoden der Verhaltenstherapie. In H. Reinecker (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 147-334). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 178-186). Göttingen: Hogrefe.
- Robins, C.J. & Block, P. (1989). Cognitive Theories of Depression viewed from a Diathesis-Stress Perspective: Evaluations of the models of Beck and of Abramson, Seligman, and Teasdale. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 297-313.
- Rost, D.H., Dickhäuser, O., Sparfeld, J.O. & Schilling, S.R. (2004). Fachspezifische Selbstkonzepte und Schulleistungen im dimensional Vergleich: Eine versuchsplanerische Überprüfung des I-/E-Modells. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 43-52.
- Rutledge, T., Reis, S.E., Olson, M., Owens, J., Kelsey, F., Pepine, C.J. et al. (2006). Depression is associated with Cardiac Symptoms, Mortality Risk, and Hospitalization among women with suspected Coronary Disease: The NHLBI-Sponsored WISE Study. *Psychosomatic Medicine*, 68, 217-223.
- Schilling, S.R., Sparfeldt, J.R. & Rost, D.H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts: Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 9-18.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 93-99.
- Seaton, M., Marsh, H.W. & Craven, R.G. (2009). Earning its Place as a Pan-Human Theory: diverse countries. *Journal of Educational Psychology*, 101, 403-419.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct

- interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J. (1990). Math, Verbal, and General Academic Self-Concept: The Internal/External Frame of Reference Model and Gender Differences in Self-Concept Structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546-554.
- Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J. (1992). Math and Verbal Achievement and Self-Concepts: Testing the Internal/External Frame of Reference Model. *Journal of Early Adolescence*, 12, 267-279.
- Sparfeldt, J.R., Schilling, S.R., Rost, D.H. & Müller, C. (2003). Bezugsnormorientierte Selbstkonzepte? Zur Eignung der SESSKO. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24, 325-335.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 62-73). Göttingen: Hogrefe.
- Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M. & Duda, K. (2000). *Depressions-Inventar für Kinder und Jugendliche* (2., überarbeitete und neu organisierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2005). Der "Big-Fish-Little-Pond"-Effekt: Forschungsfragen und pädagogische Implikationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 137-140.
- Valentine, J.C., DuBois, D.L. & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A Meta-Analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Valtin, R. & Wagner, C. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 52-68.
- van Ophuysen, S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. Eine Längsschnittanalyse schulformspezifischer Effekte von Ferien und Grundschulübergang. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 293-306.
- Watermann, R., Klingebiel, F. & Kurtz, T. (2010). Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 355-384). Bonn, Berlin: BMBF.
- Werts, C.E. & Watley, D.J. (1969). A student's dilemma: Big Fish-Little Pond or Little Fish-Big Pond. *Journal of Counseling Psychology*, 16, 14-19.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Mac Iver, D., Reuman, D.A. & Midgley, C. (1991). Transitions

during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to Junior High School. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.

Wittchen, H.-U. & Hoyer, J. (2006). Was ist Klinische Psychologie? Definitionen, Konzepte und Modelle. In: H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (S. 3-24). Berlin: Springer.

Wittchen, H.-U. & Jacobi, F. (2002). Die Versorgungssituation psychischer Störungen in Deutschland. *Psychotherapeutenjournal*, 0, 6-15.

Wittchen, H.-U. & Jacobi, F. (2005). Size and burden of mental disorders in Europe – a critical review and appraisal of 27 studies. *European Neuropsychopharmacology*, 15, 357-376.

Wittchen, H.-U. & Jacobi, F. (2006). Epidemiologische Beiträge zur Klinischen Psychologie. In: H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (S. 53-86). Berlin: Springer.

Originalitätserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt sowie Zitate kenntlich gemacht habe.

Merching, 30.01.2012
