

Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in den ersten zwei Schuljahren: Welche Rolle spielen individuelle Schülerinnen- und Schülermerkmale?

Development of Students' Well-Being in Primary School in the First
two Years and Students' Characteristics

In der vorliegenden Studie wurde die Entwicklung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens von Grundschülerinnen und Grundschülern in den ersten zwei Schuljahren unter Berücksichtigung individueller Merkmale der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt (Geschlecht, Migrationshintergrund, sozial-emotionale Kompetenzen) sowie der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen untersucht. Die Stichprobe umfasste 521 Schülerinnen und Schüler aus 56 Schulen in der deutschsprachigen Schweiz. Ergebnisse latenter Wachstumskurvenmodelle zeigen für alle Skalen des schulischen Wohlbefindens interindividuelle Unterschiede bei Schuleintritt. Dabei wurden Geschlechtsunterschiede sowie Zusammenhänge der sozial-emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler festgestellt. Für die Veränderung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens zeichnen sich in den Skalen unterschiedliche Richtungen (Zu- oder Abnahme), aber nur geringfügige interindividuelle Unterschiede ab. Zu allen Zeitpunkten erweisen sich die mathematischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als bedeutsam.

Schlüsselwörter: schulisches Wohlbefinden, Grundschule, Längsschnittstudie, mathematische Kompetenzen, sprachliche Kompetenzen

The present study focuses on the development of students' well-being in primary school from the beginning of 1st to the end of 2nd grade considering students' characteristics at school entrance (gender, migration background, social-emotional competencies) as well as mathematical achievement and language skills. Participants included 521 students from 56 schools in the German-speaking part of Switzerland. Second-order linear latent growth curve models showed significant interindividual differences for the intercept factors. Effects of gender and aspects of social-emotional competencies were found. Growth-related processes within the scales of well-being in school were divergent (increase or decline), whereas interindividual differences for the slope factors were marginal. Achievement in math is associated with the dimensions of well-being in primary school at each measurement point.

Keywords: well-being in school, primary school, longitudinal study, mathematical achievement, language skills

1 Einleitung

Schülerinnen und Schüler, welche sich in der Schule wohl fühlen, erleben und bewerten ihr schulisches Umfeld positiver. Dadurch können die Bewältigung schulischer Anforderungen, erfolgreiches Lernen und soziale Interaktionen im Lebensraum Schule besser gelingen sowie Probleme in und mit der Schule eher gelöst werden. Ein hohes schulisches Wohlbefinden weist auf anregende Lernumgebungen und damit auf die Qualität des schulischen Settings hin (Hascher, 2004; Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel, 2008). Darüber hinaus hat das schulische Wohlbefinden Einfluss auf die Lernmotivation und das Lernverhalten, letztlich auf den Lern- und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern (Fend, 1997; Eder, 2007; Hauser-Cram, Durand & Warfield, 2007). Dennoch ist die Befundlage, insbesondere für die ersten Schuljahre, marginal. Die Gründe dafür liegen in der definitorischen und theoretischen Unschärfe des Konstrukts. Häufig werden damit andere (Teil-)Konstrukte wie Schulzufriedenheit, Schuleinstellung, Schul- oder Lernfreude ummantelt (Wustmann Seiler, 2012). Zudem mangelt es an einheitlicher Operationalisierung (Hascher & Edlinger, 2009).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Definition des schulischen Wohlbefindens

Vielfach wurde das schulische Wohlbefinden als *Single-Item-* oder *Single-Skala-*Messung erfasst (z. B. Abt Gürber, 2012; Fend, 1997; Fischer, Brümmer & Kuhn, 2011; Gisdakis, 2007; Liebers, 2008; Schneider, 2005). Zunehmend finden sich jedoch mehrdimensionale Ansätze, in welchen kognitive Komponenten (Einstellungen), emotionale Aspekte (Freude, Empfindungen) sowie physische und soziale Faktoren (gesundheitliche Beschwerden; soziale Integration) – analog zum subjektiven Wohlbefinden (z. B. Grob et al., 1991) – einbezogen werden (Eder, 2007; Hascher, 2004; Konu, Alanen, Lintonen & Rimpelä, 2002). Vorteile der Mehrkomponentenansätze bestehen darin, dass sich die Entstehungshintergründe, Einflussfaktoren und Veränderungen des schulischen Wohlbefindens differenzierter ergründen lassen. Dies ist nicht nur für die weitere Analyse des Konstrukts und deren Wirkungszusammenhänge, sondern auch für praktische Implikationen von Bedeutung. Jedoch ist die theoretische und empirische Abgrenzung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens, insbesondere zu benachbarten Konstrukten (z. B. der Lernfreude, lernbezogenen Motivation oder dem Selbstkonzept, welche ebenfalls zumeist mehrdimensional erfasst werden), noch unbefriedigend.

Hascher (2004) definiert das schulische Wohlbefinden als „...einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren“ (S. 150). Sie unterscheidet sechs Komponenten des schulischen Wohlbefindens, welche für das Grundschulalter und die Sekundarstufe empirisch repliziert wurden (Hascher & Hagenauer, 2011a; Hascher, Hagenauer & Schaffer, 2011; Wagner & Valtin, 2004; Wustmann Seiler, 2012): (1) Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, (2) Freude und Anerkennung in der Schule, (3) schulischer Selbstwert, (4) keine Sorgen wegen der Schule, (5) keine sozialen Probleme in der Schule, (6) keine körperlichen Beschwerden. Die erste Komponente *Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* erfasst kognitive und emotionale Aspekte schulischen Wohlbefindens (Schuleinstellung, Schulfreude und Schulzufriedenheit). Ein hoher Wert gibt an, dass die Schülerinnen

und Schüler gern zur Schule gehen, positive Gefühle mit der Schule verbinden und mit dem Lerninhalt in der Schule zufrieden sind. Mit der Komponente *Freude und Anerkennung in der Schule* wird das Freudeerleben durch schulische Erfolgserlebnisse oder durch positive soziale Beziehungen zu Mitschülerinnen bzw. Mitschüler und Lehrpersonen erfasst. Die Komponente *Schulischer Selbstwert* repräsentiert das allgemeine, schulbezogene Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler. Sie beschreibt das Ausmaß, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre schulischen Fähigkeiten als positiv bewerten und sich den schulischen Anforderungen gewachsen fühlen. Bei der Komponente *Keine Sorgen wegen der Schule* stehen Zukunfts- und Versagensängste sowie Probleme mit den Lehrpersonen im Mittelpunkt. Ein hoher Wert verweist auf wenig Kummer um das Erreichen von Lernzielen sowie um die Beziehung zu den Lehrpersonen. Die Schülerinnen und Schüler haben keine Bedenken, den Leistungsanforderungen im weiteren Schulverlauf gerecht zu werden. Die Komponente *Keine sozialen Probleme in der Schule* bezieht sich auf die Integration in die Klassengemeinschaft. Eine hohe Ausprägung zeigt, dass sich der/die Schüler/in der Gemeinschaft zugehörig und von seinen/ihren Mitschüler/innen angenommen fühlt. Die letzte Komponente *Keine körperlichen Beschwerden* erfasst die Belastungsfreiheit der Schülerinnen und Schüler. Dabei wird die Abwesenheit psychovegetativer Symptome durch die Schule erfragt, wie Schmerzen, Nervosität oder Erschöpfung. Die Merkmale können als Stressreaktionen oder Anzeichen affektiver Unausgeglichenheit verstanden werden (Eder, 2007). Ein hoher Wert verweist auf Wohlbehagen, Vitalität und positive körperliche Empfindungen.

Die Untersuchungen von Hascher et al. (2011) und Wustmann Seiler (2012) zeigten auf, dass bereits Grundschülerinnen und Grundschüler in der Lage sind, differenzierte Aussagen zu ihrem Wohlbefinden in der Schule zu treffen. Auch wenn die ursprünglich sechsdimensionale Struktur des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004) zum Teil nicht vollständig deckungsgleich nachgewiesen werden konnte, bekräftigen die Befunde die Bedeutung einer mehrdimensionalen Erfassung des schulischen Wohlbefindens bereits am Schulanfang.

2.2 Schulisches Wohlbefinden am Schulanfang

Für das Grundschulalter existieren bislang nur wenige Studien zum Wohlbefinden in der Schule (Abt Gürber, 2012; Gisdakis, 2007; Liebers, 2008; Schneider, 2005; Valeski & Stipek, 2001), davon zwei mit Mehrkomponentenansatz (Hascher et al., 2011; Wustmann Seiler, 2012). Dabei stellt der Schulanfang eine kritische Schwelle in der Bildungskarriere dar, welcher bedeutende Anpassungsleistungen erfordert (Faust, Kratzmann & Wehner, 2013). So manifestieren und verstärken sich frühe negative schulbezogene Einstellungen und Emotionen im Verlauf; positive Ausprägungen wirken dagegen als Schutzfaktor (Hauser-Cram et al., 2007; Valeski & Stipek, 2001). In den vorliegenden Studien zeigte sich überall ein hohes schulisches Wohlbefinden in der Grundschule. Als besonders hoch ausgeprägt erwiesen sich für die ersten Schuljahre die positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, die Abwesenheit von sozialen Problemen sowie die Abwesenheit von körperlichen (und psychischen) Beschwerden (Hascher et al., 2011; Wustmann Seiler, 2012).

2.3 Entwicklung des schulischen Wohlbefindens

Längsschnittstudien mit Berücksichtigung des Mehrkomponentenansatzes liegen bislang nur für die Sekundarstufe vor. Hascher und Hagenauer (2011a) stellten in vier der sechs

Komponenten des schulischen Wohlbefindens zwischen der sechsten und siebten Klassenstufe bedeutsame Veränderungen fest. Der Verlauf erwies sich jedoch unterschiedlich. Für die positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, das Freudeerleben und den schulischen Selbstwert zeigte sich eine Abnahme, bei den drei Beschwerde- und Sorgenkomponenten – Abwesenheit von Sorgen, sozialen Problemen und körperlichen Beschwerden – wurde hingegen ein positiver Entwicklungsverlauf beobachtet. Ähnliche Befunde berichteten Wagner und Valtin (2004) für Schülerinnen und Schüler von der siebten bis neunten Jahrgangstufe. Längsschnittstudien ohne Berücksichtigung des Mehrkomponentenansatz (z. B. Abt Gürber, 2012; Fischer et al., 2011) sowie Querschnittsuntersuchungen an Schülerinnen und Schülern verschiedener Klassenstufen (z. B. Eder, 2007; Hascher & Hagenauer, 2011a; Hascher et al., 2011; Gisdakis, 2007; Konu & Lintonen, 2006; Wild, 2002) belegen im Mittel einen Abwärtstrend des schulischen Wohlbefindens im Laufe der Schulzeit. Bereits bei Grundschülerinnen und Grundschulern ab dem dritten Schuljahr wiesen Hascher et al. (2011) einen niedrigeren schulischen Selbstwert, mehr Sorgen und mehr soziale Probleme nach im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der ersten zwei Jahrgänge. Die positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule waren bei den Erstklässlerinnen bzw. Erstklässlern höher als bei den Schülerinnen und Schülern der zweiten, dritten und vierten Klassenstufen. In allen sechs Skalen des schulischen Wohlbefindens wurde eine Abnahme über die vier Grundschuljahre festgestellt. Erklärungen für die Verschlechterung des schulischen Wohlbefindens finden sich nur wenige. Dabei werden Verbindungen zum *general school fatigue effect* (Stevens & Atwood, 1978, zit. nach Hascher, 2004, S. 105) oder zur steigenden Realitätsangemessenheit der Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler vermutet (Abt Gürber, 2012; Helmke, 1998). Motivationale Anpassungsprozesse durch zunehmende Benotung, überhöhte Erwartungen am Schulanfang sowie vermehrte soziale Vergleiche und Veränderungen der Lernarrangements werden ebenfalls als Ursachen angenommen (Hascher et al., 2011).

2.4 Schulisches Wohlbefinden und individuelle Determinanten

Geschlecht. Die Mehrheit der Untersuchungen stellten geschlechtsspezifische Unterschiede im schulischen Wohlbefinden fest. Je nach Operationalisierung des schulischen Wohlbefindens (mehrdimensional, Single-Skala/Single-Item) finden sich jedoch divergente Befunde. Studien, in denen das schulische Wohlbefinden global (Single-Skala/Single-Item) erfasst wurde, kamen zu dem Schluss, dass Mädchen über ein höheres schulisches Wohlbefinden verfügen als Jungen (Abt Gürber, 2012; Fischer et al., 2011; Gisdakis, 2007; Liebers, 2008; Schneider, 2005; van Ophuysen, 2008; Wild, 2002). Mehrkomponentenansätze offenbarten hingegen heterogene Muster: Mädchen gaben zwar positivere Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule und mehr Freudeerleben an als Jungen; dafür berichteten sie umgekehrt von mehr körperlichen Beschwerden, mehr Sorgen sowie mehr sozialen Problemen (Eder, 2007; Hascher & Hagenauer, 2011a, b; Hascher et al., 2011; Konu & Lintonen, 2006; Wagner & Valtin, 2004). Im Verlauf unterschieden sich Jungen und Mädchen nicht (Hascher & Hagenauer, 2011a). Erklärungen für die Unterschiede werden im geschlechtsspezifischen Interaktionsverhalten sowie in ungleichen Schulleistungen und deren Beurteilung vermutet (Hascher et al., 2011). Auch scheinen Mädchen eine höhere Sensibilität aufzuweisen und eher dazu bereit zu sein, über persönliches Befinden Auskunft zu geben.

Migrationshintergrund. Empirische Belege zum Migrationshintergrund liegen nur wenige, dabei zudem inkonsistent vor. So gibt es Befunde, dass Schülerinnen und Schüler mit Migra-

tionshintergrund über eine positivere Entwicklung des (globalen) schulischen Wohlbefindens von der fünften bis zur neunten Klasse verfügen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationsstatus (Fischer et al., 2011). Andere Studien berichteten über mehr Sorgen, mehr soziale Probleme und mehr körperliche Beschwerden bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Abt Gürber, 2012; Eder, 2007; Hascher, 2004) oder stellten keine Unterschiede fest (Gisdakis, 2007; van Ophuysen, 2008).

Sozial-emotionale Kompetenzen. Gisdakis (2007) und Schneider (2005) stellten Zusammenhänge des (globalen) schulischen Wohlbefindens mit externalisierendem Problemverhalten (abweichendes, antisoziales Verhalten, z. B. Aggressivität), internalisierendem Problemverhalten (auf das eigene Selbst gerichtet, z. B. Unsicherheit, Ängstlichkeit) sowie sozialer und kognitiver Aufgeschlossenheit der Schülerinnen und Schüler (z. B. Empathie) fest. Externalisierendes und internalisierendes Problemverhalten gingen mit einem geringeren schulischen Wohlbefinden, soziale und kognitive Aufgeschlossenheit hingegen mit einem höheren schulischen Wohlbefinden einher. Die Zusammenhänge nahmen im Grundschulverlauf zu. Dahinter wird eine abnehmende Toleranz der Lehrkräfte in Bezug auf auffallendes Verhalten der Schülerinnen und Schüler vermutet, welche zu einer schlechteren Beziehung zur Lehrkraft führt. Zudem scheint sich der Einfluss sozial-emotionaler Kompetenzen als Resource oder Risiko im Schulverlauf zu stabilisieren (z. B. Sammons et al., 2008).

2.5 Schulisches Wohlbefinden und schulische Kompetenzen

Vielfach wird die Bedeutung der schulischen Kompetenzen und Schulleistungen für das schulische Wohlbefinden betont. Dabei ist die Befundlage divergent. So gibt es einerseits Belege, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler sich in der Schule wohler fühlen, von mehr positiven Emotionen, einem höheren schulischen Selbstwert sowie weniger Belastungen und Sorgen berichten als leistungsschwache Schülerinnen und Schüler (Eder, 2007; Fend, 1997; Gisdakis, 2007; Hascher, 2004; Valeski & Stipek, 2001; Van Petegem et al., 2008). Andererseits erwies sich das schulische Wohlbefinden als weitgehend unabhängig von den mathematischen und sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (Abt Gürber, 2012; Liebers, 2008; Roebbers, 1997). Letztere Befunde, allesamt aus Querschnittstudien, finden sich vor allem im Grundschulalter. Helmke (1993) wies in seiner Längsschnittstudie zur Lernfreude darauf hin, dass leistungsbezogene (Miss-) Erfolge und sich daraus entwickelnde Kognitionen erst gegen Ende der zweiten Klasse an Bedeutung gewinnen. Andere Studien verweisen darauf, dass die subjektive Leistungszufriedenheit und selbstbezogene Kognitionen (z. B. Anstrengungsbereitschaft) einflussreicher wirken als das objektive Leistungsniveau bzw. dessen Einfluss moderieren (Eder, 2005; Fend, 1997; Van Petegem et al., 2008). Schülerinnen und Schüler scheinen sich dann in der Schule wohl zu fühlen, wenn sie sich entsprechend ihrer Zielvorstellungen auf einem angemessenen Leistungsniveau befinden (Hascher, 2004). Bei Gisdakis (2007) sowie Valeski und Stipek (2001) erwiesen sich die mathematischen Kompetenzen als bedeutsam für das schulische Wohlbefinden in der Grundschule, bei Van Petegem et al. (2008) hingegen die sprachlichen Fähigkeiten in der Sekundarstufe.

2.6 Fazit für die eigene Untersuchung

Erkenntnisse zum mehrdimensionalen schulischen Wohlbefinden in den ersten Schuljahren sind rar. Auch wenn die bisherigen Studien ein hohes (globales) schulisches Wohlbefinden

am Schulanfang bescheinigen, zeigen sie auch ein baldiges Absinken. Längsschnittanalysen, in denen das schulische Wohlbefinden in den ersten Schuljahren als mehrdimensionales Konstrukt einbezogen sowie in seinen Determinanten untersucht wurde, existieren bis dato nicht. Darüber hinaus mangelt es an Studien, welche differentiellen Entwicklungsverläufen im mehrdimensionalen schulischen Wohlbefinden auf latenter Ebene nachgehen. So wurden bei Fischer et al. (2011) interindividuelle Unterschiede in der Veränderung des (globalen) schulischen Wohlbefindens nachgewiesen. Adäquate Analysen mit einem Mehrkomponentenansatz fehlen. Vor dem Hintergrund verfolgt die Studie das Ziel, die Entwicklung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern in den ersten zwei Schuljahren unter Berücksichtigung individueller Merkmale der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt sowie der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen zu untersuchen:

(1) Wie entwickelt sich das mehrdimensionale schulische Wohlbefinden in den ersten zwei Schuljahren?

(2) Welchen Einfluss haben individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt (Geschlecht, Migrationshintergrund, sozial-emotionale Kompetenzen) sowie die mathematischen und sprachlichen Kompetenzen auf die Entwicklung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens in den ersten zwei Schuljahren?

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Daten wurden im Rahmen einer Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten erhoben: zu Beginn des ersten Schuljahres, am Ende des ersten Schuljahres sowie am Ende des zweiten Schuljahres. Die Studie umfasste $N = 521$ Schülerinnen und Schüler aus 70 Klassen in 56 Schulen und 11 Deutschschweizer Kantonen (Schüpbach, 2010). Für die Auswahl der Schulen und Klassen wurde eine nach Kantonen und Schulhäusern geschichtete Zufallsauswahl vorgenommen. Das Alter der Schülerinnen und Schüler lag zu Beginn bei rund sieben Jahren ($M = 6.98$, $SD = 0.47$), bei annähernd gleich verteiltem Geschlecht: 48 % Mädchen ($n = 251$) zu 52 % Jungen ($n = 270$). Knapp 90 % der Schülerinnen und Schüler sprechen zuhause Schweizerdeutsch (davon 58 % als alleinige Sprache), 80 % besitzen einen Schweizer Pass. 32 % der Schülerinnen und Schüler haben mindestens einen Elternteil mit einem Universitätsabschluss. Am Ende des zweiten Schuljahres nahmen noch 437 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teil ($n = 228$ Jungen, $n = 208$ Mädchen). Die Stichprobenausfälle ($n = 84$) begründen sich in Klassen- und Schulwechsellern, im Wegzug der Schülerinnen und Schüler oder in nachträglichen Teilnahmeverweigerungen durch die Eltern.

3.2 Erhebungsinstrumente

Mehrdimensionales schulisches Wohlbefinden. Das mehrdimensionale schulische Wohlbefinden wurde zu den drei Messzeitpunkten anhand eines Fragebogens erhoben, welcher innerhalb einer Unterrichtsstunde zum Einsatz kam (Wustmann Seiler, 2012). Alle Items und Antwortmöglichkeiten wurden den Schülerinnen und Schülern vorgelesen. Das mehrdimensionale schulische Wohlbefinden wurde mit folgenden fünf Skalen erfasst: (1) *Po-*

sitive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (fünf Items, z. B. „Ich gehe gerne in die Schule“, Cronbachs $\alpha = .81-.84$), (2) *Schulisches Selbstbewusstsein* (drei Items, z. B. „Ich bin gut in allem, was wir so in der Schule machen“, Cronbachs $\alpha = .73-.80$), (3) *Keine Sorgen wegen der Schule* (drei Items, z. B. „In der letzten Zeit habe ich mir oft Sorgen gemacht, wie ich die Aufgaben in der Schule schaffe“, Cronbachs $\alpha = .68-.70$), (4) *Keine sozialen Probleme in der Schule* (vier Items, z. B. „In der letzten Zeit hatte ich oft Streit mit Schulkameraden“, Cronbachs $\alpha = .65-.77$), (5) *Keine körperlichen und psychischen Beschwerden* (vier Items, z. B. „Wie oft hattest du in den letzten Wochen Bauchweh?“, Cronbachs $\alpha = .60-.69$). Die ursprünglich sechste Teilkomponente nach Hascher (2004) *Freude und Anerkennung in der Schule* konnte für das frühe Grundschulalter nicht als eigenständiger, reliabler Faktor abgebildet werden (ebd., 2012). Alle Items wurden mittels einer vierstufigen Skala mit vier verschiedenfarbigen und unterschiedlich großen Antwortkreisen geratet (großer dunkelgrüner Kreis = Diesem Satz stimme ich überhaupt nicht zu; kleiner hellgrüner Kreis = Diesem Satz stimme ich eher nicht zu; kleiner hellblauer Kreis = Diesem Satz stimme ich ein bisschen zu; großer dunkelblauer Kreis = Diesem Satz stimme ich voll und ganz zu). Die Farben verweisen auf eine Zustimmung oder Ablehnung; die Größe der Antwortkreise repräsentiert die Ausprägung. Das symbolhafte Antwortformat offenbarte sich zu allen drei Zeitpunkten als zuverlässig (Schüpbach, 2010; Schüpbach, Wustmann, Mous, Bolz & Herzog, 2008; Wustmann Seiler, 2012). Der Skala *Keine körperlichen und psychischen Beschwerden* liegt eine 4-stufige-Häufigkeitsskala zugrunde von 1 = ganz oft bis 4 = gar nie. Bei den letzten drei Skalen wurden die Items recodiert (vgl. Tab. 1). Sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt konnte eine faktorielle Stabilität der mehrdimensionalen Struktur des schulischen Wohlbefindens nachgewiesen werden (Wustmann Seiler, 2012; Wustmann Seiler, Schüpbach & Herzog, 2015).

Tabelle 1: Deskriptive Kennwerte des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens nach Messzeitpunkt

Skala	Beginn 1. Schuljahr		Ende 1. Schuljahr		Ende 2. Schuljahr	
	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)
PSE	512	3.50 (.50)	453	3.47 (.62)	433	3.30 (.65)
SSB	516	3.32 (.63)	458	3.28 (.65)	432	3.23 (.59)
KSO*	510	2.94 (.96)	453	3.12 (.89)	433	3.23 (.80)
KSP*	510	3.23 (.77)	453	3.40 (.74)	433	3.43 (.72)
KBE*	510	3.13 (.75)	452	3.22 (.69)	432	3.23 (.60)

Anmerkungen: PSE = Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, SSB = Schulisches Selbstbewusstsein, KSO = Keine Sorgen wegen der Schule, KSP = Keine sozialen Probleme in der Schule, KBE = Keine körperlichen und psychischen Beschwerden; *recodierte Skalen.

Individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt. Das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler ging als Dummy-Variable ein: 0 = Jungen, 1 = Mädchen. Der *Migrationshintergrund* der Schülerinnen und Schüler wurde über die Familiensprache operationalisiert: 0 = Eine oder mehrere andere Sprachen in der Familie, 1 = Schweizerdeutsch. Die sozial-emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wurden mittels einer adaptierten Version des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997) durch Elternfragebögen erhoben (Schüpbach, 2010; Schüpbach et al., 2008): (1) *Prosoziales Ver-*

Tabelle 2: Interkorrelationen der Skalen des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens und der Kovariaten zu drei Messzeitpunkten (t1-t3)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1 PSE t1	—																								
2 PSE t2	.44	—																							
3 PSE t3	.41	.45	—																						
4 SSB t1	.28	.18	.14	—																					
5 SSB t2	.17	.30	.10	.36	—																				
6 SSB t3	.19	.21	.30	.32	.35	—																			
7 KSO t1	.16	.08	.15	.06	.02	.09	—																		
8 KSO t2	.15	.20	.11	.08	.20	.14	.35	—																	
9 KSO t3	.14	.09	.16	.13	.14	.25	.32	.41	—																
10 KSP t1	.17	.05	.05	.07	.04	.04	.39	.27	.20	—															
11 KSP t2	.19	.24	.13	.05	.22	.12	.25	.54	.26	.33	—														
12 KSP t3	.06	.06	.16	.03	.04	.07	.23	.24	.39	.24	.36	—													
13 KBE t1	.04	.05	.04	.06	.07	.16	.26	.16	.15	.35	.24	.14	—												
14 KBE t2	.01	.13	-.01	-.01	.12	.12	.15	.33	.16	.20	.35	.16	.45	—											
15 KBE t3	.05	.10	.12	.00	.07	.06	.14	.10	.15	.13	.17	.26	.29	.31	—										
16 GES t1	.15	.16	.22	-.01	-.03	-.09	.03	.09	.07	.02	.10	.01	-.15	-.09	-.09	—									
17 MIG t1	-.03	-.07	-.06	.00	.07	.01	-.01	.07	.14	.00	.03	.11	.10	.05	.04	-.04	—								
18 SEV t1	.10	.05	.11	.15	.14	.09	.22	.19	.25	.16	.16	.13	.10	.14	-.03	.07	.05	—							
19 PSV t1	.14	.17	.17	.07	.01	.09	.01	.01	.03	.03	.10	.04	-.06	-.02	-.09	.14	-.06	.21	—						
20 SKO t1	.05	.00	-.03	.05	.14	.10	.20	.26	.22	.23	.17	.12	.12	.14	.01	.06	.14	.24	.03	—					
21 SKO t2	.18	.01	.08	.05	.14	.10	.17	.21	.13	.07	.11	.06	.11	.10	.03	.00	.07	.19	.03	.45	—				
22 SKO t3	.12	-.02	.08	.12	.16	.08	.24	.24	.14	.09	.11	.11	.13	.10	.06	.08	.02	.18	.00	.41	.58	—			
23 MKO t1	.11	.00	.01	.13	.16	.17	.17	.17	.17	.11	.13	.11	.16	.13	.06	-.17	.02	.24	-.03	.49	.30	.33	—		
24 MKO t2	.08	-.03	.01	.09	.17	.15	.19	.31	.26	.11	.13	.11	.15	.22	.10	-.17	.09	.24	-.11	.45	.33	.33	.57	—	
25 MKO t3	.05	-.06	.00	.10	.17	.20	.19	.29	.32	.15	.18	.16	.20	.18	.08	-.29	.12	.29	-.06	.39	.33	.31	.58	.64	

Anmerkungen: Signifikante Korrelationen ($p \leq .05$) sind fett markiert; PSE = Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, SSB = Schulisches Selbstbewusstsein, KSO = Keine Sorgen wegen der Schule, KSP = Keine sozialen Probleme in der Schule, KBE = Keine körperlichen und psychischen Beschwerden, GES = Geschlecht, MIG = Migrationshintergrund, SEV = Sozial-emotionale Verhaltensstärken, PSV = Prosoziales Verhalten, SKO = Sprachliche Kompetenzen, MKO = Mathematische Kompetenzen.

halten (fünf Items, z. B. „Rücksichtsvoll“, Cronbachs $\alpha = .67$, $M = 3.38$, $SD = 0.41$) und (2) *Sozio-emotionale Verhaltensstärken* (neun Items, orig. „Keine Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme“ und „Keine emotionalen Probleme“, z. B. „Leicht ablenkbar; unkonzentriert“, „Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht“, Cronbachs $\alpha = .76$, $M = 3.16$, $SD = 0.47$). Die letzte Skala wurde umcodiert, so dass ein hoher Wert hohe Verhaltensstärken bzw. geringe Verhaltensauffälligkeiten ausdrückt (1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft genau zu; vgl. Tab. 2).

Mathematische und sprachliche Kompetenzen. Die mathematischen und sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wurden anhand standardisierter Testverfahren zu den drei Erhebungszeitpunkten gemessen. Die Ersterhebung wurde mit dem *SMS – Sprache und Mathematik beim Schuleintritt* (Moser, Berweger & Tresch, 2003) durchgeführt. Am Ende des ersten und zweiten Schuljahres wurden die mathematischen Kompetenzen mittels *DEMAT 1+* (Krajewski, Küspert & Schneider, 2002) und *DEMAT 2+* (Krajewski, Liehm & Schneider, 2004), die sprachlichen Kompetenzen anhand der *Würzburger Leise Leseprobe* (Küspert & Schneider, 1998) erhoben. Alle Rohwerte wurden in T-Werte transformiert ($M = 50$, $SD = 10$; Lienert & Raatz, 1994; vgl. Tab. 2).

3.3 Statistische Auswertung

Zur Beantwortung der längsschnittlichen Fragestellungen wurden latente Wachstumskurvenmodelle analysiert (*Latent Growth Curve Models* (LGCM); z. B. Preacher, Wichman, MacCallum & Briggs, 2008). LGCM bieten die Möglichkeit, interindividuelle Unterschiede

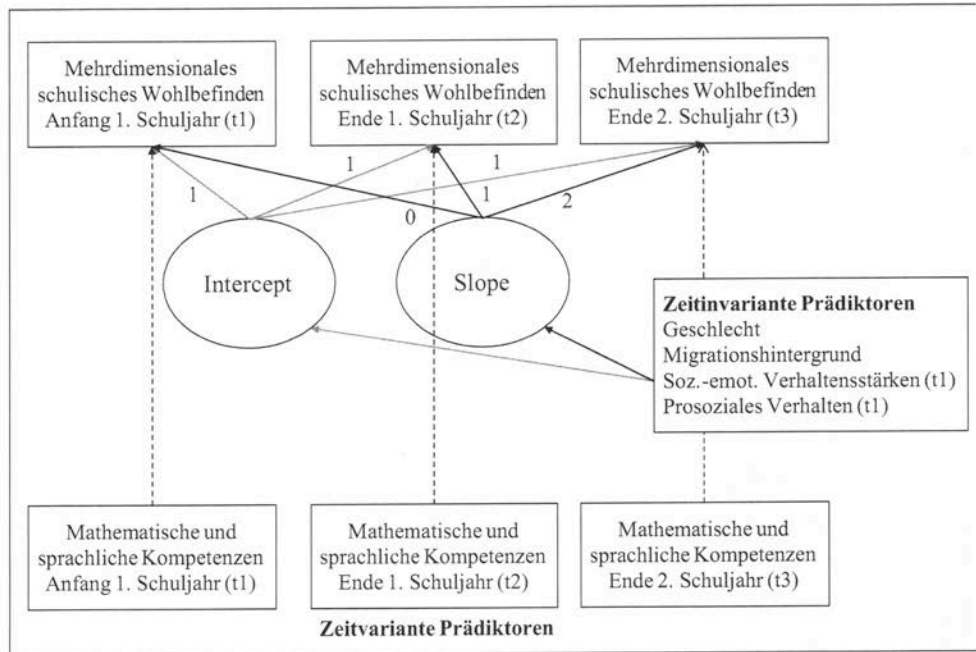


Abbildung 1: Latente Wachstumskurvenmodelle zum mehrdimensionalen schulischen Wohlbefinden in den ersten zwei Schuljahren.

im Ausgangsniveau (*Intercept*) und in der Veränderung (*Slope*) zu untersuchen. Vorliegend wurden LGCM zweiter Ordnung realisiert (Sayer & Cumsille, 2001). Die Schätzung der Intercept- und Slope-Faktoren basiert hierbei auf latenten Variablen. Vorteil einer solchen Modellierung besteht darin, dass die Messmodelle unter Berücksichtigung der Messfehler getestet werden können. Die individuellen Merkmale der Schülerinnen und Schüler gingen als zeitinvariante Kovariaten (Zeitpunkt des Schuleintritts), die mathematischen und sprachlichen Kompetenzen als zeitvariierende Kovariaten (im Sinne einer Regression auf den jeweiligen Messzeitpunkt) in die Analysen ein (vgl. Abb. 1). Alle Analysen wurden mit der Software Mplus (Version 7.1, Muthén & Muthén, 1998-2012) durchgeführt. Fehlende Werte wurden mit der in Mplus implementierten Full-Information-Maximum-Likelihood Methode berücksichtigt. Zur Parameterschätzung wurde die robuste Maximum-Likelihood-Schätzung verwendet. Die Mehrebenenstruktur der Daten wurde durch den Befehl *type=complex* kontrolliert. Dabei wurden die Modellschätzungen unter Berücksichtigung der geschichteten Daten (Schülerinnen und Schüler in Schulen) vorgenommen (Intraklassenkorrelationen: .036–.144). Alle metrischen Kovariaten wurden am Gesamtmittelwert zentriert. Zur Beurteilung der Modellgüte wurden folgende Fit-Indizes herangezogen (Weiber & Mühlhaus, 2010): RMSEA (*Root-Mean-Square-Error of Approximation*, $\leq .05$), CFI (*Comparative Fit Index*, $\geq .90$) und SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*, $\leq .08$).

4 Ergebnisse

4.1 Entwicklung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens

Zur Untersuchung der Veränderung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens wurden zunächst unbedingte lineare LGCM für die einzelnen Skalen berechnet.¹ Dabei zeigte sich eine gute Datenpassung (vgl. Tab. 3). Die Ergebnisse rechtfertigen die Annahme von interindividuellen Entwicklungsverläufen im mehrdimensionalen schulischen Wohlbefinden in den ersten zwei Schuljahren. Die Ausgangswerte sind relativ hoch ($M_{\text{Intercept}}$; vgl. Tab. 4). In allen Skalen unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler jedoch im Ausgangswert ($V_{\text{Intercept}}$). Der größte interindividuelle Unterschied zeichnet sich bei den Sorgen wegen der Schule ab. Die mittlere Veränderung (M_{Slope}) bei den positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule und dem schulischen Selbstbewusstsein ist negativ (Abnahme), während sie für die drei anderen Skalen positiv ausfällt (Zunahme). Interindividuelle Unterschiede in der Veränderung können bei der Abwesenheit körperlicher und psychischer Beschwerden festgestellt werden (V_{Slope}). Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Ausgangswert und Veränderung wurden bei den Skalen *Keine sozialen Probleme in der Schule* und *Keine körperlichen und psychischen Beschwerden* statistisch signifikante Kovarianzen konstatiert ($r_{\text{Intercept/Slope}}$). Beide fallen negativ aus, d. h. bei niedrigem Ausgangsniveau ist eine bessere Entwicklung zu verzeichnen (*Regression zur Mitte*).

¹ Voranalysen offenbarten, dass die Annahme eines linearen Verlaufs ($t_1 = 0, t_2 = 1, t_3 = 2$) in allen Skalen einem nichtlinearen Verlauf (hierbei wird die Zeitfunktion nicht a priori fixiert, sondern die Ladung des zweiten Messzeitpunkts anhand der Daten frei geschätzt; $t_1 = 0, t_2 = *, t_3 = 1$; Preacher et al., 2008) überlegen war.

Tabelle 3: Modellfit der linearen Wachstumskurvenmodelle des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens

	$\chi^2(df)$	<i>p</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
PSE	122.74 (85)	.005	.981	.029	.040
SSB	22.14 (24)	.571	1.00	.00	.042
KSO	33.69 (21)	.039	.982	.034	.042
KSP	59.92 (51)	.184	.989	.018	.049
KBE	62.35 (52)	.154	.986	.020	.040

Anmerkungen: *CFI* = Comparative Fit Index, *RMSEA* = Root Mean Square Error of Approximation, *SRMR* = Standardized Root Mean Square Residual; PSE = Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, SSB = Schulisches Selbstbewusstsein, KSO = Keine Sorgen wegen der Schule, KSP = Keine sozialen Probleme in der Schule, KBE = Keine körperlichen und psychischen Beschwerden.

Tabelle 4: Kennwerte der linearen Wachstumskurvenmodelle für den Ausgangswert (Intercept) und die Veränderungsrate (Slope) des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens

	PSE	SSB	KSO	KSP	KBE
$M_{\text{Intercept}}$	3.55 (.04)***	3.32 (.04)***	2.74 (.08)***	3.31 (.04)***	3.23 (.04)***
M_{Slope}	-.10 (.03)***	-.05 (.02)*	.18 (.03)***	.10 (.02)***	.04 (.02)*
$V_{\text{Intercept}}$	.18 (.07)**	.18 (.06)***	.43 (.13)***	.21 (.07)**	.26 (.05)***
V_{Slope}	.01 (.04)	.02 (.02)	.04 (.05)	.04 (.03)	.04 (.02)*
$r_{\text{Intercept/Slope}}$	.05	-.38	-.39	-.48**	-.78***

Anmerkungen: *M* = Mittelwert (unstandard.); *V* = Varianz (unstandard.); *r* = Korrelation (standard.); **p* ≤ .05, ***p* ≤ .01, ****p* ≤ .001; PSE = Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, SSB = Schulisches Selbstbewusstsein, KSO = Keine Sorgen wegen der Schule, KSP = Keine sozialen Probleme in der Schule, KBE = Keine körperlichen und psychischen Beschwerden.

4.2 Schulisches Wohlbefinden und individuelle Determinanten

Um den Einfluss der individuellen Merkmale der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt sowie der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen in den ersten zwei Schuljahren auf den Ausgangswert und die Veränderung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens zu untersuchen, wurden konditionale lineare LGCM berechnet (vgl. Abb. 1). Durch die Kovariaten können max. 21 % der Varianz des Ausgangswertes und 37 % der Varianz der Veränderung erklärt werden (vgl. Tab. 5). Für den Schulanfang wurden Geschlechtsunterschiede festgestellt: Danach verfügen Mädchen über positivere Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule als Jungen. Hingegen leiden sie stärker unter körperlichen und psychischen Beschwerden. Sozio-emotionale Verhaltensstärken gehen mit weniger Sorgen und weniger sozialen Problemen in der Schule einher. Prosoziales Verhalten der Schülerinnen und Schüler ist mit positiveren Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule sowie einem positiveren schulischen Selbstbild verbunden. Für die mathematischen Kompetenzen wurden positive Zusammenhänge für alle fünf Teilkomponenten des schulischen Wohlbefindens nachgewiesen: die Abwesenheit von Sorgen (zu allen drei Zeitpunkten), die Abwesenheit von körperlichen und psychischen Beschwerden (Ende erstes und zweites Schuljahr), die Abwesenheit von sozialen Problemen (Ende erstes Schuljahr), das schulische Selbstbewusstsein (Ende erstes und zweites Schuljahr) sowie positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (Ende erstes Schuljahr).

Tabelle 5: Lineare Wachstumskurvenmodelle des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens in Abhängigkeit von individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt sowie den mathematischen und sprachlichen Kompetenzen in den ersten zwei Schuljahren (t1-t3)

	PSE		SSB		KSO		KSP		KBE	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Zeitinvariante Prädiktoren (bei Schuleintritt)										
Geschlecht	.22 (.07)	.07 (.16)	.06 (.08)	-.19 (.17)	.07 (.12)	.37 (.49)	.06 (.11)	-.04 (.15)	-.15 (.07)	.04 (.10)
Migrationshintergrund	.06 (.08)	-.01 (.11)	-.09 (.11)	.02 (.16)	-.07 (.08)	-.14 (.20)	.07 (.08)	-.18 (.16)	-.10 (.08)	.06 (.10)
Soz.-emot. Verhaltensstärken	.16 (.10)	-.14 (.14)	.14 (.13)	-.05 (.17)	.43 (.10)	-.50 (.59)	.28 (.13)	-.26 (.23)	.17 (.11)	-.24 (.16)
Prosoziales Verhalten	.24 (.11)	.00 (.16)	.14 (.06)	-.05 (.14)	.05 (.09)	-.03 (.20)	.14 (.10)	-.02 (.13)	-.05 (.09)	-.08 (.12)
Zeitvariante Prädiktoren (Regression auf den jeweiligen Messzeitpunkt)										
t1 Sprachkompetenzen	-.01 (.08)		-.02 (.08)		-.01 (.06)		.15 (.08)		.00 (.08)	
t1 Mathematikkompetenzen	.12 (.08)		.15 (.08)		.22 (.08)		.04 (.08)		.18 (.07)	
t2 Sprachkompetenzen	-.04 (.05)		.02 (.07)		.05 (.07)		.03 (.06)		.06 (.06)	
t2 Mathematikkompetenzen	.14 (.06)		.19 (.08)		.39 (.08)		.15 (.07)		.21 (.06)	
t3 Sprachkompetenzen	.08 (.05)		-.02 (.08)		.04 (.06)		.09 (.08)		.09 (.10)	
t3 Mathematikkompetenzen	.04 (.05)		.18 (.06)		.39 (.08)		.05 (.08)		.01 (.06)	
R ²	.17 (.07)	.02 (.04)	.06 (.05)	.05 (.08)	.21 (.11)	.37 (.86)	.12 (.09)	.10 (.14)	.06 (.04)	.08 (.08)

Anmerkungen: Signifikante Parameterausprägungen ($p \leq .05$) sind fett markiert; b = Wachstumsparameter (standard.); SE = Standardfehler; R^2 = Varianz (standard.); Geschlecht: 0 = Jungen, 1 = Mädchen; Migrationshintergrund: 0 = Eine oder mehrere andere Sprachen, 1 = Schweizerdeutsch; PSE = Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, SSB = Schulisches Selbstbewusstsein, KSO = Keine Sorgen wegen der Schule, KSP = Keine sozialen Probleme in der Schule, KBE = Keine körperlichen und psychischen Beschwerden; Modellfitt: $RMSEA = .00-.035$, $CFI = .912-1.00$, $SRMR = .039-.048$.

5 Diskussion

Ziel der Studie war es, Entwicklungsverläufe des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens von Grundschülerinnen und Grundschülern in den ersten zwei Schuljahren unter Berücksichtigung individueller Schülerinnen- und Schülermerkmale bei Schuleintritt sowie der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen.

Entwicklung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens. Bereits für die ersten zwei Schuljahre lassen sich in Analogie zum Sekundarbereich (Hascher & Hagenauer, 2011a; Wagner & Valtin, 2004) heterogene Muster in der Veränderung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens feststellen: Während die positiven Komponenten schulischen Wohlbefindens – *Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* und *Schulisches Selbstbewusstsein* – über die zwei ersten Schuljahre abnehmen, lassen sich bei den negativen Komponenten – *Keine Sorgen wegen der Schule, Keine sozialen Probleme in der Schule* und *Keine körperlichen und psychischen Beschwerden* – hingegen erfreulich positive Veränderungen, d. h. eine Abnahme der Beschwerden und Sorgen feststellen. Da sich die Werte in den ersten zwei einstellungs- und leistungsbezogenen Facetten des schulischen Wohlbefindens allerdings auch am Ende des zweiten Schuljahres im Mittel auf einem hohen Niveau bewegen, kann noch nicht von einem kritischen Rückgang gesprochen werden. Dennoch zeigt sich, dass der anfängliche Erwartungsoptimismus sinkt. Die Ergebnisse stehen in Einklang mit Befunden zur Entwicklung der Lernfreude (Helmke, 1993), des emotionalen Erlebens im Unterricht (Hascher & Reindl, 2013), des fächerspezifischen Selbstkonzepts oder der kompetenz- und wertbezogenen Überzeugungen (z. B. Helmke, 1998; Fredricks & Eccles, 2002; Jacobs, Lanza, Wayne Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). Hintergründe dafür lassen sich in der zunehmenden Differenzierung von Wunsch und Wirklichkeit vermuten (z. B. Stipek & Mac Iver, 1989). Auch können Schülerinnen und Schüler anfangs ihre Leistungen bzw. die Bedingungen dazu noch weniger gut einschätzen. Ihre Beurteilungen sind stark von sozialisatorischen Erfahrungen, insbesondere den elterlichen Rückmeldungen und Anregungen, geprägt (Fredricks & Eccles, 2002). Erst mit der Zeit entwickeln sie ein differenziertes Verständnis von Anstrengung und Fähigkeit. In der Untersuchung von Hascher et al. (2011) wiesen Schülerinnen und Schüler ab dem dritten Schuljahr einen niedrigeren schulischen Selbstwert, mehr Sorgen und mehr soziale Probleme auf als Erst- und Zweitklässlerinnen und Zweitklässler. Möglicherweise stellen sich erst im Verlauf des dritten Schuljahres markante Verschlechterungen in den einzelnen Teilkomponenten des schulischen Wohlbefindens ein (z. B. durch verstärkte Rückmeldungen oder soziale Vergleiche). So könnte es der Grundschule in den ersten zwei Schuljahren noch (besser) gelingen, die Passung zwischen den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und den schulischen Bedingungen aufrechtzuerhalten sowie Erfahrungen von Überforderung und Frustration gering zu halten (Helmke, 1993, 1998). Hascher und Reindl (2013) vermuten, dass im Anfangsunterricht vor allem darauf geachtet wird, dass alle Schülerinnen und Schüler Lernerfolgserlebnisse aufweisen.

Für alle Komponenten des schulischen Wohlbefindens zeigten sich bedeutsame Varianzen am Schulanfang, insbesondere bei den Sorgen wegen der Schule. Die Ergebnisse lassen sich in den Kontext der Transitionsforschung einbetten, welche den Schuleintritt als markante Übergangsphase mit neuen Entwicklungsaufgaben hervorhebt (Griebel & Niesel, 2011). Übergänge bedingen Herausforderungen und Anpassungsleistungen, welche je nach indivi-

duellen und sozialen Ressourcen unterschiedlich bewältigt werden (Faust, Kratzmann & Wehner, 2013). Erstmals stehen die Schülerinnen und Schüler im Leistungsvergleich zu anderen. Angst vor Versagen, unbekannte Bezugspersonen und Mitschülerinnen bzw. Mitschüler sowie große Erwartungen an das *Schulkind* und dessen Leistungen sind erklärbare Hintergründe dazu.

Individuelle Merkmale bei Schuleintritt. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die positiven Zusammenhänge zwischen schulischem Wohlbefinden und sozial-emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Gisdakis, 2007; Sammons et al., 2008). Sozial-emotionale Verhaltensstärken der Schülerinnen und Schüler (keine Aufmerksamkeitsdefizite und emotionale Probleme) gehen mit weniger Sorgen und weniger sozialen Problemen am Schulanfang einher. Prosoziales Verhalten ist mit positiveren schulbezogenen Einstellungen und Emotionen sowie einem positiveren schulischen Selbstbild verbunden. Sozial-emotionale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler tragen folglich zu einem besseren Start in die Schullaufbahn bei. Ähnliche Befunde fanden sich bei Hascher und Baillod (2004) für die Sekundarstufe: Dabei wiesen unbeliebte Schülerinnen und Schüler mit problematischem Sozialverhalten ein deutlich tieferes schulisches Wohlbefinden auf als beliebte Schülerinnen und Schüler.

Für das Geschlecht lassen sich bereits im frühen Grundschulalter heterogene Muster im mehrdimensionalen schulischen Wohlbefinden bestätigen (z. B. Eder, 2007; Hascher et al., 2011; Konu & Lintonen, 2006): Mädchen verfügen einerseits über positivere Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule als Jungen; andererseits berichten sie über mehr körperliche und psychische Beschwerden. Im Verlauf unterscheiden sich Jungen und Mädchen aber nicht. Die Ergebnisse fügen sich in die Befunde von Hascher und Hagenauer (2011a) für Sekundarschülerinnen und -schüler ein. Jungen können somit nicht per se als Risikogruppe für das schulische Wohlbefinden bezeichnet werden. Der Migrationshintergrund erweist sich in der vorliegenden Untersuchung in Einklang mit van Ophuysen (2008), Roebbers (1997) und Van Petegem et al. (2008) für die ersten zwei Schuljahre als unbedeutend.

Mathematische und sprachliche Kompetenzen. Für alle Dimensionen des schulischen Wohlbefindens konnten positive Zusammenhänge der mathematischen Kompetenzen in den ersten zwei Schuljahren nachgewiesen werden. Mathematische Kompetenzen sind mit weniger Sorgen, weniger sozialen Problemen, weniger körperlichen und psychischen Beschwerden, einem höheren schulischen Selbstbewusstsein sowie positiveren schulbezogenen Einstellungen und Emotionen verbunden. Am Ende des ersten Schuljahres weisen die mathematischen Kompetenzen die stärksten Zusammenhänge auf. Die Befunde gehen einher mit Gisdakis (2007) sowie Valeski und Stipek (2001). Für die sprachlichen Kompetenzen konnten keine Zusammenhänge mit dem mehrdimensionalen schulischen Wohlbefinden in den ersten zwei Schuljahren ermittelt werden.

Einschränkungen und Ausblick. Die vorliegenden Ergebnisse liefern sowohl auf grundlagen-theoretischer als auch auf anwendungspraktischer Ebene einen wichtigen Beitrag zur schulischen Wohlbefindensforschung. So liegen erstmals Befunde zur Entwicklung sowie zu individuellen Entwicklungsbedingungen des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens in den ersten zwei Schuljahren vor. Insbesondere das zugrunde liegende Längsschnittdesign ermöglichte einen Erkenntnisgewinn zum mehrdimensionalen schulischen Wohlbefinden. Erstmals konnten damit komplexere statistische Auswertungsverfahren der Veränderungsmessung für das mehrdimensionale schulische Wohlbefinden genutzt werden. Die Analysen zeigen, dass sich die Teilkomponenten des schulischen Wohlbefindens in ihrer Entwicklung

und in ihren Determinanten unterscheiden. Dabei konnten Geschlechtsunterschiede, Merkmale der sozial-emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt sowie Einflüsse der mathematischen Kompetenzen für die ersten zwei Schuljahre als bedeutsam nachgewiesen werden. Weitere Analysen sollten daran anknüpfen und den kompletten Grundschulverlauf untersuchen. Damit könnten differenzierte Analysen zur Veränderung der einzelnen Teilkomponenten (z. B. linear vs. quadratisch vs. kubisch) sowie wachsende Zusammenhänge des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens und einzelner Merkmale überprüft werden. Gerade die Diskussion um die zunehmend realistische Selbsteinschätzung von Kindern (z. B. Helmke, 1998) sowie die Bewertungs- und Benotungspraxis im Anfangsunterricht ließe sich mit einem Einbezug der dritten und vierten Grundschulklasse besser aufgreifen. Die Varianz in der Ausprägung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens am Schulanfang offenbart, dass zudem weitere Prädiktoren hinzugezogen werden sollten, z. B. vorschulische Entwicklungsbedingungen oder Kontextmerkmale des Lehr-Lernsettings. Dadurch könnte die Passung zwischen vorschulischen und schulischen Erfahrungen als Determinanten des schulischen Wohlbefindens am Schulanfang genauer ergründet werden. So erwiesen sich familiäre Struktur- und Prozessmerkmale bei Schuleintritt als bedeutsam für das Ausgangsniveau und die Veränderung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens (Wustmann Seiler et al., 2015). Die Rolle individueller und familialer Entwicklungsbedingungen vor Schuleintritt oder die simultane Modellierung individueller und soziofamiliärer Merkmale wurden jedoch bislang noch nicht berücksichtigt. Darüber hinaus war es nicht möglich, kausale Wechselwirkungen in der Entwicklung der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen und des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens zu modellieren. Hierfür wären Cross-Lagged-Panel-Analysen geeignet. Auch konnten moderierende Einflüsse subjektiver Leistungszufriedenheit und die realen Schulleistungen nicht untersucht sowie unterschiedliche Leistungsgruppen von Schülerinnen und Schülern im Längsschnitt nicht abgebildet werden. Es wäre wünschenswert, wenn weitere Forschungsarbeiten daran anknüpfen und Erkenntnisse zur Konzeptualisierung, Entwicklung und Genese des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens im Grundschulalter liefern.

Literatur

- Abt Gürber, N. (2012). *Selbstkonzepte bei Kindern in der Schuleingangsstufe: Zusammenhänge mit Leistungen und Wohlbefinden in der Schule*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 197-212.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Fischer, N., Brümmer, F. & Kuhn, H. P. (2011). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 227-245). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Gisdakis, B. (2007). Oh, wie wohl ist mir in der Schule... Schulisches Wohlbefinden – Veränderungen und Einflussfaktoren im Laufe der Grundschulzeit. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Start in die Grundschule* (S. 107-136). Wiesbaden: VS- Verlag.

- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, 66-75.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 133-158). Bern: Haupt.
- Hascher, T. & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 105-122.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011a). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15-45). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011b). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 285-308). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hascher, T., Hagenauer, G. & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 381-392.
- Hascher, T. & Reindl, S. (2013). Emotionen im Mathematikunterricht in der Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 41, 268-288.
- Hauser-Cram, P., Durand, T. M. & Warfield, M. E. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 161-172.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: Beltz PVU.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Wayne Osgood, D., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Konu, A. I., Alanen, E., Lintonen, T. P. & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the school well-being model. *Health Education Research*, 17 (6), 732-742.
- Konu, A. I. & Lintonen, T. P. (2006). School well-being in grades 4-12. *Health Education Research*, 21, 633-642.
- Krajewski, K., Küspert, P. & Schneider, W. (2002). *Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (DEMAT 1+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krajewski, K., Liehm, S. & Schneider, W. (2004). *Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen (DEMAT 2+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Liebers, K. (2008). *Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Moser, U., Berweger, S. & Tresch, S. (2003). *SMS: Sprache und Mathematik bei Schuleintritt*. Unveröffentlichter Test, Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung der Universität Zürich.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Preacher, K. J., Wichman, A. L., MacCallum, R. C. & Briggs, N. E. (2008). *Latent growth curve modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roebbers, C. M. (1997). *Migrantenkinder im vereinigten Deutschland. Eine Längsschnittstudie zu differentiellen Effekten von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Akkulturationsprozeß von Schülern*. Münster: Waxmann.

- Sammons, P., Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Smees B. & Melhuish, E. (2008). *Influences on pupils' self-perceptions in primary school: Enjoyment of school, anxiety and isolation, and self-image in year 5*. London: Institute of Education, University of London.
- Sayer, A. G. & Cumsille, P. E. (2001). Second-order latent growth models. In L. M. Collins & A. G. Sayer (Eds.), *New methods for the analysis of change* (pp. 177-200). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schneider, S. (2005). Lernfreude und Schulangst. Wie es 8- bis 9-jährigen Kindern in der Grundschule geht. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (S. 199-230). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schüpbach, M., Wustmann, C., Mous, H., Bolz, M. & Herzog, W. (2008). *SNF-Studie EduCare – Qualität und Wirksamkeit der familialen und ausserfamilialen Bildung und Betreuung von Primarschulkindern. Erhebungsinstrumente EduCare I* (Forschungsbericht Nr. 34). Bern: Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern.
- Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Valeski, T. N. & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 74, 1198-1213.
- 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.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicator Research*, 85, 279-291.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2004). Ihr müsst euch keine Sorgen machen – es geht uns gut! In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 251-271). Bern: Haupt.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wild, E. (2002). Lebensraum Schule – Analysen zum Wohlbefinden von Schülern und ihren Einstellungen zu Schule und Lernen. In LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.), *Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten* (S. 237-255). Opladen: Leske + Budrich.
- Wustmann Seiler, C. (2012). Erfassung des schulischen Wohlbefindens am Schulanfang: Empirische Überprüfung eines mehrdimensionalen Konstrukts. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5, 136-150.
- Wustmann Seiler, C., Schüpbach, M. & Herzog, W. (2015). Schulisches Wohlbefinden am Schulanfang im Selbst- und Fremdurteil: Einflüsse familiärer Struktur- und Prozessmerkmale. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 174-187.

Anschriften der Autorinnen und des Autors

Dr. Corina Wustmann Seiler
Marie Meierhofer Institut für das Kind, Kulturpark Zürich West
Pfungstweidstrasse 16, CH-8005 Zürich
E-Mail: wustmann@mmi.ch

Prof. em. Dr. Walter Herzog
Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Pädagogische Psychologie
Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
E-Mail: walter.herzog@edu.unibe.ch

Prof. Dr. Marianne Schüpbach
Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik
Markusstrasse 8a, D-96047 Bamberg
E-Mail: marianne.schuepbach@uni-bamberg.de

Beitrag eingereicht: 27.05.2014, revidiert: 30.10.2015, angenommen: 18.12.2015